

CADERNO DE RESUMOS



4ª NACIONAL

1ª INTERNACIONAL

ENCONTRO DE ENSINO DA ARTE

Vias de mão dupla: escolas,
museus, praças, teatros e
demais espaços culturais

21 a 24 de outubro de 2025

<http://leauerj.com/encontros>



I EI-EARTES

1º Encontro Internacional de Ensino da Arte

IV EN-EARTES

4º Encontro Nacional de Ensino da Arte

“vias de mão dupla: escolas, museus, praças, teatros e demais espaços culturais”

CADERNO DE RESUMOS



EQUIPE

ORGANIZADORA

Coordenação

Aldo Victorio Filho

Isabel Carneiro

Coordenação de GTs

Aldo Victorio Filho

Alexandre Sá

Luciana Lyra

Denise Espírito Santo

Ana Valéria de Figueiredo

Comissão Organizadora

Organização e direção de produção

Rafael Romão Silva (Doutorando PROPED/ UERJ)

Equipe

Melissa N. Lima (Licencianda em Artes Visuais/ UERJ)

Yasmin Raposo (Mestranda PPGARTES/ UERJ)

Gab Dias (PPGARTES/ UERJ)

Violeta Pavão (PPGARTES/ UERJ)

Rodolfo Pontes (PPGARTES/ UERJ)

Gabriel Rufino (PPGARTES/ UERJ)

Francisco Onório (PPGARTES/ UERJ)

Adriana de Miranda Guimarães (Licencianda em Artes Visuais/ UERJ)

Andrea Oliveira (Licencianda em Artes Visuais/ UERJ)

Maria Carolina Bernardes (Licencianda em Ar-

tes Visuais/ UERJ)

Camila Paola (Egressa Artes/ UFF)

Comissão Científica

Alexandre Sá Barretto da Paixão (Inst. de Artes/ UERJ)

Ana Valéria de Figueiredo (Inst. de Artes/ UERJ)

Carla Abreu (Faculdade de Artes/ UFG)

Danillo Barata (Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas/ UFRB)

Denise Espírito Santo (Inst. de Artes/ UERJ)

Eliany Salvatierra (Inst. de Artes e Comunicação Social/ UFF)

Eloísa Brantes (Inst. de Artes/ UERJ)

Luciana Lyra (Inst. de Artes/ UERJ)

Marcelo Pereira (Departamento de Artes & Design/ PUC Rio)

Renata Gesomino (Inst. de Artes/ UERJ)

Rodrigo Torres do Nascimento (Inst. de Artes/ UERJ)

Victor Junger Silveira (Inst. de Artes/ UERJ)

Obras artísticas nas peças de divulgação:

Alexandre Paes

Diagramação

Rafael Romão Silva

SUMÁRIO

9 GT 1 AS ARTES, AS IMAGENS E O ENSINO DAS ARTES

10 SONHOS PARA UMA PRESCRIÇÃO POÉTICA

Adeilma Casado da Costa

13 CARTOGRAFIAS DO OLHAR: visualidades como práticas culturais de pertencimento

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo

16 DA FLORESTA PARA A TELA: práticas decoloniais através da bioanimação artesanal

Ana Cláudia de Souza Laudelino,
Clarissa Lopes Suzuki

20 EDUCAR O OLHAR: as imagens e a formação do produtor cultural

André Magri Ribeiro de Melo

24 FABULAÇÕES VISUAIS PARA A EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES DE EXISTÊNCIA: reflexões a partir do projeto “estética da visibilidade” como práxis decolonial no ensino de arte

Andréa Lana Braga Costa

27 ESTÉTICAS DO LÚDICO: memória e ensino das artes

Beatriz Sampaio Iacillo de Albuquerque,
Ana Valéria de Figueiredo,
Valéria Leite de Aquino

31 PERSPECTIVA ÀS AVESSAS: desconstruindo o mundo contemporâneo a partir da ancestralidade da cerimônia do chá

Beatriz Figueira de Mello Hallier

35 O ENSINO DAS ARTES VISUAIS DE FOTÓGRAFIAS DE RUA: Berenice Abbott, Helen Levitt e Inge Morath

Clara Eloisa da Fontoura Ungaretti

39 Costurando Histórias e o fio do tempo

Daniela Fossaluzza

43 Impactos das Ações do Projeto “Arte na

Escola Pós-Pandemia: acolhimento, pertencimento e sinestesia” nas comunidades escolares envolvidas

Danuzza da Cunha Rangel,
Simonne Teixeira,
Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo,
Maria Vitória Dias da Silva e Silva
Luana Caldas Manhães

47 A POÉTICA DO APRENDER: relato de experiência de um estágio supervisionado em artes visuais no interior tocantinense

Gabriela Magalhães Sabino

51 IMAGENS QUE INSPIRAM: as indumentárias de baiana de Carmen Miranda no ensino de arte na escola pública (2020–2024)

Graciana Pereira de Almeida

55 RASTROS, FIOS E TECITURA: relatos poéticos a partir de experimentos escolares dissidentes

Guilherme Ribeiro Reis

60 Educação, Arte Urbana e Cultura visual: estéticas periféricas no ensino de artes visuais

Jhon Maykel Fernandes,
Marilza Vanessa Rosa Suanno,
Núria Lorenzo Ramírez

64 A CONFECÇÃO DE BRINQUEDOS COMO METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO

Juan Carlo Moraes Coelho

69 PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA

Kenia Olympia Fontan Ventorim

73 Arte, Mídia e Ensino: o auxílio de imagens na inclusão de alunos autistas não verbais

Larissa Souza Rosa Farinazzo

76 IMAGENS DE LEVANTES: relato de uma ação de extensão

Lilian de Carvalho Soares,
Vitor de Souza Pereira Martins

79 “EU CRIAVA PÁSSAROS... EU GOSTAVA MUITO DO SOFREU E DA GRAÚNA”: Autopoie-

se e memória do sertão paraibano na xilogravura de **Ciro Fernandes**

Lucas Andrade de Moraes

84 AI AND ART: artistic identity, creativity, and pedagogy in the post-digital era

Manisha Tripathy

86 AMPLIANDO REPERTÓRIOS: a monitoria como prática de formação plural na licenciatura

Nikarla Raquel da Paz Costa Silva,
Luca Delmas Mendes,
Mariana do Vale Gomes

91 CAPRINT - PRODUÇÃO GRÁFICA E CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A formação do olhar como ferramenta de leitura do mundo

Raoni Moreno Rosa de Albuquerque

94 DESOBEDECER COM A ARTE: um aprendizado necessário

Rodolfo Rodrigues Pontes

100 PARA ALÉM DA COR DA PELE: uma história de diversidade em lápis, cores e imagens

Talita Malheiros,
Maristela Petry Cerdeira,
Rafaela Rodrigues

103 O QUE FAZ UMA SALA DE AULA SER SALA DE ARTE? A invenção de um espaço para a arte em uma escola pública de Japeri

Vitória Luiza Carneiro de Souza,
Daniela Brasil Cassinelli,
Monique Serenado da Silva

108 GT 2
ENSINO COMO (E)VENTO: ARTE CONTEMPORÂNEA, ACESSIBILIDADE E DIVERSIDADE

109 LAMBE DAS MANAS: a fotografia e o lambe-lambe como expressões de dissidências da/na rua

Ana Beatriz Novais da Silva

113 NOSSO MUSEU: arte urbana, memória e Mucuripe

Andrea Lima Nogueira

117 LUGARES DO SENSÍVEL: comunidades e

narrativas como experiências coletivas no ensino de arte

Anthony William Oliveira Fernandes

121 Lanchonete <> Lanchonete como dispositivo político-social: poéticas de trânsito e educação emergente na gamboa

Bruna Ribeiro Novaes,
Maria Luiza Figueiredo Martins Barros

124 TRANSITAR NA DECOLONIALIDADE: As ambiguidades nas relações entre escolas e museu

Carolina Marques Garcia Fernandes Pereira

128 PROCESSOS CRIATIVOS EM ARTE COMO PERCURSO PARA A INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO

Carolina Mafra de Sá

131 PERCEBER A BAÍA DE GUANABARA: ensino da arte através do brincar com a ciência

Diana Magalhães Machado Fagundes,
Eduarda Santos Emerick Lima,
Jéssika Santana Pereira,
Júlia Mayer de Araujo,
Vinícius Valentino

135 (...)Entrecaminho, furtacores: uma experiência de ensino de arte com crianças em abrigo na zona oeste do rio de janeiro

Eric Iglesias Coutinho

139 CAMINHAR E CARTOGRAFIAR AFETOS: uma experiência pedagógica em Artes no entorno da escola

Isabelle Valente Cardoso

142 Arte nas Estações – entre costura de saberes um convite à insubordinação

Janaina Mércia Alves Melo

145 DO ENSINO À CRIAÇÃO: entrevistas com professores da Escola Artística Soares dos Reis

Julia Pereira de Souza

148 QUE BLOCO É ESSE? EU QUERO SABER! Festas Populares Brasileiras e Arte na Educação Básica

Karine Benediht de Oliveira Leão

154 ENSINO DE ARTE, EVENTO DE APREN-

DIZAGEM E ACESSIBILIDADE: articulações entre extensão, ensino e pesquisa

Dra. Kelly Christina Mendes Arantes,
Augusto Palu Bragança Barbosa

158 E quando transborda? ocupações dos secundaristas e o ensino da arte nas escolas

Lilian Michelle Giovanelli da Costa

161 ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: promoção da paralisia cerebral através do Lapsbook

Liz Leal Mota Capistrano

163 ARTE ENTRE MUROS: a experiência de adolescentes em medida socioeducativa nos museus de arte

Luan Piani

167 Nó cego: o lúdico e a performance na educação do artista

Luiz Sérgio de Oliveira,
Giovanna Alves de Carvalho

170 A IMPORTÂNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO: uma análise sobre o desenvolvimento crítico e cultural do aluno

NICOLE MARTINS DA SILVA PEREIRA

173 Do playground do condomínio, à escola, ao shopping center: infâncias privadas de repertório sensorial

Nit Corrêa Claro dos Santos

176 CURVAS, DOBRAS E LINHAS QUE NÃO SÃO ENSINADAS: representação de corpos gordos no contexto de ensino de desenho

Paula de Vasconcellos Sophia

179 A FEIRA COMO CIDADE: encruzilhada, o coletivo mutirão como cambono

Violeta Pavão Pampuri Mendes,
Isaque Xavier,
Lisa Rocha Campos

182 GT 3
ENSINO DAS ARTES DA CENA: DAS RUAS E PRAÇAS... DOS PALCOS E CENTRO CULTURAIS AOS DIVERSOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS

183 ABERRAÇÃO: um ataque poético-bixa em

linguagem pós-apocalíptica

Alex de Souza Vieira

186 Jogos teatrais: métodos e possibilidades para o ensino das artes visuais

Alana Caroline Lourenço Calado

189 JOGO TEATRAL E CINEMA DE CRÍTICA: construção de personagens e preparação de elenco no filme "Inferno de R.H"

Arthur Machado de Oliveira,
Carla Renata de Oliveira Santos

192 AS MULHERES DO BOI-BUMBÁ MINEIRINHO: atravessamentos culturais, artísticos e pedagógicos

Carlos Carvalho da Silva,
Deborah Gabrielle Silva dos Santos

195 O QUE NÃO PODE NA ESCOLA: narrativas sobre interdições, táticas e práticas de educar pela liberdade

Clarice Cruz Terra

199 Desfile de escola de samba em via de mão dupla: entre o teatro, a rua e a escola, duas experiências de cortejos na "sala de aula"

Isaac Caetano Montes (Izak Dahora)

203 Retrospectiva histórica do ensino de teatro no Brasil e a sua influência no território goiano

Jackeline dos Reis da Silveira,
Coautora: Karine Ramaldes

207 Que lugar ocupam as Artes Cênicas no Ensino Médio?

Karla L. C. Martins Silva

209 OLHANDO PELA LUNETTA TEATRAL: um relato de experiência de oficinas ministradas no ensino fundamental

Kimberlly Isquierdo Bongalhardo,
Diego Fógassi Carvalho,
Fabiane Tejada da Silveira

213 HAMLET NA SALA DE AULA: preparação e currículo no Projeto Teatro Nômade

Nivea Maria da Silva Andrade,
Luísa Valença Reis

216 Raça, racismo e cena preta: a contribuição dos coletivos de teatro negro em Duque de Caxias

para o campo da cena

Rafael dos Santos de Souza,
Aldo Victorio Filho

219 Espaço das artes – Os Ciclomáticos: o teatro da encruza

Ribamar Arruda Ribeiro

222 GT 4
ARTE, FORMAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

223 CINEMATOGRAFIAS NEGRAS E A FORMAÇÃO INICIAL DECENTE: um relato de experiência

Bruno Penedo

227 A RESSIGNIFICAÇÃO DA FERIDA COLONIAL REFLETIDA NA OBRA: a arte como disparador de diálogos na educação

Francielle Cândido Garnica

232 Do estereótipo à crítica: a produção de contra-arquivos visuais na arte educação

Graziela Ferreira de Mello
Isabelle Ribeiro Coutinho

236 A experiência do Programa de Museus Antirracistas do Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos - IPN

Janaina Mércia Alves Melo,
Isabela Orichio Mello Appel,
Bruno Brulon Soares

240 UM OLHAR PARA O QUE ULTRAPASSA AS MEDIDAS DE COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO: professoras de arte e seus percursos forjadores de sensibilidades antirracistas

Joana Pinho dos Santos

244 ENTRE TRAÇOS E IDENTIDADES: símbolos e signos de empoderamento em autorrepresentações de estudantes negros

João Pedro da Silva Costa

252 SUBVERSÃO DAS IMAGENS: a arte como reconstrução de visualidades negativas de corpos negros

Lizandra Maria Santos de Oliveira

255 PEDAGOGIAS DESVIANTES: contrastes e ironias no projeto de balé na ponta dos pés

Rousejanny Ferreira
Ana Teixeira

258 GT 5
MUSICALIDADES E AUDIOVISUALIDADES NO ENSINO DAS ARTES

259 ALTERIDADE E EMPODERAMENTO: Cineclubes CECIERJ – Duque de Caxias

Caroline Alciones de Oliveira Leite,
Nathália Jacinto Ferreira

263 “O QUE IMPORTA É A ESTRADA, BEM”: Cineclubes CECIERJ

Caroline Alciones de Oliveira Leite,
Chloé Brune Braga Fernandes,
Mariana Franco Teixeira

267 UMA BRINCADEIRA QUE VIRA MÚSICA: o lúdico como experiência poética de aprendizagem

Evelyn Freitas da Silva,
Yasmim Gabrielly Silva Oliveira,
Maristela de Oliveira Mosca

271 Experimentações híbridas em cinema, fotografia e artes visuais: o método da cartografia e o uso de dispositivos criativos em contextos educativos

Fernanda Eda Paz Leite

275 Exu e o Samba: dançando a palavra e cantando o gesto

Gab Dias

278 Sample como forma de recorte e colagem

Gabriel Rufino Santos do Nascimento

282 Rio, 40 Graus e o Cinema de Nelson Pereira dos Santos: o poder pedagógico da imagem na compreensão da realidade brasileira

Hugo Alexandre Souza

285 Cantarolando a caminhada: Cotidianos artísticos que comungam com a pesquisa

Juliana Gabriele de Carvalho e Oliveira,
Vitor Ribeiro Correia,
Luciana Velloso

289 CIRCUITO DE CINEMA NAS ESCOLAS: escrita e criação cinematográfica no Colégio Pelotense

Liriel de Leon

292 O CINEMA QUE CHEGA: Audiovisual em materiais didáticos no ensino de Arte

Lucas De Martin Fortunato

296 ESCRIVIVÊNCIAS AUDIOVISUAIS: musicalidades e visualidades na formação de professoras

Maria Emilia Sardelich

299 Narrativas audiovisuais na Educação Infantil

Nely Monteiro dos Santos de Carvalho

302 SOBRE ENSAIAR O CINEMA NA EDUCAÇÃO E NUNCA ESTREAR, SEMPRE FICAR NO ENSAIO DA EXPERIÊNCIA: ou a ausência de diálogo no relato experiencial

Rafael Romão Silva

307 A LEITURA DE OBRAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso da abordagem triangular no ensino de arte

Welliton José Cunha de Souza

GT 1

AS ARTES, AS IMAGENS E O ENSINO DAS ARTES

COORDENAÇÃO
PROF. DR. ALDO VICTORIO FILHO

SONHOS PARA UMA PRESCRIÇÃO POÉTICA¹

Adeilma Casado da Costa²

Resumo

A pandemia da Covid-19 marcou uma ruptura histórica no século XXI, suspendendo desejos e sonhos diante de um cotidiano moldado pela ameaça do vírus. Nesse contexto, a oficina “Medicamentos Poéticos”, vinculada à pesquisa de mestrado “Medicamentos Poéticos para uma prescrição poética”, propõe invenções de escrita de si (Anzaldúa, 2000) e práticas artísticas que mobilizam percepções sobre experiências coletivas atravessadas pela pandemia e por outras urgências do cotidiano. Inspirada nas aulas-sonho de Corazza (2020) e na cosmovisão yanomami apresentada por Kopenawa (2010), a oficina estimula a criação de epistemologias alternativas por meio da produção de medicamentos ficcionais, concebidos como dispositivos poéticos para reorganizar a vida em meio ao caos. Trata-se de um exercício coletivo de imaginação e reflexão que valoriza os afetos e busca outros modos de pensar os problemas contemporâneos.

Palavras-chave: Epistemologias; Escritas de si; Sonhos; Cotidiano; Pandemia.

A pandemia da Covid-19 provocou uma ruptura histórica no século XXI, suspendendo coletivamente desejos e sonhos cotidianos. Nesse contexto, as artes assumiram papel central na criação de formas de resistência simbólica, estética e política. O projeto “Medicamentos Poéticos”, desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado “Medicamentos Poéticos para uma prescrição artística: dispositivos de práticas cotidianas”, defendida em 2024, propõe práticas relacionais que combinam escuta sensível, oralidade e escrita de si para ressignificar a experiência vivida. As oficinas buscam deslocar os medicamentos de seu uso funcional para um campo poético, metafórico e coletivo.

O eixo da proposta é trabalhar os sonhos como matéria-prima da criação artística, não como instrumentos psicanalíticos, mas como catalisadores de imaginação ativa, colaborativa e relacional. Inspirada por Sandra Corazza (2020), Michel de Certeau (2014), Gloria Anzaldúa (2000) e pelos saberes indígenas de Ailton Krenak (2019) e Davi Kopenawa (2010), a pesquisa constrói práticas estéticas que tensionam a lógica biomédica e capitalista. Os Medicamentos Poéticos tornam-se objetos artísticos que condensam afetos, desejos e utopias, transformando a prescrição em gesto criativo.

A fundamentação teórica inclui estética relacional de Nicolas Bourriaud (2009) e lugar de fala de Djamila Ribeiro (2019). A escuta horizontal permite que as histórias dos participantes se convertam em matéria de criação, validando subjetividades frequentemente silenciadas. Assim, a oficina promove diálogo, partilha de sonhos e experiências coletivas, configurando um território estético de pertencimento e reflexão crítica sobre o cotidiano.

A repetição, discutida por Gilles Deleuze (2006; 2022), se apresenta nesta pesquisa como temas recorrentes, amor, esperança, felicidade, empatia, mas cada medicamento mantém singularidade. A repetição é variação inventiva, gerando novas formas de expres-

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Adeilma Casado da Costa: Mestrado em Arte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Arte -PPGARTES/UERJ, Rio de Janeiro, RJ, adeilmacasado@yahoo.com.br.

são. Exemplos como Amorprazol, Aleflex e Amori Próprio demonstram como a linguagem biomédica se transforma em campo de experimentação estética.

Durante e após a pandemia, os sonhos refletem tensões sociais e emocionais, medo, saudade, desejo de liberdade, e a prática artística ofereceu espaço terapêutico e de resistência. A utopia ocupa papel central: ao propor medicamentos fictícios, os participantes elaboram mundos alternativos, nos quais a resistência aos percalços da vida se desloca do corpo físico para afetos e imaginação.

Exemplos como Alicepeyote e Scabiosa ilustram esse potencial. O primeiro associa referências de Alice no País das Maravilhas a plantas alucinógenas, explorando o sonho entre realidade e ficção. O segundo mobiliza a flor da saudade para materializar luto e nostalgia, refletindo impactos emocionais da pandemia. Ambos mostram como elementos culturais, simbólicos e afetivos se transformam em objetos artísticos compartilhados.

FIGURA 1 – MEDICAMENTOS POÉTICOS: ALICEPEYOTE E SCABIOSA



FONTE: ACERVO PESSOAL DO AUTOR, 2022.

Essa perspectiva ressoa com a cosmovisão Yanomami, segundo a qual sonhos são vias de conhecimento coletivo. Para Kopenawa (2010), os sonhos dos povos indígenas podem revelar mundos invisíveis e orientar práticas comunitárias. Os Medicamentos Poéticos reafirmam a potência dos sonhos como dispositivos de conhecimento, deslocando-os da esfera íntima para a esfera pública e estética.

As oficinas funcionam como laboratórios de invenção coletiva, substituindo a prescrição médica alopática tradicional por “medicamentos” que realmente atendam as necessidades subjetivas das pessoas. Uma delas suprimida pelo capitalismo é o ato de sonhar e criar medicamentos poéticos torna-se exercício de resistência ao modelo e controle biomédico de nossos corpos, produzindo novos modos de presença, convivência e imaginação social. Objetos efêmeros, embalagens e bulas inventadas, resistem à precariedade, mostrando que a arte pode transformar o passageiro em memória compartilhada.

Em síntese, articula cotidiano, teoria e prática para pensar a arte como campo de experimentação estética, social e política. Ao ativar escuta sensível, lugar de fala e invenção do cotidiano, abre espaço para epistemologias outras que valorizam subjetividade, oralidade e escrita de si. Mais do que interpretar sonhos, busca-se construir alternativas poéticas à medicalização da vida e à biopolítica, transformando utopias em experiências concretas de criação coletiva.

REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 229-236, 2000.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORAZZA, Sandra. Proposições em sala de aula pela Educação da Diferença. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, v. 25, e020032, 2020.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FAÇANHA, Luciano da Silva; FREITAS, Flávio Luiz de Castro; SANTOS, Jamys Alexandre Ferreira dos. Notas sobre Diferença e repetição: a propósito dos conceitos "heterogêne-se" e "diferença" de Gilles Deleuze. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v. 11, n. 33, p. 21-37, 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

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

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

REIS, Marina dos. *Sonhografias de aula*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

CARTOGRAFIAS DO OLHAR: VISUALIDADES COMO PRÁTICAS CULTURAIS DE PERTENCIMENTO¹

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo²

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre as visualidades enquanto práticas culturais e políticas que moldam modos de ver, sentir e habitar os territórios. A partir do diálogo com autores como John Berger (2023), Nicholas Mirzoeff (2016) e Marie-José Mondzain (2022), discute-se como o olhar é constituído historicamente, atravessado por afetos e disputas simbólicas, e como a arte pode tensionar regimes normativos de visualidade. O estudo ancora-se em experiências desenvolvidas no Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra, especialmente no projeto Arte e Espaços: visualidades, afetos e pertencimento em São João da Barra, no qual os estudantes produziram mapas afetivos, visitas virtuais e releituras poéticas do território. Tais práticas revelam que ver é também um ato político e pedagógico, capaz de reinscrever vínculos com o espaço vivido e de fomentar estéticas de pertencimento.

Palavras-chave: visualidade; pertencimento; arte e educação; território; estética.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professora do Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra. São João da Barra, RJ, Brasil. amandacfb@gmail.com

Como aprendemos a ver os lugares que habitamos? O que define que um território seja considerado belo, feio, digno de atenção ou invisível? Essas questões orientam este trabalho, que busca compreender a visualidade não como evidência objetiva da realidade, mas como prática cultural e política, atravessada por regimes de poder e afetos. Na trajetória docente no Instituto Federal Fluminense – Campus São João da Barra, projetos como Arte e Espaços evidenciaram a forma como os estudantes percebem sua cidade a partir de olhares fragmentados, muitas vezes desvalorizados. A frase de uma aluna — “até o mar aqui é feio” — revelou um olhar colonizado, moldado por discursos que reduzem determinados espaços à precariedade e ao abandono. O conceito de estética do pertencimento surge, nesse contexto, como possibilidade de reinscrever os sujeitos em seus territórios por meio de práticas visuais que ativam memórias, afetos e novas formas de habitar.

Ver não é ato neutro. Berger (2023) desloca a compreensão do olhar ao afirmar que ele é aprendido culturalmente, atravessado por significados herdados e condicionados. Mirzoeff (2016) amplia essa perspectiva ao propor que a visualidade é um sistema de poder que organiza o visível, definindo quem pode olhar, quem pode ser visto e quais narrativas são legitimadas. Mondzain (2022), por sua vez, lembra que toda cultura do olhar é também uma cultura do invisível, pois o visível carrega ausências e silenciamentos. Essas perspectivas convergem para a compreensão de que os modos de ver não são naturais, mas construídos, regulados e disputados. No contexto escolar, tal constatação é decisiva: quando os estudantes enxergam apenas feiura em seu território, estão reproduzindo regimes visuais dominantes que invisibilizam suas experiências locais.

O projeto Arte e Espaços buscou ten-

sionar essas visualidades por meio de práticas artísticas e pedagógicas. Durante o ensino remoto, os estudantes foram convidados a realizar passeios virtuais pelo Google Maps, revisitando ruas, praças e praias de sua cidade a partir de um olhar distanciado, mediado por imagens automatizadas. Esse estranhamento do familiar possibilitou reconfigurações simbólicas: ver “como se não fossem dali” permitiu reinscrever memórias e afetos em um território que parecia invisível.

Outra experiência relevante foi o contato com obras do artista Fernando Codeço, criadas a partir das ruínas de Atafona, território marcado pela erosão costeira. Intervenções como “Economia Coral” e “Chá sem chão” deslocaram percepções cristalizadas de ruína e perda, ressignificando o espaço como potência poética e crítica. Ao apresentar xícaras finas sobre fragmentos de escombros ou moedas incrustadas em paredes corroídas, Codeço provoca os espectadores a refletir sobre valor, memória e permanência. Para os estudantes, esses encontros possibilitaram ver sua cidade como matéria estética e simbólica, e não apenas como cenário de destruição.

O exercício culminou na criação de mapas afetivos. Inicialmente digitais, os mapas foram produzidos com relatos, memórias e imagens compartilhadas pelos alunos. Posteriormente, foram transformados em um grande mapa físico coletivo, no qual fitas coloridas ligavam pontos da cidade ao Instituto Federal Fluminense, escolhido como centro simbólico do pertencimento. Esse gesto coletivo não apenas representou o espaço, mas produziu novas cartografias sensíveis, transformando a percepção cotidiana da cidade em narrativa estética compartilhada.

As experiências apresentadas confirmam que a visualidade é atravessada por regimes normativos que hierarquizam territórios e sujeitos, mas também que a arte pode atuar como dispositivo de ruptura e invenção. No projeto Arte e Espaços, deslocar o olhar implicou construir novas formas de presença, ativar estéticas

do pertencimento e reinscrever os estudantes em sua própria cidade. Mapas, imagens e narrativas não funcionaram apenas como representações, mas como práticas de reconfiguração simbólica.

Assim, este trabalho defende que ver é um ato político, poético e pedagógico. A arte, ao tensionar visualidades naturalizadas, oferece condições para que sujeitos periféricos e marginalizados disputem o direito de olhar e de existir no campo do visível. Produzir imagens e cartografias afetivas é, portanto, mais do que um exercício estético: é gesto de resistência, de memória e de criação de mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, Jean. *Da sedução*. Campinas: Papirus, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BERGER, John. *Modos de ver*. São Paulo: Fósforo, 2023.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Editora 34, [ano da edição consultada].

MONDZAIN, Marie-José. *Confiscação: das palavras, das imagens e do tempo* [por uma outra radicalidade]. Belo Horizonte: Relicário, 2022.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/>

[view/8646472](#)

DA FLORESTA PARA A TELA: PRÁTICAS DECOLONIAIS ATRAVÉS DA BIOANIMAÇÃO ARTESANAL¹

Ana Cláudia de Souza Laudelino²
Clarissa Lopes Suzuki³

Resumo

Este resumo expandido apresenta um recorte da pesquisa de mestrado profissional em Artes, atualmente em desenvolvimento, o qual examina a bioanimação artesanal como estratégia pedagógica de orientação decolonial no ensino de Artes no Amazonas. O estudo, de natureza qualitativa e ancorado na pesquisa-ação, está sendo realizado com discentes do Ensino Médio de uma escola pública de Manaus, Amazonas. A abordagem central consiste em ressignificar criticamente elementos naturais do bioma amazônico - como sementes, folhas e galhos - e materiais industrializados ou reutilizáveis, integrando-os à técnica de animação em *stop motion* para a criação de narrativas autorais que valo-

rizam a cultura regional e saberes tradicionais. O debate teórico articula arte-educação decolonial, sustentabilidade e inovação pedagógica, sugerindo caminhos para a reconstrução do ensino de artes nesse contexto regional.

Palavras-chave: Bioanimação; Decolonialidade; Arte-educação na Amazônia; Sustentabilidade; Ressignificação de materiais.

Introdução

Na região amazônica, caracterizada por sua extraordinária diversidade biológica e cultural, os sistemas educacionais enfrentam problemáticas profundas, nas quais os saberes locais são frequentemente marginalizados em detrimento de modelos de origem europeia. Essa dinâmica, um legado do período colonial, sustenta hierarquias epistemológicas e invisibiliza as práticas das culturas tradicionais, conforme discutido por Quijano, (1988) e Krenak, (2020). No ensino de Artes, essa realidade se manifesta pela hegemonia de materiais industrializados, imagens prontas e referências estrangeiras, afastando os estudantes de suas identidades e de sua realidade socioambiental.

Diante desse cenário, a bioanimação – conceito desenvolvido nesta pesquisa para definir a técnica de animação em stop motion a partir de um olhar decolonial – surge como uma abordagem pedagógica potencial. A proposta central reside em ressignificar criticamente tanto elementos naturais da floresta quanto materiais industriais (como plásticos, metais e objetos cotidianos), integrando-os à criação de narrativas autorais. Este resumo expandido, vinculado ao Mestrado Profissional em Arte (PROFARTES/UFAM), apresenta o recorte teórico da investigação em curso “Bioanimação na Amazônia: Práticas Criativas, Arte e Decolonialidade”. O estudo tem como propósito examinar de que maneira essa prática pode fomentar o reconhecimento da cultura local e o desenvolvimento da autonomia criativa entre alunos do Ensino Médio de uma

1 Trabalho apresentado no GT – As artes, as imagens e o ensino das artes – durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA); Pós-Graduada em Arte Educação pela Uniasselvi; Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, Amazonas. E-mail: ana.laudelino@ufam.edu.br

3 Professora Doutora do Mestrado Profissional em Arte - ProfArtes (UFAM/UEA) e do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo (PPGAV/USP); Coordenadora e Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, campus Parintins. Vice-líder do GMEPAE (ECA/USP) e do Encruzilhadas Amazônicas (ICSEZ/UFAM). Parintins, Amazonas. E-mail: clarissa.suzuki@ufam.edu.br

instituição pública de Manaus.

A bioanimação busca promover uma prática decolonial que não apenas questiona narrativas hegemônicas, mas também reconsidera a própria materialidade utilizada. Inspirada na crítica de Krenak (2020, p. 57) à artificialização da natureza – entendida como a separação entre ser humano e meio ambiente –, a metodologia prioriza recursos orgânicos e sustentáveis do bioma amazônico, sem excluir a ressignificação de materiais industriais. Essa escolha possui um caráter estético, político e pedagógico, alinhando-se ao chamado de hooks (2021, p. 58) para a descolonização da mente como um ato contínuo de libertação.

Objetivo Geral

Analisar o potencial da bioanimação artesanal como ferramenta pedagógica decolonial e sustentável no ensino de artes no estado do Amazonas.

Objetivos Específicos

- Promover a integração de elementos naturais e resíduos industriais em processos de criação em animação;
- Estimular o protagonismo discente na produção de narrativas visuais autorais;
- Sistematizar uma proposta metodológica replicável para educadores da região;
- Fortalecer o vínculo identitário dos estudantes com o território amazônico.

Metodologia

Este estudo adota a pesquisa-ação como opção metodológica, entendida como uma "orientação destinada ao estudo e à intervenção em situações reais", conforme Thiollent (1986, p. 103), configurando-se como "alternativa a tipos de pesquisa convencional". Essa

abordagem justifica-se por seu caráter transformador, alinhando-se aos objetivos decoloniais ao romper com a hierarquia tradicional do conhecimento e promover uma construção coletiva do saber, na qual "[...] os investigadores desempenham um papel ativo na solução dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em razão dos problemas" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 65).

O processo de coleta de dados utiliza múltiplos instrumentos - diários de campo, registros audiovisuais, rodas de conversa e questionários semiestruturados - seguindo o princípio da triangulação metodológica para assegurar robustez e profundidade interpretativa. Para a análise dos resultados, será utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin, 2016, p. 39), onde "o analista é como um arqueólogo" que trabalha com vestígios para "inferir logicamente sentidos sobre os sujeitos e seu contexto sociocultural". A interpretação seguirá eixos pré-definidos - engajamento criativo, ressignificação de saberes tradicionais, percepção de sustentabilidade e identidade cultural - articulando as evidências ao referencial decolonial do trabalho.

Resultados Esperados

Antecipam-se como desdobramentos da pesquisa a produção de animações autorais que expressem narrativas e saberes locais, materializando o potencial criativo dos estudantes a partir de elementos identitários amazônicos. Paralelamente, será desenvolvido um manual didático contendo orientações detalhadas para a replicação da metodologia em outros contextos educacionais, assegurando sua aplicabilidade e adaptação.

Como produto de difusão, prevê-se a construção de um repositório digital público para hospedar as obras realizadas, funcionando como portfólio coletivo e recurso educativo acessível. Por fim, espera-se obter evidências de maior engajamento discente no processo

de aprendizagem, assim como da valorização da cultura regional, indicadores que serão analisados por meio dos instrumentos de coleta de dados adotados na pesquisa.

Discussão

A prática da bioanimação insere-se de forma consistente nos pressupostos da educação decolonial, constituindo-se como um gesto político-pedagógico que questiona ativamente as hierarquias de saber instituídas pela colonialidade. Conforme fundamentam Walsh, Oliveira e Candau, (2018, p. 6), a pedagogia decolonial forja-se justamente na “perspectiva de intervir na reinvenção da sociedade, na politização da ação pedagógica, propondo desaprender o aprendido e desafiar as estruturas epistêmicas da colonialidade”. Neste sentido, a bioanimação opera uma dupla descolonização: tanto dos materiais, ao privilegiar elementos naturais da floresta e ressignificar criticamente insumos industriais, quanto das narrativas, ao incentivar a valorização de epistemologias e saberes tradicionais amazônicos.

Ao articular de forma indissociável a criação artística, a sustentabilidade socioambiental e a identidade cultural, a proposta tensiona frontalmente os modelos educacionais hegemônicos, frequentemente ancorados em paradigmas eurocêtricos e descontextualizados da realidade local. A metodologia sugere alternativas pedagógicas contextualmente significativas, que partem do princípio da “ecologia de saberes” proposta por Santos e Meneses (2013, p. 49), promovendo um diálogo horizontal entre o conhecimento técnico-científico do *stop motion* e os saberes tradicionais locais. Discute-se, assim, o potencial transformador dessa abordagem para fomentar nos estudantes uma leitura crítica e engajada da realidade amazônica, permitindo-lhes reconhecer-se como produtores culturais e agentes de sua própria história. A bioanimação se configura, portanto, não como uma mera técnica, mas como uma prática de “reexistência” que,

nas palavras de Moura (2022, p. 67–68), entrelaça “viver, produzir arte, educar, investigar e militar em favor da decolonialidade” como dimensões inseparáveis de um projeto educativo emancipatório para a Amazônia.

Conclusão

A bioanimação configura-se como uma estratégia pedagógica particularmente promissora para o ensino de artes na Amazônia, na medida em que associa de forma orgânica a técnica cinematográfica, a reflexão crítica decolonial e a valorização da identidade territorial. Ao transformar elementos da floresta e materiais do cotidiano em protagonistas do processo criativo, esta prática propicia um caminho efetivo para a descolonização curricular e o fortalecimento dos saberes locais. Espera-se que a investigação em curso, ao sistematizar essa experiência por meio de um material didático replicável, contribua significativamente para a construção de referenciais metodológicos sensíveis às especificidades amazônicas, inspirando práticas educativas mais dialógicas, culturalmente referenciadas e comprometidas com a sustentabilidade socioambiental. Os resultados preliminares sugerem que a bioanimação pode efetivamente funcionar como dispositivo de reexistência, capacitando os estudantes a recontarem suas próprias narrativas e a reimaginem seu lugar no mundo a partir de uma perspectiva autoral e territorialmente enraizada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3a ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2021. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/ensinando-pensamento-critico-9786587235042.html>. Acesso em: 23 jun. 2025.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/db9/dc6b2e7e2fd0a9746aa8f000a6e53ddf.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Uma cartografia da decolonialidade nas artes visuais da américa latina para pensar uma arte/educação decolonial. *Arteriais*, Belém, v. 8, p. 64, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/arteariais.v8i14.14752>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/view/14752/10226>. Acesso em: 17 maio. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano.; FREITAS, Ernani Cesar De. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2a ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c-988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina. Em: Ecuador Debate. *Descentralización : entre lo global y lo local*. Quito: CAAP, 1988. p. 227–238. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bits-tream/10469/6042/1/RFLACSO-ED-44-17-Quijano.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://temascontemporaneosdotorg.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/02/boaventura-de-souza-santos-maria-paula-meneses-epistemologias-do-sul-cortez-editora-2014.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia Da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. Disponível em: <https://marcosfabionuva.com/wp-content/uploads/2018/08/7-metodologia-da-pesquisa-ac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes De; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Arizona, v. 26, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra. Acesso em: 1 jul. 2025.

EDUCAR O OLHAR: A IMAGEM E A FORMAÇÃO DO PRODUTOR CULTURAL¹

André Magri Ribeiro de Melo²

Resumo

O objetivo deste texto é discutir a importância da educação do olhar na formação de produtores culturais, com ênfase no cotejo de aspectos histórico-culturais, sociopolíticos e estéticos de diferentes tipos de imagens, a partir da experiência pedagógica da disciplina *Discurso e produção de sentido*, desenvolvida no âmbito do Bacharelado em Produção Cultural do *campus* Rio das Ostras da Universidade Federal Fluminense. Reflito sobre a centralidade do letramento visual na educação profissional e acadêmica de futuros agentes profissionais do campo cultural em paralelo à discussão dos pressupostos teórico-metodológicos das atividades do curso. Adoto como hipótese que o produtor cultural, um *inventor de culturas*, precisa educar seu olhar e cabe à universidade, como uma das instâncias que o forma, ensiná-lo com paciência, desejo e beleza a ver, refinar sua sensibilidade para ver, com olhos empíricos e metafóricos, o dado e o porvir.

Palavras-chave: arte-educação; letramento visual; discurso das imagens; ensino superior.

Uma pesquisa-experiência em movimento: ver/ler imagens na sala de aula

Nietzsche, citado por Rubem Alves em seu famoso texto “A educação do olhar” (2005), dizia que a primeira tarefa da educação é *ensinar a ver*, letrar o olhar, expressar-se e compreender o mundo por meio de códigos verbais, mas também visuais. Este é o pressuposto central da disciplina optativa “Discurso e produção de sentido”, ofertada pelo Departamento de Artes e Estudos Culturais da Universidade Federal Fluminense – *campus* Rio das Ostras –, no curso de Bacharelado em Produção Cultural. Seus objetivos de aprendizagem são levar os estudantes a: I – compreender a produção de sentido por meio do discurso das imagens; II – estabelecer diálogos críticos entre as imagens e suas inscrições culturais, históricas, sociais e estéticas; e III – conhecer e explorar diferentes produções visuais, com ênfase em aspectos discursivos, semânticos e semióticos.

Na condição de professor dessa disciplina, minha intenção neste trabalho é elaborar considerações preliminares sobre esta experiência de *pesquisa-ensino* ainda em *movimento*. Desejo compartilhar impressões parciais – portanto acidentadas, lacunares, não raro imprecisas, abertas à permanente reinterpretção – sobre o trabalho pedagógico de ensinar estudantes do ensino superior, em nível de graduação, a ver e ler imagens. Interessa-me ainda refletir sobre o lugar da *educação do olhar*, da pedagogia dos modos de ver (Berger, [1972] 2022) na formação de produtores culturais, profissionais que atuam interdisciplinarmente no campo cultural: do planejamento e avaliação de políticas públicas às práticas educativas, da organização de eventos e curadoria de espaços público-privados à criação artístico-cultural, da coordenação de projetos culturais à pesquisa acadêmica e à intervenção na esfera pública.

Em todas essas frentes, com mais ou menos obviedade, ver/ler imagens criticamente, sem naturalizá-las ou concebê-las como ex-

1 Trabalho apresentado no GT – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 24 de outubro de 2025.

2 Doutor em Letras: Estudos Literários, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Artes e Estudos Culturais, Rio das Ostras, Rio de Janeiro, andre-magri@id.uff.br.

pressão transparente da realidade, *é um imperativo* – em especial, quando sabemos que o olhar é pensamento, que olhar pressupõe uma escolha; assim, não olhamos impunemente, dado o poder da história e da cultura sob nossos corpos. Na definição de artigos em um projeto de lei, na seleção de artistas que comporão uma exposição, na formulação de problemas de pesquisa, na criação de um ensaio visual, na escrita de um enredo de romance, na paisagem sonora que associamos a uma população ou na organização de um dossiê para patrimonialização de determinado bem material ou imaterial, o produtor cultural *olha*, portanto *seleciona* [e necessariamente inclui/exclui], compõe argumentos *com e por meio do que vê, de imagens*. Assim, não me parece exagero afirmar que produzir cultura é produzir imagens, e que a formação de produtores culturais deve priorizar a educação de seus olhares.

Essa compreensão orientou a elaboração da ementa da disciplina, que se propõe a lidar com a educação discursiva do olhar por meio da abordagem de várias paisagens iconográficas da cultura contemporânea, quais sejam: artes visuais, história e política (John Berger); aproximações entre fotografia, memória e captura visual do trauma (Georges Didi-Huberman); livro ilustrado, livro-imagem e livro de artista: as culturas gráfico-visuais na infância (Sophie Van der Linden e Amir Brito Cadôr); imagem, poder e produção da presença/ausência nas representações pictóricas da branquitude brasileira (Lilia Moritz Schwarcz); raça, olhar e negritude (bell hooks e Anne Lafont); discursos que aprisionam: imagens e estereótipos regionais (Durval Muniz de Albuquerque Júnior); história da beleza no Brasil (Denise Bernuzzi de Sant’Anna); imagens que sangram: fotografia e guerra (Susan Sontag); imagens na dadosfera: estética da vigilância (Giselle Beiguelman); imagens e inconsciente (Nise da Silveira); e os olhares dos artistas (Will Gompertz).

Nas aulas, textos escritos e imagens são comentados coletivamente, o que permite a expansão do campo delimitado *a priori* pela bibliografia obrigatória, fazendo-a dialogar

com outras referências acadêmicas, artísticas e culturais dos discentes, inclusive suas próprias histórias de formação – estas, infelizmente, marcadas com frequência por longos hiatos de letramento visual, como pude verificar na avaliação de reconhecimento aplicada à turma antes do início das aulas. A noção de letramento visual aqui adotada, nos termos de Celia Abicalil Belmiro (2014), é complementar à de alfabetização visual, embora dela se distinga por ir além dos elementos clássicos de estruturação das imagens – como cor, traço, linha, textura, volume, profundidade etc. – e enfatizar suas injunções sociológicas, antropológicas, psicológicas, políticas e estéticas.

Nesse sentido, uma das preocupações pedagógicas e epistemológicas mais estratégicas nessa experiência tem sido criar condições didáticas e teórico-práticas para que os educandos compreendam as imagens, a multiplicidade de linguagens visuais – pintura, fotografia, escultura, gravura, desenho, colagem, propaganda, videoarte etc. –, como bens culturais, ícones constrangidos por relações de poder que evidenciam, recortam, escondem, soterram, adulteram, notabilizam, desprezam e consagram histórias e sujeitos. Ao tomar o discurso das imagens e suas formas de sentido como *modos de dar a ver e, assim, inventar o mundo*, os estudantes podem construir relações com as figurações do visível (Descola, 2023) e participar das culturas visuais com menos ingenuidade, considerando suas interlocuções com outros territórios discursivos – como as mídias, os impressos, o ciberespaço e a televisão – e mais cientes da estreitíssima correspondência entre regimes de visibilidade, poder e dominação.

Ao mesmo tempo, educar o olhar, ver/ler imagens *situando-as* na cultura e na história, reconhecer seu caráter documental e arquivístico, é também não perder de vista que, no lugar de símbolos, de criações, de representações, elas nunca dizem tudo, nem mostram a vida como ela é, mas *modos de ver* resultantes de *escolhas mais ou menos conscientes* do que olhar e do que *deixar o espectador/observa-*

dor ver. O arquivo nos diz algo, é verdade, mas sem deixar de ser o terreno dos não ditos, daquilo que escapa, dos significados que deslizam e são fugidios. Assim operam as imagens, visões vertidas em olhares encharcados da experiência de quem olha e é olhado.

Portanto, há nas imagens, sobretudo naquelas consideradas artísticas, uma não correspondência impreenchível entre o visto e o simbolizado, uma irresolução entre o real e a realidade, uma terceira margem que faz delas, talvez, o mais poderoso lugar para imaginar. O produtor cultural, um *inventor de culturas*, precisa aprender a ver e cabe à universidade, como uma das instâncias que o forma, ensiná-lo com paciência, desejo e beleza a olhar, educar sua sensibilidade para ver, com olhos empíricos e metafóricos, o dado e o porvir. A experiência pedagógica em curso pretende contribuir para consolidar esse horizonte formativo, inclusive por meio de suas atividades avaliativas, entre as quais consta a criação de um *ensaio visual*, com o mote de *pensar com imagens*: uma obra artística impressa com foco no uso criativo e crítico de imagens e técnicas de produção visual a partir de qualquer saber sensível vivido em sala, nas aulas de campo ou suscitado pela bibliografia da disciplina.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2021. [1999].

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos*. 1. ed. Rio de Janeiro: Verus, 2005.

BEIGUELMAN, Giselle. *Políticas da imagem: vigilância e resistência na dadosfera*. São Paulo: Ubu, 2021.

BELMIRO, Celia Abicalil. Letramento visual. In: CEALE/UFGM. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs.). *Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFGM. 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 21 set. 2025.

BERGER, John. *Modos de ver*. Trad.: Hugo Mader. São Paulo: Fósforo, 2022. [1972].

CADÔR, Amir Brito. Um ensaio sobre ensaios visuais. *Ars*, São Paulo, v. 22, p. 1-28, 2024.

DESCOLA, Phillippe. *As formas do visível: uma antropologia da figuração*. Trad.: Mônica Kalil. São Paulo: Editora 34, 2023.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Cascas*. Trad.: André Telles. São Paulo: Ed. 34, 2017. [2011].

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. Trad.: Patrícia Carmello e Vera Casa Nova. *Pós*, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

GOMPERTZ, Will. *Como os artistas veem o mundo*. Trad.: Denise Bottmann. São Paulo: Zahar, 2023.

hooks, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Trad.: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. [2014].

LAFONT, Anne. *Uma africana no Louvre*. Trad.: Ligia Fonseca Ferreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *História da*

beleza no Brasil. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Imagens da branquitude: a presença da ausência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

SILVEIRA, Nise da. *Imagens do inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 2024 [1992].

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024 [2003].

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. Trad.: Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Trad.: Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. [1990].

FABULAÇÕES VISUAIS PARA A EXPANSÃO DE POSSIBILIDADES DE EXISTÊNCIA: refle- xões a partir do pro- jeto “estética da visi- bilidade” como práxis decolonial no ensino de arte¹

Andréa Lana Braga Costa²

Resumo

Este trabalho é parte de pesquisa de mestrado em andamento e se situa entre a aristocracia da filosofia sistemática e a da transgressão, já que se constrói num processo vivo que envolve o humano, o sensível. Longe dos que se julgam sabedores das certezas e verdades e dos que se arvoram transgressores das normas, estas escritas contam experiências de chão de escola sem pretensões de respostas. Partes estão tomadas pela escrevivência legitimada por Conceição Evaristo (2005), de aspecto fundamental e político, carregadas do valor coletivo do “eu” autobiográfico, que parte dos limites da consciência individual como educadora que procura aberturas para compartilhar experiências com

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes. Coordenação: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Andréa Lana Braga Costa: mestranda, UERJ, IART, PPGARTE, Rio de Janeiro, RJ, andrealanaprofe@gmail.com

o leitor (ERNAUX, 2022). Outras são enriquecidas por fontes acadêmicas e reflexões provocadas por uma revisão bibliográfica, principalmente sobre a colonialidade do ver (BARRIENDOS, 2019) realizada com a intenção de analisar práxis como ações de perspectiva decolonial no ensino de artes, como o projeto “Estética da Visibilidade”, realizado pela autora em 2024 numa escola municipal carioca. Neste resumo, apresentamos perguntas, reflexões e resultados imensuráveis e os mensuráveis estão em processo de verificação.

Palavras-chave: arte-educação; cultura visual; decolonialidade; fabulação crítica; inclusão.

Este trabalho nasce da escrevivência (EVARISTO, 2017) de uma arte-educadora que atua há duas décadas em escolas públicas com crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. A busca por respostas diante do aumento da violência escolar, do crescimento do bullying e da exclusão de corpos “fora do padrão” provocou um retorno aos estudos. Este relato é parte de pesquisa de mestrado em andamento.

A partir da revisão bibliográfica e documental baseada em teses e dissertações dos repositórios da UERJ, UFRJ e UFF (2015–2025) sobre práxis decoloniais no ensino de arte, revivi toda minha trajetória como arte-educadora, as imagens utilizadas e as narrativas eleitas como verdade.

A arte-educação, por lidar com imagem, representação e estética, é campo suscetível à colonialidade do poder. Imagens não são neutras (MONDZAIN, 2022): comunicam valores, histórias e ideologias. Quando não crítica e decolonial, a arte-educação pode impor cânones estéticos ocidentais (WALSH, 2008), perpetuar estereótipos e apagar legados outros.

A partir destes pressupostos, a tomada de consciência não foi nada confortante quando constatei que trabalhei, mesmo que sem perceber, para a persistência de tais padrões. Fui tomada pelo fetiche da lança do herói (LE

GUIN, 2021), pela crença na escola como solução mágica (SAVIANI, 2021), e escrevi o projeto “Estética da Visibilidade”, realizado com turmas do 6º ao 9º ano na E. M. Santa Catarina com a intenção de reverter parte dos efeitos da colonialidade. O projeto “Estética da Visibilidade”, realizado em 2024 na E. M. Santa Catarina, propôs fabulações crítico-visuais como ação enquanto proposta desobediente no ensino de arte.

A partir dos pressupostos da “pedagogia das visualidades” (FIGUEIREDO; MIRANDA; CHAGAS, 2021), da fabulação crítico-visual (HARTMAN, 2019), acreditávamos poder capacitar o corpo discente com literacia visual e postura crítica, com possibilidades de criação de novas narrativas por meio de imagens que afirmam suas identidades, especialmente as ligadas às “poéticas de reexistência” (PEREIRA, 2019). Porém, quando chegamos na fase dos debates sobre os assuntos, quando o corpo discente foi provocado a pensar sobre as raízes dos conflitos em sala, na sociedade, sobre os efeitos da colonialidade, o poder da imagem na formação da autoestima do povo brasileiro, racismo, homofobia, xenofobia etc., ocorreu uma explosão de conflitos e violências como se estivéssemos mexendo em um “vespeiro”, e estávamos.

Compreendi que tais ações exigem escuta sensível, cuidado ético e afeto. Essas discussões não são apenas teóricas, são experiências vividas, muitas vezes dolorosas, que podem ser reativadas por ações como estas. Numa postura de acolhimento, onde o diálogo não seja imposição, mas convite. Grada Kilomba (2019), afirma que: “Falar é um ato político. Falar é romper o silêncio imposto. Mas falar também é reviver a dor”.

Apesar da rejeição inicial ao projeto, dos erros e acertos, acusações e ameaças, o projeto trouxe importantes transformações imensuráveis. Atitudes simbólicas emergiram. Aparentemente o projeto não deu certo. Nas vias incorretas, na poesia dos atos, revelou mais do que resultados projetados. Os erros, ricos

oportunidades para reflexões e base para a construção de novas epistemes. Os acertos, revelações. O projeto segue deixando marcas, mensuradas bate-papos mensais, encontros informais de devolutivas desprentensiosas. Aprendi que ensinar é troca, é colocar-se numa posição de escuta, acolhimento, de bolsa. Menos heróis, menos heroínas em sala, menos expectativas-padrão.

FIGURA 1 – TÍTULO DA FIGURA



FONTE: “ANTES E DEPOIS, SEM ROMANCE”, ARQUIVO PESSOAL DA AUTORA.

REFERÊNCIAS

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual interepistêmico. Tradução de Ariane Fagundes Braga e Leo Name. *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 1, p. 38–56, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/682>. Acesso em: 4 out. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência: uma conversa com Conceição Evaristo. *Cadernos de Literatura Brasileira*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 20-33, set. 2017.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de; MIRANDA, Lisa Nascimento Gomes de; CHAGAS, Thamires Burlandy da Mota. Ampliando repertórios e imaginários a partir da reflexão de uma abordagem pedagógica não hegemônica para o Ensino de Artes Visuais. *Conecte-se: Linguagens e Educação*, Salvador, v. 7, n. 3, p. 54-68, dez. 2021.

HARTMAN, S. *Wayward lives, beautiful experiments: intimate histories of social upheaval*. New York: W. W. Norton & Company, 2019.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE GUIN, Ursula K. *A teoria da bolsa: ensaios*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

MONDZAIN, Marie-José. *K. de Kolônia: Kafka e a descolonização do imaginário*. Tradução de Vera Avellar. Rio de Janeiro: Contraponto, 2022.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 45. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 1-17, jul./dic. 2008. Disponível em: www.revistatabularasa.org. Acesso em: 30 set. 2025.

ESTÉTICAS DO LÚDICO: memória e ensino das artes¹

Beatriz Sampaio Iacillo de Albuquerque,²
Ana Valéria de Figueiredo,³
Valéria Leite de Aquino⁴

Resumo

O lúdico faz parte da natureza humana. Huizinga (1980) e Caillois (1990) nos permitem fazer essa afirmativa, pois pesquisam o jogo e a brincadeira. O projeto objetiva investigar jogos, brinquedos e

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Licenciada em Artes Visuais (UERJ). Bacharelada em Artes Visuais (UERJ). Bolsista IC UERJ no Projeto “Estéticas do Lúdico: o brincar como poíesis”. Pesquisadora do PAVIS UERJ (Pesquisa em Arte e Visualidades). Tem experiência como arte educadora/mediadora em museus e centros culturais do Rio de Janeiro. iacillobia@gmail.com.

3 Professora Adjunta do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil) na Licenciatura em Artes Visuais e Programa de Pós-graduação em Artes. Doutora em Ciências Humanas-Educação pela PUC-Rio. Licenciada em Educação Artística pela UFRJ. Coordenadora da Brinquedoteca BrincArte Estácio Nova Iguaçu. Desenvolve ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Pedagogia das Visualidades, Arte-Educação, Cultura Lúdica, entre outras. Atuou 30 anos na educação Básica como Professora de Artes na rede pública e privada. anavaleriadefigueiredo@gmail.com.

4 Professora Adjunta do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil). Vice-líder do Grupo de Pesquisa e Extensão Núcleo de Cultura Popular. Doutora em Antropologia Cultural (UFRJ). Desenvolve ensino, pesquisa e extensão nas áreas de cultura e arte popular, patrimônio material e imaterial, com ênfase nos temas de arte popular e patrimônio cultural, comunidades tradicionais, gestão e políticas culturais. valeriaquino@gmail.com.

brincadeiras nas memórias de infância de estudantes e professores do Instituto de Artes da UERJ, como narrativas de poéticas que encerram vivências e experiências estéticas, entendidas como poéticas da existência, que marcam um tempo muitas vezes onírico, no sentido da rememoração. Na etapa em desenvolvimento, está sendo organizada uma coletânea de imagens de artistas modernistas brasileiros que retratam o brincar em suas telas.

Palavras-chave: Lúdico; Ensino de Artes; Formação de Professores.

Introdução

O lúdico faz parte da natureza humana e aprendemos a ler o mundo e criar novas possibilidades para ele enquanto brincamos. Autores como Huizinga (1980) e Caillois (1990) reconhecem no jogo e na brincadeira manifestações simbólicas e estruturantes da cultura, investigando seus desdobramentos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos. Para esses pensadores, o jogo expressa formas de comunicação e interação social, expressa na arte, na linguagem, na educação e no trabalho, compondo um campo fundamental das relações humanas.

Paulo Freire, em seu livro “A importância do ato de ler” (1989), nos brinda com a poética descrição de suas memórias de alfabetização, narrando ao leitor o processo de sua aprendizagem da leitura e escrita. Antes da decifração do código, o autor rememora o entorno sensorial no qual estava imerso, descrevendo o que denomina de “leitura do mundo”, expressão característica ao longo de sua obra. Dessa forma, pensar o lúdico na arte e na educação é buscar nas raízes desse processo o desenvolvimento que permeia a formação do ser como humano em sua constante interação com o meio que o cerca, suas construções individuais e coletivas e, dessa forma, buscar a estética da vida, pensando com a derivação do grego *aísthesis*, no senti-

do radical de “sentir com os sentidos” na elaboração poética, cotidianamente. Nesse sentido, o ambiente de formação, seja este escolar ou não escolar, é permeado de ações lúdicas que, desde a mais tenra idade, têm centralidade nas interações humanas.

Tomando por base os aspectos educativos, materiais e práticas pensadas para o desenvolvimento na infância de forma geral, devem procurar levar em conta, na sua elaboração, elementos lúdicos, pois já se tem provado que o lúdico auxilia sobremaneira a aprendizagem escolar (WAJSKOP, 2001; KISHIMOTO, 2002; BROUGÈRE, 2002). Ainda, para além dessa modalidade de aprendizagem, poderíamos dizer que o lúdico trabalha a aprendizagem da vida, no diálogo constante do construir-se e reconstruir-se continuamente, ação poética.

Conforme Castro (2018), poíesis é o “vigorar da mediação como medida de tudo que é e não é”, relação que se manifesta no lógos — a linguagem — e, portanto, na arte enquanto medida de toda obra, ao revelar o humano em diálogo com o mundo. Assim, estabelecer e inter-relacionar diálogos constitui parte das poéticas da existência, sendo o lúdico um de seus componentes essenciais nas formas de ser e estar no mundo.

A partir dessa compreensão da existência como poíesis, emergem questões centrais para a pesquisa: de que modo as memórias de jogos, brinquedos e brincadeiras da infância atravessam as poéticas da existência individual e coletiva? Como essas lembranças se materializam nos objetos do lúdico e que dimensões artísticas e culturais carregam? O que revelam sobre os lugares sociais que representam? Essas questões entre outras permeiam a concepção do projeto.

Para Peralta (2007), a memória deve ser compreendida não apenas como instrumento, mas como sistema de significados construído ao longo do tempo, entrelaçando fragmentos individuais que formam recordações coletivas. De modo semelhante, Yates (2008) associa

a rememoração à recuperação de tradições compartilhadas, que constituem um substrato comum de formação e identidade — uma tessitura entre o individual e o coletivo.

Nessa perspectiva, o projeto fundamenta-se também na noção de “lugares de memória” proposta por Pierre Nora (1993), entendendo jogos, brinquedos e brincadeiras como vestígios culturais que exigem ser preservados e atualizados. Tais lugares, segundo o autor, “nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea”, demandando a criação de arquivos, celebrações e registros que mantenham viva a experiência humana através do tempo.

Metodologia

A pesquisa adota abordagem qualitativa e utiliza como método analítico a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), permitindo a sistematização das narrativas coletadas e a identificação de categorias emergentes. Foram aplicados questionários, realizadas entrevistas e rodas de conversa com estudantes e docentes do Instituto de Artes da UERJ, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As atividades foram registradas por meio de fotografias e arquivadas digitalmente.

O primeiro eixo metodológico contemplou a coleta de materiais — jogos, brinquedos e brincadeiras — associados às memórias pessoais dos participantes. Esses registros foram organizados em base de dados digital, permitindo a catalogação e o cruzamento das informações.

Na etapa atual, como desdobramento do projeto inicial, estamos trabalhando na curadoria de um acervo online gratuito de obras que têm o lúdico como poética e que servem como recurso didático para o ensino das artes. Entre os artistas selecionados, destaca-se Cândido Portinari, cuja produção pictórica frequentemente retrata jogos, brincadeiras e cenas infantis, constituindo um repertório expressivo

da cultura popular brasileira.

A escolha de Portinari também se vinculou às comemorações do centenário da Semana de Arte Moderna (1922–2022), o que possibilitou amplas oportunidades de pesquisa de campo em exposições e eventos dedicados à arte modernista. A curadoria adotou critérios de seleção que privilegiam obras representando brincadeiras mencionadas nas entrevistas, diversidade étnico-racial e de gênero, bem como amplitude formal e temática das pinturas.

Novos levantamentos com obras da artista Djanira da Motta e Silva foram feitos para o segundo volume do material didático disponível no drive do projeto. O terceiro catálogo, que aborda a ludicidade na obra de Heitor dos Prazeres, está em fase de pesquisa curatorial e em breve também será disponibilizado para amplo acesso.

Considerações finais

O trabalho de curadoria desenvolvido amplia o diálogo entre arte e educação, fortalecendo a universidade como espaço de criação e difusão do conhecimento interdisciplinar. A análise das obras de Cândido Portinari, e o levantamento de novos artistas — como Djanira da Motta e Silva e Heitor dos Prazeres —, evidenciam a relevância da arte brasileira na representação do universo lúdico.

O projeto, ao reunir memórias individuais e coletivas, contribui para o reconhecimento do lúdico como essencial à constituição do sujeito e da cultura. A continuidade da pesquisa, com a ampliação do acervo digital e a realização de oficinas e exposições temáticas, pretende aprofundar a compreensão das relações entre ludicidade, arte e educação, consolidando um campo de investigação sensível, interdisciplinar e socialmente comprometido.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.(org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 19-32.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p.57-78.

NEVES, Margarida Souza. A educação pela memória. *Teias: Revista da Faculdade de Educação/ UERJ*, 1, 2000, p. 9-15. Rio de Janeiro.

NEVES, Margarida Souza. *Notas de aula: curso Tempo e História: memória e lugares de memória*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

NORA, Pierre. Entre memória e História. A problemática dos lugares de memória. *Revista Projeto História*, 10. História e Cultura. São Paulo, PUC-SP – Programa de Pós-graduação em História, dez. 1993. p. 07-26.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha crítica. *Arquivos da Memória, Antropologia, Escala e Memória*, n.º 2 (Nova Série), 2007, Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa. p. 04-23. Disponível em: http://www.fcsh.unl.pt/revistas/arquivos-damemoria/ArtP-DF/02_Elsa_Peralta%5B1%5D.pdf. Acesso em: 04 abril 2020.

PICOLLO, Gustavo Martins. O universo lúdico proposto por Callois. *Revista Digital*, Buenos Aires, año 13, n° 127, Diciembre de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 04 nov. 2024.

PROJETO PORTINARI. *Candido Portinari*. Acervo. c2018. Disponível em: <http://www.portinari.org.br/#>. Acesso em: 20 out. 2024.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

YATES, Francis. *A arte da memória*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

PERSPECTIVA ÀS AVESSAS: desconstruindo o mundo contemporâneo a partir da ancestralidade da cerimônia do chá¹

Beatriz Figueira de Mello Hallier²

Resumo

Esta comunicação, baseada em uma monografia, apresenta meu percurso na Educação e na Cerimônia do Chá, destacando sua relação com o desenvolvimento pessoal e coletivo. Embora cada indivíduo seja singular, todos compartilhamos experiências similares que influenciam nosso crescimento. Partindo dessa similaridade, elaboro esta tese que busca a didática da cerimônia do chá como instrumento de reflexão pedagógica nas escolas, visando uma formação cidadã mais consciente. A pesquisa investiga a construção de padrões estéticos e sua relevância social, considerando influências do Xintoísmo, que valoriza o sagrado na natureza, e do Zen Budismo, que inspira estilos como *Mono no aware*, *Wabi Sabi*, *Ma*³ e *Raku Ware*⁴. Estes va-

1 Trabalho apresentado no GT – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 24 de outubro de 2025.

2 Egressa do curso de Licenciatura em Artes Visuais - UERJ.

3 Segundo Laura Prusik, os japoneses desenvolveram um senso estético, que se desenvolveu a partir da relação com a natureza. Cada uma dessas estéticas retrata um tipo diferente de beleza, frequentemente descrevendo a beleza encontrada em formas inesperadas. *Wabi sabi* representa a beleza rústica e desolada; *mono no aware*, uma beleza passageira e variável; *ma*, uma beleza vazia ou sem forma.

4 Segundo Morgan Pitelka, *Raku ware* é uma

lorizam a beleza do imperfeito, da impermanência e da assimetria, refletindo aspectos culturais e sociais cotidianos. Por meio do estudo das porcelanas japonesas do *Chanoyu*, proponho explorar com os alunos os conceitos de perfeição e imperfeição, revelando que padrões são relativos e convidando-os a novas perspectivas.

Palavras-chave: Cerimônia do Chá japonesa, Educação, *Wabi-sabi*, Perfeição e Imperfeição.

Esta pesquisa propõe uma reflexão interdisciplinar entre os campos da Educação e da Cerimônia do Chá japonesa (*Chanoyu*), com o objetivo de investigar como os valores estéticos, filosóficos e culturais presentes nessa prática ancestral podem contribuir para a formação cidadã e o desenvolvimento emocional e cognitivo de estudantes no contexto brasileiro. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em vivências pessoais, entrevistas com mestres e educadores e aplicação prática em sala de aula, a autora analisa como os conceitos de imperfeição, transitoriedade e beleza cotidiana — presentes em estéticas como *Wabi Sabi*, *Mono no Aware*, *Ma* e *Raku Ware* — podem ser incorporados à pedagogia contemporânea.

A pesquisa parte da premissa de que, embora cada indivíduo seja singular, somos atravessados por experiências comuns que podem ser mobilizadas para promover empatia, introspecção e consciência coletiva. A Cerimônia do Chá, que possui conceitos e filosofias oriundos do Xintoísmo e do Budismo, é apresentada como uma prática educativa que valoriza o momento presente, o cuidado com o outro e a aceitação da impermanência, contrapondo-se à lógica acelerada, competitiva e estética da sociedade atual.

A estrutura da monografia organiza-se

técnica que valoriza a estética do rústico moldando e confeccionando peças de cerâmica sem usar tornos, ou outros utensílios, apenas usando as mãos do artesão para sua modelagem.

em quatro capítulos: “Raízes”, que aborda o percurso formativo da autora e seu contato com a cultura japonesa; “Caule”, que apresenta as problemáticas observadas em estágios escolares e a metodologia adotada; “Galhos”, que reúne contribuições de professores e instituições que trabalham com o ensino do chá; e “Folhas”, que relata a aplicação prática da proposta pedagógica em sala de aula, uma atividade de frotagem inspirada no conceito de *Wabi Sabi*.

A autora dialoga com pensadores como Paulo Freire, Bell Hooks, Chie Hirose, Piaget e Vygotsky, articulando a pedagogia do corpo, da afetividade e da experiência estética como caminhos para uma educação mais sensível e inclusiva. A cerâmica japonesa, especialmente a Chawan utilizada no Chanoyu, é explorada como objeto pedagógico que simboliza acolhimento, singularidade e ruptura com padrões normativos.

A aplicação prática realizada no CAP UERJ revelou o potencial da estética japonesa para despertar o olhar crítico dos estudantes, promovendo uma compreensão mais ampla sobre os conceitos de perfeição e imperfeição, e incentivando a valorização da diversidade e da subjetividade. A pesquisa conclui que os parâmetros estéticos e culturais são relativos e que a educação pode se beneficiar de práticas que promovam o equilíbrio emocional, o respeito mútuo e a valorização do cotidiano como espaço de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

BAKER, Joan Stankey. *Japanese art*. London: Thames and Hudson Ltd, 1984. p. 145–152.

CAMNITZER, Luis; *Ni arte ni educación*. Editora Generalitat Valenciana, 2009.

CANDA, Cilene Nascimento; BATISTA, Carla Meira Pires. Qual o lugar da arte no currículo escolar? *Revista Científica da Fundação Araucária* (R.cient./FAP), Curitiba, v. 4, n. 2, p. 107–119, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/1609>. Acesso em: 05/2025.

COSTA, Otávio Barduzzi Rodrigues da; TINOCO, Thais Masculino Lopes. *Chadô: um caminho precursor da filosofia e estética no Chanoyu*. Revista do Instituto de Ciências Humanas, v. 13, n. 18, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

Every Day A Good Day (2018), Nichinichi Kore Kôjitsu, dirigido por Tatsushi Oomori, disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8ig7eh>, Acessado em: 07/24.

GOMES, NILMA LINO. *O Movimento Negro Educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAMMITZSCH; Horst. *O Zen na arte da Cerimônia do chá*, tradução Alayde Mutzenbecher, segunda edição. Editora Pensamento, São Paulo, 2016

HAYACHI, Soichi. *Nihon no Kokoro Manabu*, Bunkyo digital, 2024 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1yPzDeSzZZo> Acessado em: 09/2024

HIROSE, Chie. *A experiência do corpo na cerimônia do chá : subsídios para pensar a educação*. 2010. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.48.2010.tde-22122011-092721. Acesso em: 2024-11-17.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como pratica da liberdade*, 2017

IENAGA, Saburo. *Japanese Art: A Cultural Appreciation*, primeira edição, 1978 por John Weatherhill, Inc. Capítulo 6, Páginas 116 a 123

ITO, Narumi; NAGAE, Neide Hissae. *A busca pelo espiritual e pelo desapego mundano: influências da filosofia zen budista na cerimônia de chá*. Estudos Japoneses, n. 46, p. 71-86, 2021.

KOCHHANN, Andrea; ROCHA, Vanessa Amélia Da Silva. *A Afetividade No Processo Ensino-Aprendizagem Na Perspectiva De Piaget, Vygotsky E Wallon*. 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/58539752-A-afetividade-no-processo-ensino-aprendizagem-na-perspectiva-de-piaget-vygotsky-e-wallon.html>. Acesso em: 14 jan. 2023.

KOREN; Leonard. *Wabi-sabi: para artistas, designers, poetas e filósofos*, editora Cobogó, 2 reimpressão, 2023.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizagem e Desenvolvimento*. São Paulo: Scipione, 1993.

ORIBE, 2016, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ox4SRurQaF8>, Acesso em: 10/24

PIAGET, J. *A Formação do Símbolo na Crian-*

ça. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIRES; Giorgia Vittori, *O Som do Chá*. Ilustrações de Giulianne Simizu Calizotti. Prefácio de Márcia Hitomi Namekata. São José dos Pinhas: Urso, 2023

PITELKA; Morgan. *Raku Ceramics: Tradition and cultural reproduction in japanese tea practice 1574-1942*, Princeton University, ProQuest Dissertations & Theses, 2001. 3007226.

PRUSINSKI; Lauren. *Wabi-Sabi, Mono no Aware, and Ma: Tracing Traditional Japanese Aesthetics Through Japanese History*, 2012

Quick Travel, *O Japão pelas mãos da ceramista e artesã Hideko Honma*, 2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pbbC6odtIMA>, Acessado em: 07/2024

SILVA, Pamela Sousa da. *"Grandes merda!": a relevância do ensino de artes nas escolas públicas do Rio de Janeiro*. In: III Semana de Pesquisa em Artes, Rio de Janeiro, 10 a 13 nov. 2009. UERJ. Ensino de arte e cultura.

SÔSHITSU; Sen., *"Gakkô Chado" Shokyû hen (Escola de Chadô - Nível Básico)*, 2 edição-01-07-2003

SÔSHITSU; Sen VX. *Vivência e sabedoria do Chá*, 1981, Publicado pela Urasenke Foundation, Kyoto. São Paulo, editora T. A. QUEIROZ, EDITOR, LTDA.

STOCKWELL, Carl. *Raku: The Gentle Art of Violence*; Rochester Institute of Technology RIT Digital Institutional Repository Theses 5-6-1977

SOUNKYO. *Making a Raku Ware Matcha Bowl from start to Finish* (2023), , disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J-Qq3FIOe2ZM> Acessado em: 08/24.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

O ENSINO DAS ARTES VISUAIS DE FOTÓGRAFAS DE RUA: BERENICE ABBOTT, HELEN LEVITT E INGE MORATH¹

Clara Eloisa da Fontoura Ungaretti²

Resumo

Este estudo investiga a prática da fotografia de rua em Nova Iorque, articulando teoria da arte e produção documental com um olhar feminista atento à atuação de mulheres nesse campo. A pesquisa compreende a fotografia como linguagem artística e documento histórico, propondo sua valorização no ensino das artes visuais. Ressalta-se a importância da imagem como ferramenta crítica e expressiva na formação escolar, ainda que a abordagem de fotógrafas mulheres seja pouco recorrente em sala de aula. Apesar das mulheres representarem a maioria do corpo docente na educação básica no Brasil, a história da arte e o ensino da fotografia seguem majoritariamente pautados por narrativas masculinas. Ao integrar produções de mulheres fotógrafas ao currículo escolar, amplia-se o repertório visual e crítico dos estudantes, promovendo uma educação artística mais inclusiva e plural, que reconhece diferentes trajetórias e contribui na construção da arte e da cultura visual contemporânea.

Palavras-chave: fotografia de rua; Inge Morath; Berenice Abbott; Helen Levitt; arte-documento.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, designerclaraeloisa@gmail.com.

Este trabalho propõe uma reflexão sobre a prática da fotografia de rua na cidade de Nova Iorque a partir de uma perspectiva que articula teoria da arte, produção documental e crítica feminista. O estudo parte do reconhecimento da fotografia como linguagem artística e, simultaneamente, como documento histórico, propondo sua valorização no contexto do ensino das artes visuais na educação básica. Tomando como eixo central a atuação de mulheres fotógrafas, frequentemente invisibilizadas nas narrativas oficiais da história da arte, busca-se tensionar as formas como o currículo escolar constrói e transmite repertórios imagéticos e culturais. Ao abordar a fotografia de rua nova-iorquina, o estudo investiga não apenas a estética das imagens, mas os contextos socioeconômicos e urbanos em que foram produzidas e nos quais estão inseridas. Para isso, foram selecionadas para investigação e análise três fotógrafas e uma fotografia de cada uma – Berenice Abbott (Ohio/Estados Unidos, 1898 – 1991), com *South and DePeyster Streets, Manhattan* (Figura 1), Helen Levitt (Nova Iorque/Estados Unidos, 1913 – 2009), com *New York* (Figura 2), e Inge Morath (Graz/Áustria, 1923 – 2002), com *A Llama in Times Square* (Figura 3).

FIGURA 1 – SOUTH AND DEPEYSTER STREETS, MANHATTAN, 1935



FONTE: BERENICE ABBOTT, MOMA. ACESSADO EM 15/09/2025

FIGURA 2 – NEW YORK, 1982

FONTE: HELEN LEVITT, *INTERNATIONAL CENTER OF PHOTOGRAPHY (ICP)*. ACESSADO EM 15/09/2025

FIGURA 3 – A LLAMA IN TIMES SQUARE, 1957

FONTE: INGE MORATH, *MAGNUM PHOTOS*.

A pesquisa evidencia como esses olhares femininos constituem formas particulares de apreensão do cotidiano urbano, da alteridade e da experiência social, sendo, portanto, produções que transcendem o valor estético e se tornam dispositivos críticos de leitura de uma fugaz realidade. No entanto, tais produções seguem sendo marginalizadas, frente à presença potente dos fotógrafos homens, tanto nos acervos museológicos quanto nas práticas pedagógicas escolares.

A fotografia, enquanto campo híbrido entre arte e documento, carrega potencial formativo singular: permite a criação de narrativas visuais que, além de expressivas, são também críticas e históricas. No contexto escolar, a presença da imagem – e, em particular, da imagem fotográfica – oferece múltiplas possibilidades de leitura, interpretação e criação. Todavia, o que se observa na prática docente é que a fotografia ainda ocupa lugar secundário nas aulas de artes, sendo frequentemente abordada apenas como técnica ou como ferramenta auxiliar, em vez de ser compreendida como linguagem autônoma. A isso, soma-se o apagamento sistemático de artistas mulheres nos materiais didáticos, nos referenciais curriculares e nas práticas pedagógicas, o que contribui para a manutenção de um imaginário artístico e cultural centrado em figuras masculinas.

Essa exclusão ocorre mesmo num contexto educacional em que as mulheres representam a ampla maioria do corpo docente da educação básica no Brasil (Ministério da Educação e Assessoria de Comunicação Social do Inep, 2023). Tal contradição aponta para a necessidade urgente de revisões curriculares e de formação docente crítica que problematize os cânones da história da arte e reconheça a diversidade de vozes e olhares na produção artística. Ao integrar a obra de mulheres fotógrafas ao ensino das artes visuais, amplia-se o repertório crítico e visual dos estudantes, favorecendo a construção de uma educação artística mais inclusiva, plural e sensível às questões

de gênero, representatividade e justiça social.

A pesquisa apoia-se em referenciais da história da arte feminista (Pollock, Hessel, Nochlin), dos estudos visuais (Sontag, Sekula, Rouillé) e da educação das artes (Barbosa, Zanini), que auxiliam na compreensão da imagem como ferramenta de produção de sentidos e como dispositivo pedagógico. A análise das imagens é atravessada por uma abordagem crítica e interseccional, considerando marcadores de gênero, essenciais para compreender os modos como determinadas subjetividades são historicamente silenciadas ou valorizadas no campo artístico.

A valorização da fotografia no ensino das artes visuais implica reconhecer o papel ativo da imagem na formação das subjetividades contemporâneas. Inseridos em uma cultura visual hiperestimada, os estudantes precisam ser provocados a desenvolver repertórios que lhes permitam não apenas consumir imagens, mas também analisá-las, interpretá-las e produzi-las criticamente. É nesse sentido que a inclusão da fotografia de rua e da produção de mulheres fotógrafas se torna uma estratégia potente de alfabetização visual crítica.

O presente trabalho, portanto, propõe uma articulação entre teoria e prática, entre arte e educação, entre expressão e documento. A partir do estudo de experiências fotográficas urbanas realizadas por mulheres, defende-se a importância de se repensar os currículos escolares e os modos de ensinar arte na escola – estendendo-se nas faculdades de artes visuais. O objetivo não é apenas incluir mais nomes femininos na história da arte, mas, sobretudo, transformar a forma como compreendemos e ensinamos as imagens, desestabilizando hierarquias históricas e promovendo uma formação artística sensível às multiplicidades do olhar e da experiência.

Dessa forma, a pesquisa se insere no debate proposto pelo GT1 ao discutir a função da imagem na formação humana e escolar, destacando os desafios e possibilidades da cultura visual contemporânea na constituição dos repertórios de estudantes e professores. Ao propor a valorização de trajetórias femi-

nas na fotografia e sua incorporação às práticas pedagógicas, o estudo busca colaborar para uma educação das artes visuais que seja crítica, sensível e comprometida com a diversidade das experiências estéticas e culturais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Educação Artística. *Estudos Avançados*, 8(22), 1994, 491-494. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9746>. Acesso em: 15 set. 2025.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo*. São Paulo, 2003. Disponível em: revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

HESSEL, Katy. *A história da arte sem os homens* / Katy Hessel; tradução Marina Vargas. – [7. ed.] – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INEP. *Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil*. Publicado em: 07/03/2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 15 set. 2025.

NOCHLIN, Linda. Porquẽ não existiram grandes mulheres artistas?. In: PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André (orgs). *Histórias da sexualidade*:

antologia. São Paulo, Masp, 2017. pp. 16-37.

POLLOCK, Griselda. Unexpected Turns: The Aesthetic, the Pathetic and the Adversarial in the Long Durée of Art's Histories. *Journal of Art Historiography*, n. 7., dez. 2012, pp.1-32.

SEKULA, ALLAN. ON THE INVENTION OF PHOTOGRAPHIC MEANING. *ARTFORUM*, JAN. 1975. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.ARTFORUM.COM/FEATURES/ON-THE-INVENTION-OF-PHOTOGRAPHIC-MEANING-2126](https://www.artforum.com/features/on-the-invention-of-photographic-meaning-2126). ACESSO EM: 5 MAR. 2025.

SONTAG, SUSAN. *SOBRE FOTOGRAFIA*; TRADUÇÃO RUBENS FIGUEIREDO. 1ª ED. – SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2004.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: SENAC, 2009.

ZANINI, W. Arte e História da arte. *Estudos Avançados*, 8(22), 1994. p 487-489. <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9745>. Acesso em: 15 set. 2025.

COSTURANDO HISTÓRIAS E O FIO DO TEMPO

Daniela Fossaluzza¹

Resumo

O trabalho busca apresentar o conceito da “pesquisa-ateliê”, desenvolvido pela autora a partir de estudo de mestrado concluído e realizado com crianças. A proposta dos ateliês Costurando Histórias vem sendo aplicada em espaços formais e informais de educação e apresenta o convite para investigação e criação de narrativas a partir da elaboração de tapetes-cenários de histórias e materiais narrativos têxteis. Trata-se de uma proposta que utiliza livros, tecidos e ferramentas de desenho e costura, visando promover experiências e vivências artísticas em espaços coletivos. É possível driblar as pressões curriculares, ideológicas e mercadológicas que incidem sobre os processos de aprendizagem, promovendo a autoria, a autonomia, a interatividade, a cooperatividade e a inventividade - no tempo da artesanaria?

Palavras-chave: Narrativas; Tapetes tridimensionais; Artesania; Pesquisa-ateliê.

A criação de Tapetes de Histórias – investigação, artesanaria e alteridade

“Para ajudar as crianças a se familiarizarem com o livro, procuramos um meio lúdico, estético, afetuoso e tátil que facilitasse essa aproximação e fizesse com que elas descobrissem a felicidade da leitura-prazer” (HAMMAM, 1998, apud FOSSALUZZA, 2018).

Desde 2001, a Cia. Costurando Histórias desenvolve um percurso de trabalho e investigação inspirado no projeto francês Raconte-Tapis nomeado como “Pesquisa-ateliê” - proposta que inclui a criação de tapetes tridimensionais têxteis a partir de narrativas encontradas em livros voltados para a infância.

As obras são criadas com o intuito de serem apresentadas e oferecidas a crianças e jovens em intervenções cênicas e exposições interativas que acontecem em escolas, teatros, espaços e eventos culturais.

A modalidade de contar histórias com tapetes vem sendo fonte de pesquisa e produção desde a minha graduação em Artes Cênicas. Investigo, desde então, em um percurso que passou pela especialização em Literatura e pelo mestrado em Educação, as possibilidades artísticas e pedagógicas desses materiais criados a partir de narrativas literárias — ilustradas ou não.

Na pesquisa de mestrado, concluída em 2018, um grupo de crianças de 9 a 13 anos, alunos matriculados em uma instituição pública que atende crianças em situação de vulnerabilidade social e econômica no Rio de Janeiro, produziu, sob meu acompanhamento e orientação, uma série de materiais narrativos têxteis. Essa experiência foi fertilizada pelos tapetes de histórias por mim produzidos e oferecidos como proposta de investigação sobre os possíveis modos de apropriação dessas obras.

A pesquisa, intitulada “Retalhos Animados: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias – entre as dimen-

¹ Doutoranda em Artes – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Artes, Rio de Janeiro. / RJ. danifossaluzza@gmail.com

sões artesanais e tecnológicas”, tinha a projeção de durar três meses na escola, no período de imersão no campo, e contou com o convite da etnografia como proposta inicial. A ideia era que as crianças produzissem vídeos de contação de histórias com os cenários oferecidos (tapetes do acervo da Cia. Costurando Histórias).

Porém, de modo inesperado, o grupo contestou a proposta, verbalizando o desejo de costurar seus próprios cenários a partir de sugestões de narrativas trazidas pelas próprias crianças. Assim, inspiradas não apenas por livros literários, mas também por enredos e contextos presentes em filmes, jogos eletrônicos, fatos e episódios de suas próprias vidas e letras de músicas - universos narrativos expandidos, portanto, presentes em diversas fontes -, criaram suas próprias histórias.

A experiência no período de imersão em campo estendeu-se por um ano, com a realização do ateliê Costurando Histórias, oferecido em contraturno escolar e envolvendo 25 crianças no espaço da biblioteca da escola. Essa vivência permitiu que o fio do tempo, de certa forma, fosse suspenso pela inventividade, pelo envolvimento e pelo desejo investigativo - num ambiente marcado pelo engajamento e pela liberdade necessária para que isso acontecesse sem excessiva pressão por resultados. Essa liberdade tecida em conjunto se revelou presente tanto nos processos criativos das crianças quanto no percurso da própria investigação científica do mestrado, no cultivo de um ambiente mais de colaboração do que competição.

Entre desafios, dificuldades, silêncios e descobertas de potenciais, houve um alargamento dos meus processos pessoais de trabalho. As descobertas influenciaram a metodologia de criação dos tapetes e vêm inspirando os ateliês e oficinas de criação que conduzo junto com meus parceiros de trabalho e arte na Cia. Costurando Histórias ao mesmo tempo em que os participantes aprenderam a arte de criar e confeccionar os tapetes-cenários.

Constato, em meu trabalho artístico, com bastante clareza, como o encontro entre alunos e professora, no ambiente de estudo proporcionado pelo mestrado, e as trocas e contágios entre crianças investigadoras e pesquisadora-artista transformaram minhas práticas em espaços formais e informais de educação e cultura.

Atualmente, a pesquisa de doutorado em andamento apresenta um novo percurso, com o intuito de aprofundar conceitos ancorados nas práticas e projetos desenvolvidos sob minha direção junto à Cia. Costurando Histórias, com foco na criação dos tapetes-cenários - topografias têxteis narrativas, não somente a partir de propostas literárias, mas com inspiração em diversos outros contextos, assim como me convidaram as crianças.

A pesquisa visa contribuir com o campo de estudos voltado para as artes e para o ensino das artes, considerando a elaboração de uma proposta reflexiva e conceitual a partir de uma poética própria.

Em última instância, a proposta busca compartilhar a experiência artístico-pedagógica desenvolvida no âmbito da Cia. Costurando Histórias, que permanece em atividade contínua desde sua fundação (2001), bem como a técnica de criação e os propósitos que norteiam a produção e a atuação do coletivo por mim coordenado. O que envolve a criação de um tapete de histórias?

Essa experiência vem inspirando ateliês de criação direcionados a crianças e jovens em espaços formais de educação (oferecidos no contraturno escolar), além de outros ateliês destinados a adultos - em especial mulheres, em espaços culturais e comunitários.

Acredito que esse percurso acadêmico traz contribuições para a área da educação e para os estudos sobre mediações culturais, letramentos, infâncias e sobre o fazer artesanal imerso em uma intensa cultura tecnológica, com especial atenção a como os projetos de autoria e as projeções de vozes surgem imer-

sos nos processos de criação e elaboração de materiais têxteis e narrativos. “Mãos que leem e produzem mundos”, vozes que irradiam no fazer com as mãos.

Este trabalho está vinculado ao grupo Pesquisa em Arte e Visualidades (PAVIS-UERJ/CNPq).

IMAGEM 1 - TAPETE “A PRIMAVERA DA LAGARTA”



Fonte: Registro pessoal.

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997(a).

CANCLINI, Néstor García. *Cultura, Democracia e Participação Cidadã. XIII Seminário Internacional de Políticas Culturais*. Fundação Casa de Rui Barbosa, 2024. Disponível em: <https://youtube.com/watch?v=XJipVh-Q7gXs&feature=shared>. Acesso em: 13 maio 2025.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FOSSALUZA, Daniela. *A Arte de Contar História com Tapetes: um alinhavo entre leitura de mundo e mundo da leitura*. Monografia. (Especialização em Literatura Infantil e Juvenil) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro, 2008.

FOSSALUZA, Daniela. *Retalhos Animados: Narrativas das Crianças com Tapetes Tridimensionais de Histórias –entre as dimensões artesanais e tecnológicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FOSSALUZA, Daniela. Costurando tapetes de histórias: quando as crianças assumem os enredos, um fazer artesanal. *Childhood & philosophy*, vol. 16, e48488, 2020, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. *Pro-Posições*, Campinas: v.22, n. (65), p.75-92, maio/agosto 2011.

GIRARDELLO, Gilka. Crianças inventando mundos e a si mesmas: ideias para pensar a autoria narrativa infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro: v. 14, n. 29, p.71-92, jan/abril 2018.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter. O. (Org.). *Lugares da Infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A (2004).

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Maria Ribes; MACEDO, Nélia; REZENDE, Mara (Org.). *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Arquitetônica do olhar: traduzir o visível, excitar o invisível. In: FILÉ, Walter. (orgs). *Escola e Tecnologia: máquinas, sujeitos e conexões culturais*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

IMPACTOS DAS AÇÕES DO PROJE- TO "ARTE NA ESCO- LA PÓS-PANDEMIA: acolhimento, pertencimento e sinestesia" nas comunidades escolares envolvidas¹

Luana Caldas Manhães⁶

Resumo:

O estudo analisa os impactos das ações do projeto Arte e Cultura na Escola Pós-Pandemia: Acolhimento⁷, Pertencimento e Sinestesia, financiado pela FAPERJ (Edital nº 45/2021 – Apoio à Melhoria das Escolas da Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro). A iniciativa foi desenvolvida em três escolas públicas da região Norte Fluminense, com o objetivo de mitigar os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre a educação e o bem-estar das comunidades escolares. A pesquisa qualitativa avalia as percepções de estudantes, professores e gestores sobre os benefícios das Salas de Práticas Artísticas (SPA-Escolas) e das Galerias-Murais, criadas como espaços de reconstrução emocional e social. Os resultados indicam que as vivências artísticas que esses espaços proporcionam contribuíram para a superação dos impactos do isolamento, fortaleceram vínculos afetivos e democratizaram o acesso à arte, transformando a escola em um espaço de acolhimento, sensibilidade e pertencimento.

Palavras-chave: arte; educação, bem-estar, pertencimento.

Introdução

O presente trabalho analisa as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto "Arte e Cultura na Escola Pós-Pandemia: Acolhimento, Pertencimento e Sinestesia", financiado pela FAPERJ (Edital nº 45/2021 – Apoio à melhoria das escolas da Rede Pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro). Implementado entre 2022 e 2024 em três unidades da rede pública da região Norte Fluminense, o projeto teve como objetivo mitigar os impactos da pandemia de Covid-19 sobre a educação, a saúde mental e o bem-estar das comunidades escolares.

Danuza da Cunha Rangel,²

Simonne Teixeira,³

Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo,⁴

Maria Vitória Dias da Silva e Silva⁵

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem UENF, Campos dos Goytacazes RJ, danuzarangel@uenf.br

3 *Doutorado em Filosofia i Lletres (Historia) pelo Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UENF, simonne@uenf.br*

4 Mestre em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem UENF, Campos dos Goytacazes-RJ, amandacfb@gmail.com

5 Design de Moda (Unicesumar) e Estudante de Graduação em Ciências Sociais na UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, mariavitoriadiass30@gmail.com

6 Graduada em Ciências Sociais, Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes - Rio de Janeiro, 20221400032@pq.uenf.br

7

O isolamento social, embora necessário para conter o avanço do vírus, provocou uma ruptura profunda nas rotinas escolares e nas formas de convivência e afetividade, impactando dimensões emocionais, cognitivas e relacionais de estudantes, professores e famílias. O medo do contágio, a perda de entes queridos e as incertezas quanto ao futuro intensificaram esse cenário de vulnerabilidade, gerando sentimentos de solidão, insegurança e desmotivação (NABUCO et al., 2020). Diante desse contexto, emergiu a necessidade de ações que promovessem reencontro, expressão e acolhimento, favorecendo a reconstrução simbólica da experiência coletiva.

A arte foi compreendida como um caminho sensível e potente de restauração do convívio, do bem-estar e do pertencimento, capaz de reaproximar os sujeitos e ressignificar o cotidiano escolar no contexto pós-pandêmico. Partindo da premissa de que as vivências sensório-expressivas em arte e cultura são fundamentais ao desenvolvimento e ao equilíbrio emocional e social, o projeto propôs a criação de dois dispositivos pedagógicos: as Salas de Práticas Artísticas (SPA-Escolas), concebidas como espaços de experimentação criativa e acolhimento, e as Galerias-Murais, que transformaram os tradicionais murais escolares em galerias de arte abertas à comunidade.

Ambas as iniciativas foram pensadas como territórios de reconstrução emocional, pertencimento e produção de sentido coletivo, reafirmando a arte como linguagem essencial na humanização das relações e na reconfiguração da escola como espaço de sensibilidade e experiência.

Desenvolvimento

Os relatos coletados durante o acompanhamento do projeto evidenciam mudanças significativas nas escolas participantes, com maior engajamento dos alunos e fortalecimento dos vínculos entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. A arte mostrou-se um

campo de potência formativa, capaz de minimizar os efeitos do isolamento e de oferecer linguagem para a expressão de sentimentos muitas vezes silenciados (CIONAI, PHILIPPINI e MUNARI, 2004).

As proposições do projeto dialogam com John Dewey (2010), para quem a arte é uma experiência que mobiliza pensamento, emoção e corpo, integrando o sensível ao cognitivo e tornando a aprendizagem mais significativa. Essa concepção se alinha ao relatório da Organização Mundial da Saúde (ONU News, 2019), que reconhece a arte como recurso eficaz na promoção da saúde mental e do bem-estar. Assim, ao criar espaços permanentes de fruição e produção artística, o projeto atuou como estratégia de cuidado e reconstrução emocional, reafirmando a dimensão humanizadora da educação.

Depoimentos de gestores, professores e estudantes apontam o impacto positivo da infraestrutura e dos recursos oferecidos. O acesso a materiais de qualidade e a liberdade criativa despertaram nos alunos um sentimento de pertencimento e valorização, enquanto as oficinas e exposições tornaram-se momentos de vínculo e integração social, possibilitando a expressão de emoções e a reconstrução da confiança no ambiente escolar.

A criação das SPA-Escolas e Galerias-Murais também promoveu a democratização do acesso à arte e à cultura, rompendo com as barreiras simbólicas que Bourdieu (2007) associa à concentração do capital cultural nas elites. Ao inserir a arte no cotidiano da escola pública, o projeto enfrentou a lógica de exclusão denunciada por Ferreira (1999), convertendo a experiência artística em um direito e não em privilégio. As Galerias-Murais, ao exibir produções de estudantes e artistas locais, funcionaram como dispositivos de inclusão e reconhecimento, conectando os sujeitos às suas raízes culturais e ampliando o sentimento de pertencimento.

Essa prática dialoga com a perspectiva decolonial de Walter Dignolo (2017), ao pro-

por novos “termos da conversa” sobre arte e conhecimento, afirmando uma educação pluri-versal, aberta à multiplicidade de vozes e experiências, em oposição às narrativas hegemônicas ainda presentes no sistema educacional. De acordo com Henry Giroux (1987), a escola é também um espaço cultural e político, no qual é possível resistir à reprodução das desigualdades e construir novas formas de expressão e cidadania. As experiências observadas confirmam essa potência: ao resignificar o espaço físico da escola, transformando paredes em territórios simbólicos e salas em laboratórios criativos, o projeto instaurou uma pedagogia da presença e da experiência, na qual corpo e sensibilidade se tornam vias legítimas de conhecimento.

Na mesma direção, Paulo Freire (2011) afirma que a educação deve ser um ato de humanização e libertação, no qual o conhecimento se constrói a partir das vivências e da cultura dos sujeitos. As SPA-Escolas e Galerias-Murais materializam essa concepção, fazendo da arte não apenas um conteúdo curricular, mas um gesto de resistência e reexistência, uma prática capaz de reencantar o cotidiano escolar, fortalecer vínculos e reconstituir o sentido de comunidade.

Conclusões Parciais

Os resultados apontam um impacto expressivo não apenas sobre a motivação dos estudantes, mas sobre a ambiência escolar como um todo. Professores relataram um clima mais colaborativo e acolhedor, enquanto os alunos destacaram que o contato com a arte os ajudou a lidar com sentimentos de ansiedade e desmotivação decorrentes da pandemia. Em algumas unidades, as Galerias-Murais tornaram-se símbolos de identidade coletiva, transformando-se em cartões-postais das escolas e espaços de encontro com a comunidade local.

Em uma região marcada pela escassez de equipamentos culturais (IBGE, 2023), a cria-

ção de espaços de fruição e produção artística dentro das escolas representa não apenas um avanço educacional, mas também uma ação concreta de saúde pública e cultural. A arte atua como mediadora de afetos e sentidos, promovendo novas formas de convivência, escuta e expressão, e revelando-se um dispositivo de cuidado coletivo que fortalece laços e estimula a esperança.

Conclui-se que o projeto Arte e Cultura na Escola Pós-Pandemia: Acolhimento, Pertencimento e Sinestesia reafirma o papel essencial da arte na reconstrução emocional e social do ambiente escolar, demonstrando que investir em infraestrutura, formação docente e experiências estéticas é também investir em saúde mental, cidadania e qualidade de vida. As SPA-Escolas e Galerias-Murais configuram-se como dispositivos de transformação cultural e afetiva, nos quais o fazer artístico se converte em gesto político e pedagógico, capaz de restaurar laços, despertar sensibilidades e reinventar o sentido de estar junto no mundo.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007.

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

FERREIRA, Sonia. Arte e escola: interação de espaços plurais. *Revista Pró-Posições*, Campinas: Faculdade de Educação – Unicamp, v. 10, n. 3, p. 20–27, nov. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644064/0>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4. ed. out. 2021.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. *Escola crítica e política cultural*. Tradução de Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Sistema de Informações e Indicadores Culturais*: 2011–2022. Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 52. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/cultura-recreacao-e-esporte/9388-indicadores-culturais.html>

MIGNOLO, Walter D. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Tradução de Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Durham, NC, EUA: Duke University; Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), v. 32, n. 94, 2017. DOI: 10.17666/329402/2017. Acesso em: 4 ago. 2024.

MUNARI, DB. *Arte, arteiros e artistas: uma reflexão acerca da arte como forma de cuidado humano em saúde mental*. In: Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental. São Paulo: Vetor, 2004.

NABUCO, Gabriela et al. *O impacto da pandemia pela COVID-19 na saúde mental: qual é o papel da Atenção Primária à Saúde?* Revista Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, v. 15, n. 42, p. 2532, 2020. DOI: [https://doi.org/10.5712/rbmfc15\(42\)2532](https://doi.org/10.5712/rbmfc15(42)2532)

ONU NEWS. *Estudo da OMS mostra que a arte pode fazer bem à saúde*. 11 nov. 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1694131>. Acesso em: 25

A POÉTICA DO APRENDER: relato de experiência de um estágio supervisionado em artes visuais no interior tocantinense¹

Gabriela Magalhães Sabino²

Resumo

O objetivo desse relato de experiência é compartilhar as vivências de uma professora e estudante acerca do seu estágio supervisionado em Artes Visuais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado na cidade de Almas (TO). Essa ação reflete a trajetória acadêmica e profissional da docente/discente, destacando o aperfeiçoamento do olhar pedagógico e a importância da pedagogia do afeto (Freire, 1996) como base humanizadora do ensino. Além disso, a proposta do trabalho analisa o ensino das artes no interior tocantinense, buscando compreender como a abordagem triangular (Barbosa, 1991; 2009), que articula leitura, contextualização e prática artística, favorece o desenvolvimento crítico e expressivo dos estudantes. A respeito da metodologia, a divisão do trabalho segue as etapas desenvolvidas no estágio com atividades sobre o folclore tocantinense e patrimônio cultural, promovendo o diálogo entre arte, cultura e vivências locais. Portanto, o estágio possibilitou integrar teoria e prática, fortalecer a formação artística crítica dos

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 É doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Goiás (2020). Graduada em Artes Visuais (UNINTER), (2025). gabysabryna28@gmail.com.

envolvidos.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Artes Visuais; Pedagogia do afeto; Abordagem triangular; Formação docente.

Introdução

Este relato de experiência se caracteriza de forma singular, pois estou na minha terceira graduação e através desse estágio supervisionado percebi o quanto nossos olhares, práticas vão se aperfeiçoando ao longo do tempo seja na vida e no trabalho. Diante disso, o estágio supervisionado em Artes Visuais no Ensino Fundamental Anos Iniciais foi uma experiência enriquecedora, pois a escola que me acolheu é um exemplo de instituição na qual almejo trabalhar, pois possui como fundamento a pedagogia do afeto (Freire, 1996), isto é, atos interacionais pautados na humanização e acolhimento que são a definição que eu utilizaria para representar o que vivenciei nessa escola. Parafraseando Freire (1996) que o docente saiba lidar com seus estudantes, enquanto seres humanos acima de tudo com suas subjetividades e não como coisas ou objetos.

Para tanto, o relato de experiência foi organizado entre considerações iniciais, instrumentos metodológicos, fundamento teórico e pontuações finais. Sendo assim, a respeito da delimitação do tema me dediquei a estudar o contexto do ensino das Artes Visuais no interior tocantinense nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para compreender o que a base tem proposto para os estudantes. Além disso, na proporção de professora do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio espero compreender a realidade dos meus estudantes. Quanto as justificativas, na medida individual, entendo que meu papel de educadora é de contribuir com a formação crítica do meu estudante; social, pois na qualidade de ser humano, meu discente precisa ter acesso

as artes que possibilitam a democratização do acesso do saber; educacional, porque alunos críticos se posicionam diante das desigualdades vivenciadas e assim lutam pelos seus direitos. No que se refere aos objetivos da realização do estágio supervisionado, tratei de levar a arte de forma expressiva aos sentimentos e pensamentos dos discentes mediante a cultura e a história para identificação das experiências pessoais. Quanto a metodologia me pautei na proposta triangular, um método de ensinar artes compreendendo a fluidez artística entre leitura e contextualização (Barbosa, 1991; 2009). No que diz respeito a fundamentação teórica que reforçam o processo da abordagem triangular por (Silva, 2016) e (Azevedo, 2014).

Análise e Discussão

O ensino de Artes Visuais no contexto do Ensino Fundamental é uma ferramenta ímpar para que o processo de ensino e aprendizagem seja proporcional ao contato que o estudante tenha com sua cultura para sensibilizar com formas, cores, imagens e outras expressões. Desse modo, quanto ao recorte do estágio supervisionado é lançar o olhar para a realidade do interior tocantinense que propõe uma viagem prática da saída da sala de aula até o cotidiano do discente. Nesse sentido, agrega conhecimentos construtivos sob a liberdade de expressão, fator indissociável para o desenvolvimento cultural dos seres humanos.

Acerca da proposta metodológica pontuo Silva (2016) que salienta sobre a abordagem triangular ser uma teoria sistematizada, pautada na leitura crítica, que procura referenciais de contextualizações na prática. Além disso, Azevedo (2014) propõe caminhos, indicando que a práxis é a união da arte e a educação. Por isso, Barbosa (2009) expressa que o valor da contextualização é tanto no fazer como no ver. À vista disso, o contexto para a autora (2009) tornou-se mediador que aproxima o criador da obra ao estudante no caso pela natureza das suas produções.

Contexto social, geográfico e educacional da unidade concedente

Cabe discorrer a respeito da localização da instituição estagiada que se encontra no estado do Tocantins, região Sudeste, na cidade de Almas, aproximadamente 276km da capital Palmas. Conhecido como um dos municípios mais antigos do estado. A chegada dos primeiros moradores foi datada em 29 de setembro de 1734 com portugueses que procuravam ouro. Diante disso, a exploração de minério e agropecuária são responsáveis pela economia local. Acerca dos dados educacionais recentemente eles foram ganhadores de uma premiação de 250 mil reais pela nota 5,2 no IDEB Tocantins de 2023. Por conseguinte, essa escola no interior do estado do Tocantins possui práticas pedagógicas alinhadas com a realidade dos estudantes, muitos andam distâncias longas vindos da zona rural para estudar e praticamente ficam mais no caminho e na escola do que em seus lares.

Prática e Resultados

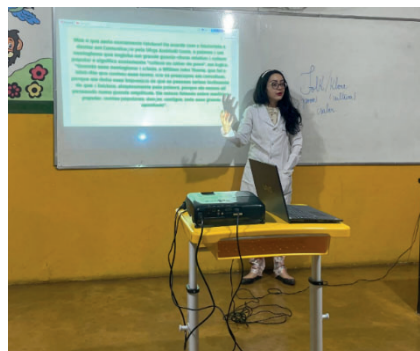
Neste tópico me debruço sublinhar acerca do desenrolar da minha prática no estágio supervisionado que foi dividido entre observação, semirregência e regência. Desse modo, durante o período inicial de observação pude ter a oportunidade de conhecer a realidade daquele contexto escolar. Na indagação da aprendizagem, percebo que as crianças estão mais abertas a aprender o novo, em contrapartida que adultos já se fecham para o aprendizado muitas vezes. Acredito que é um desafio e uma grande responsabilidade saber lidar com a gestão de sala de aula e ainda administrar os conteúdos de forma reflexiva que atendessem todos de forma equitativa. Dessa forma, foi possível perceber que em cada sala, o docente possui uma forma de condução que se adequa a sua realidade. Portanto, o estágio auxiliou na relação da teoria com a prática e na compreensão do conhecimento com o campo de atuação profissional e do locorregional.

Assim, discorro em sequência à enumera-

ção de vivências realizadas durante o estágio supervisionado:

- A temática abordada tratou-se do *Patrimônio cultural, história das manifestações artísticas e culturais do Tocantins*, percebendo a sua relação com outras produções artísticas e culturais de tempos e lugares diferentes.
- Em relação a atividade pedagógica proposta a ação visou atender o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental e foi apresentado o que são as Artes Integradas, ou seja, a união de várias manifestações artísticas que compõem a cultura brasileira e tocan-tinense. Posteriormente, foi realizada uma roda de conversa para que os estudantes pudessem falar das suas vivências em relação aos seus costumes, brincadeiras e histórias das famílias o foi fundamental para compreensão do folclore brasileiro e tocan-tinense. Em sequência os estudantes produziram narrativas, poemas, desenhos sobre as temáticas abordadas para a exposição e por fim, socializaram a motivação da escolha.
- O período de realização foi entre o fim do mês de Junho e encerramento no fim do mês de Agosto.
- Atendimento as turmas do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino.
- Regência na turma do 5º ano sobre o *Folclore Tocantinense*

FIGURA 1 – AULA PRÁTICA SOBRE O FOLCLO-RE TOCANTINENSE



FONTE: ARQUIVO PESSOAL (2024)

Considerações finais

Enquanto palavras finais entendo que somos eternos aprendizes e é isso que torna esse caminho como educadora tão bonito. Dessa maneira, destaco que os pontos positivos foi de estar na posição de estudante, que fez com que seja possível refletir por uma ótica distinta, valorizando cada detalhe pensando para a aula, que perpassou tema, objetivos, metodologias, recursos e muitos estudos. Considero que essa atividade de estágio me proporcionou uma iniciação científica no Ensino Fundamental Anos Iniciais dentro do universo das Artes Visuais, porque o ensino básico é a sustentação para chegar em qualquer âmbito educacional e viabilizou um sentimento de ressignificação, enquanto profissional há mais de oito anos pudesse olhar para minhas dificuldades, limitações e ter outra perspectiva de como lidar com desafios educacionais diários.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A abordagem Triangular no ensino das Artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. – Recife: O autor, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte no Brasil: 1980 e novos tempos*. São Paulo. Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo. Editora Unesp, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

SABINO, Gabriela Magalhães. *Foto da Regência na turma do 5º ano sobre o Folclore Tocantinense*. 2024, Fotografia: Arquivo pessoal. Almas, TO.

SILVA, Maurício da. *A contribuição da abordagem triangular do ensino das artes e culturas virtuais para o desenvolvimento da epistemologia da educomunicação*. 2016 – São Paulo. Universidade de São Paulo.

IMAGENS QUE INSPIRAM: as indumentárias de baiana de Carmen Miranda no ensino de arte na escola pública (2020–2024)¹

Graciana Pereira de Almeida²

Resumo

Este trabalho apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no ensino de arte em uma escola pública, entre os anos de 2020 e 2024, tendo como eixo central as imagens que inspiram — em especial, as representações visuais da indumentária de baiana utilizadas por Carmen Miranda. A partir de uma pesquisa realizada no acervo do Museu Carmen Miranda, propus a utilização dessas imagens como ferramentas poéticas e pedagógicas, com o objetivo de promover reflexões sobre identidade cultural, diversidade, pertencimento e expressão estética. Ao explorar o simbolismo dos turbantes e demais elementos que compõem o figurino da artista, os alunos foram convidados a estabelecer diálogos com a história da arte, a cultura brasileira e suas próprias vivências. O processo envolveu

análise de imagens, experimentações artísticas e debates sensíveis sobre temas contemporâneos, transformando o espaço da arte em um território de escuta, afeto e construção de saberes significativos.

Palavras-chave: Carmen Miranda; Indumentária; Ensino de Arte; Projeto Pedagógico; Educação Pública.

Tendo como ponto de partida o acervo do Museu Carmen Miranda, a seleção de imagens da artista — especialmente aquelas que evidenciam os variados modelos de turbantes utilizados em suas apresentações — permite uma reflexão aprofundada sobre a construção simbólica de sua imagem. A indumentária de baiana, reinterpretada por Carmen de forma exuberante e estilizada (Fig. 1), tornou-se um de seus principais signos visuais, projetando uma estética tropicalista que mescla referências afro-brasileiras e da cultura popular com o espetáculo internacional. Os turbantes, mais que acessórios, são símbolos de identidade, resistência e apropriação cultural, evidenciando tensões entre autenticidade e estereótipo.

Portanto, suas baianas estilizadas se tornaram foco de nossos estudos, tornando-se fundamental para nossas reflexões. Os turbantes, que se transformaram em elementos centrais na sua caracterização e marca registrada da personagem que incorporou dentro e fora dos palcos (Schpun, 2008 p. 462), também ganharam maior atenção, tornando-se o elemento principal de nossas construções em sala de aula.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes. Coordenação: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Pós-doutoranda em História da Arte, UERJ, Programa de Pós-Graduação em História da Arte, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, gracimodel@hmail.com ou gracimodel32@gmail.com

FIGURA 1 – INDUMENTÁRIAS DE CARMEN MIRANDA



FONTE: A AUTORA, 2023

Como proposta de projeto pedagógico, a utilização das imagens de Carmen Miranda com suas icônicas indumentárias de baiana possibilitou uma análise minuciosa dos componentes visuais presentes em sua construção estética. A investigação concentrou-se especialmente nos elementos que compõem seus trajes — com destaque para os turbantes —, promovendo um diálogo entre essas representações estilizadas e a indumentária tradicional da baiana. É interessante pontuarmos que, nesse diálogo com a tradição baiana através da indumentária, parece que Carmen não agradou todo o público e imprensa brasileira. Ainda para Ligiéro:

Apesar do figurino da baiana negra ter sido recriado por ela, e do samba (música e dança) ter sido por ela dotado, o público e imprensa brasileira se recusaram a identificá-la diretamente com a cultura afro-brasileira da época, identificando sempre suas escolhas como criação própria (Ligiéro, 2016, p.12).

De que forma Carmen Miranda transforma a indumentária da baiana afro-brasileira em figurino? Quais elementos da vestimenta tradicional são apropriados e quais sofrem altera-

ções? Seria essa construção visual fruto apenas de seu gosto pessoal?

O contraste entre a baiana estilizada de Carmen Miranda e a indumentária tradicional possibilitou aos alunos refletirem criticamente sobre os processos de resignificação, apropriação e espetacularização da cultura popular no campo midiático e artístico. Ao adaptar elementos da vestimenta de matriz afro-brasileira para o universo do entretenimento e da cultura de massa, Carmen contribuiu para a criação de um ícone visual carregado de novos sentidos, o que levanta questões relevantes sobre identidade, representação e uso simbólico de referências culturais.

Dentre os diversos elementos presentes nessa transformação visual, elegemos o turbante como foco de estudo em sala de aula. Esse acessório possui profunda importância simbólica e cultural nas tradições afro-brasileiras, especialmente no contexto das religiões de matriz africana, e sua resignificação por Carmen Miranda nos permite refletir sobre os deslocamentos de sentido que ocorrem quando símbolos culturais são inseridos em novos contextos. Sendo assim, o projeto em sala de aula ampliou o estudo da representação dos turbantes na história da arte, por meio da análise de obras de artistas como Michelangelo, Guido Reni, Rembrandt, Vermeer e Carybé³. Essa abordagem permitiu aos alunos explorar o turbante como um elemento estético e cultural, presente em diferentes contextos — ora como parte da composição visual, ora como marcador de identidade ou distinção social. Ao contextualizar essas imagens, os estudantes passaram a compreender como certos símbolos visuais atravessam variados períodos históricos e espaços sociais, adquirindo novos significados conforme o tempo, o lugar e a intenção de seus criadores e intérpretes.

Após análises e estudos aprofundados, os alunos foram convidados a realizar experimen-

3 As Ilustrações de Carybé mostram doze formas de amarrar o torso e estão presentes no livro *O Torço da Bahiana*, de José Valadares.

tações plásticas (Fig. 2), confeccionando suas próprias figuras femininas inspiradas na estética da baiana de Carmen Miranda, com ênfase nos turbantes. Por meio dessa atividade criativa, foram estimulados a refletir sobre temas contemporâneos fundamentais, como identidade cultural e respeito à diversidade; preservação da biodiversidade da fauna e flora brasileiras; o impacto das novas tecnologias na vida cotidiana; as transformações na comunicação e nas emoções no contexto das redes sociais; além das implicações da cultura do consumo nas subjetividades juvenis.

FIG. 2 – CRIAÇÃO DOS ALUNOS



FONTE: FONTE: ARQUIVO PESSOAL - SEGUNDO SEMESTRE DE 2022

A proposta do projeto pedagógico integrou pesquisa acadêmica em história da arte e estudos culturais, traduzindo esses saberes para a prática escolar de forma criativa e crítica. Ao romper com modelos curriculares rígidos e distantes dos adolescentes, o projeto buscou aproximar o conhecimento escolar dos desafios contemporâneos, promovendo uma educação mais significativa, sensível e conectada às realidades dos estudantes.

Podemos, assim, finalizar mencionando o que Paty Fonte (2014) destacou de um trecho de Fernando Pessoa:

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já tem a forma do nosso corpo. Esquecer os caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo de travessia: Se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.” (Fernando Pessoa in Paty Fontes, 2014, p.15)

O trabalho com as indumentárias de Carmen Miranda promoveu reflexões profundas sobre identidade, cultura e representação no ensino de arte. Focando no turbante como símbolo estético e cultural, os alunos ressignificaram sentidos e ampliaram repertórios visuais. Mais que uma proposta pedagógica, a experiência foi uma travessia simbólica, abrindo espaço para novos entendimentos sobre si, o outro e as múltiplas formas de viver e valorizar a cultura.

REFERÊNCIAS

CASTRO, R. *Carmen: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FONTE, P. *Pedagogia de Projetos: ano letivo sem mesmice*. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

LIGIÉRO, Z. *Carmen Miranda uma performance afro-brasileira*. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos das Performance Afroameríndias, UNIRIO; Publit, 2016.

SCHPUN, M. R. Carmen Miranda, uma star migrante. *Revista de Antropologia USP*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 452–471, 2008. Disponí-

vel em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27286/29058>. Acesso em: 15 abr. 2023

VALADARES, J. *O torço da bahiana*. Bahia: S.A Artes Gráficas, 1952.

RASTROS, FIOS E TECITURA: relatos poéticos a partir de experimentos escolares dissidentes¹

Guilherme Ribeiro Reis²

Resumo

Partindo da minha rotina como professor de Arte, procuro verificar de que forma determinados experimentos artísticos podem, ou não, favorecer a maturação docente, os processos de ensino inclusivo e o desenvolvimento do aluno em vista de sua própria cultura. Sendo assim, apresento uma compilação de autorrelatos, fotografias, versos poéticos e narrativas criadas por estudantes imersos em experimentos que ocorrem nas aulas de duas instituições confessionais de ensino fundamental no Rio de Janeiro, onde a coautoria criativa proporciona afastamentos do ensino tradicional e hegemônico, ainda persistentes na contemporaneidade. Trata-se do improvável que nos atinge e da gama de afeições provocadas pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem; ou seja, espécimes e corpo performático a fim de narrativas lúdicas que atravessam as diversas linguagens possíveis da escola.

Palavras-chave: narrativas poéticas, corpo, arte, fotografia.

Introdução

A partir da minha rotina como professor de Artes Visuais, apresento relatos de alguns experimentos que ocorrem, e que sobrevirão, nas aulas de duas instituições privadas e confessionais de ensino fundamental - anos iniciais. As escolas são do Rio de Janeiro: Colégio Vicentino da Imaculada Conceição (bairro de Botafogo) e Colégio Maria Imaculada (bairro do Riachuelo). Trata-se de escolas com realidades sociais diferentes, cujo corpo discente evidencia culturas próprias de sua comunidade. Logo, verifico se a coautoria 'criatividade/afeto' corrobora com os afastamentos do ensino tradicional persistente na contemporaneidade.

Ao elaborar as aulas, tentamos construir uma atmosfera autônoma a partir da criação do coletivo; alunos e professores criam e propõem experimentos artísticos improvisados com materiais um tanto rudimentares, tais como: retalhos de tecidos, colchas de tecido, linhas, folhas secas, etc. Além disso, fotografamos as aulas com o objetivo de criar narrativas a partir das imagens registradas, provocando um afastamento de pós-produção das atividades feitas 'ao vivo'.

Em suma, noto a confluência de sensações que emergem do coletivo. "A "Sensação" é precisamente isso que se engendra em nossa relação com o mundo para além da percepção..." (ROLNIK, 2002, p.03) visível. Aquela será nossa matéria-prima de experimentação. Além disso, considero os desdobramentos da cultura dos envolvidos: a cada um, existem afetos, ou afecções, que geram lembranças. Temos que os afetos são rastros do habitat cultural próprio do sujeito.

Os ensaios apresentados conectam rastros a fim de expandir a realidade das instituições pertinentes. Tal "expansão" configura o transbordamento sensível (criativo e do imaginário) do ambiente educacional, tornando-o potente e inflado de mundos inventados, avolumado de vivências diversas. Com isso, afirma-se mais uma vez, que a Escola é lugar

1 Trabalho apresentado no GT – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 24 de outubro de 2025.

2 Mestre em Designer pela Universidade Fede do Rio de Janeiro, pós-graduado em Psicopedagogia e em Visual Merchandising pelo IBMR – RJ. Pesquisador do grupo PHADEC (Arte, design e fotografia) da UFRJ. Natural do Rio de Janeiro – RJ. E-mail: guirreis3@gmail.com

de “[...] histórias fragmentadas e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças...” (CERTEAU, 1998, p.189).

Há um lugar, ou mundos. O visível não traduz as elucubrações e borrados que relatamos. Não importa ver, apenas sentir.

FIGURA 1 - BOJO



FONTE: FOTO FEITA PELO PROFESSOR/ALUNOS. COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO - RIO DE JANEIRO, 2023.

Lembranças regem o conto fabular que se instala: vestimos o mosaico de corpos que delimitam a excitação. Pulsam o ar, os braços e o balão se abre: bojo flutuante. O popular desenfado da “cabaninha” curva o tecido. Aliás, as brincadeiras de rua, do quintal e do condomínio são bem-vindas à instalação. Finalmente adentramos os vãos e os volumes preenchidos de ar, “terso, fresco. O céu — uma blusa. Uma árvore disse quantas flores, outra respondeu dois pássaros. Esses, limpos. Tão lindos, meigos, quê? Sozinhos adeuses. E eram o amor em sua forma aérea” (GUIMARÃES, Ave, Palavra, 2009, p.60).

Justificativa

Esta asserção dialoga com o presente seminário, e se ajusta ao Grupo de trabalho sobre “As artes, as imagens e o ensino das ar-

tes”, pois, verifica-se a urgência de investigar ambientes colaborativos na Educação, seja a partir do uso das linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música, dança, audiovisual e artes plásticas), seja pelos rastros culturais da comunidade escolar (alunos, professores, da família, etc). Isso parece contribuir com os discursos da professora Mirian Celeste Martins sobre a “obediência a sistemas de ensino; a atuação docente, que apenas tenta sobreviver ao caos e aquela que atua de modo Sensível e criativo impulsionando contextos sociais.” (2019, p.151).

O texto, ainda, emerge pelo desejo do relato poético autoral, de experiências mais efetivas (a própria vida), que contribuem com o âmbito da pesquisa acadêmica na contemporaneidade: “Sem dúvida, deste modo esse discurso leva a sério essa palavra (muito longe de considerá-la uma cobertura enganadora das práticas) [...] É um dizer sobre aquilo que o outro diz de sua arte, e não um dizer dessa arte.” (CERTEAU, 1998, p.151).

E acrescenta que:

A arte constitui em relação à ciência um saber em si mesmo essencial mas ilegível sem ela. Posição perigosa para a ciência, pois só lhe resta poder dizer o saber que lhe falta. Ora, entre a ciência e a arte, considera-se não uma alternativa mas a complementariedade e, se possível, a articulação. (ibid., p. 140)

Aqui, a finalidade é escrever sobre o que fazemos em aula, considerando a relação ‘pesquisa científica x relatos subjetivos’. Entendemos que o pesquisador possui a complexa missão de conferir os rastros que contribuem com o repertório imagético de cada setor desta trama. Cada reação deve ser registrada. Assim, criaremos narrativas flutuantes e, simultaneamente, objetivas na sua descrição. Por enquanto, não há como detalhar resultados, pois uma metodologia se faz necessária, esta que irá se desenvolver e direcionar as questões apresen-

tadas.

Tecitura e processos

No início de cada aula, penso em descrever os materiais que compõem os ensaios experimentais: tecidos, retalhos, linhas, fitas, fios, etc; coisas que me despertam interesse. No entanto, sou tomado pelo lugar fantástico, fragmentado entre camadas do espaço escolar. Os alunos conseguem traduzir em imagens (fotos, vídeos, colagens e desenhos) o que fizemos, provocados pelas obras de Carlos Farjado, Sérvulo Esmeraldo, Lygia Clark, Lygia Pape e Hélio Oiticica.

Enquanto mediador observo a ansiedade dos alunos em alcançar somente resultados materialmente visíveis, mas com distanciamento, há possibilidade de conectar os rastros em prol de uma 'tecitura' extensa, fortemente tramada pelo imaginário da turma: justo o que me ocorre "no estado de quebra-cabeças", mencionado por Certeau. Essa tecitura 'planifica' os processos heterogêneos para que todos se olhem no mesmo nível de realização estética, cognitiva e emocional. Creio que 'estético', conforme mencionado na dissertação, refere-se a: "experimentação no plano sensível..." (p.13). Precisamos verificar se ainda cabe tal definição. Além disso, relaciono "sensível" ao estado de criação, retirando-o da impressão de vulnerabilidade e imaturidade, já que falamos de experiências excarceradas, calçadas na livre escolha do fazer.

Na tecitura, unem-se os retalhos. O grupo se olha por dentro e por fora, à procura de outro lugar, talvez utópico. Neste caso, conforme Foucault, a condição é "[...] justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis. (2013, p. 24)

Lembramos da brincadeira da cabaninha, aquela feita em casa quando os amigos e os primos nos visitam. Construimos um abrigo com parâmetros da aritmética e da geometria. Neste caso, tivemos a participação da profes-

sora de Matemática, pois: "O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender: e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar". (OSTROWER, 1978, p.05).

Desmanchamos o abrigo. Agora, o desenho é livremente escultórico. A fluidez é dada pelo acaso dos movimentos, pois "As estruturas são formas dinâmicas, sujeitas a transformações, passíveis de serem tipificadas e de modificarem o campo do imaginário" (FERREIRA, M; ALMEIDA, R., 2012, p.19). Por outro lado, queremos registrar o momento certo das silhuetas suspensas.

FIGURA 2 – TECITURA



FONTE: FOTO FEITA PELO PROFESSOR/ALUNOS. COLÉGIO DA IMACULADA CONCEIÇÃO - RIO DE JANEIRO, 2023.

A interação dos corpos com tecidos provoca o afã, como se fosse uma dança. A brincadeira da cabaninha virou outra coisa, criamos uma narrativa lúdica: existe um mar, com ondas obtusas, corpos flutuantes, talvez animais. Precisamos atravessar este oceano que se desdobra em formas de vento. Não penso em parar. Depois à deriva, afundamos, fomos para o lado de dentro. Já não sou professor, sou o alopchado, versado por Guimarães Rosa:

O alopchado

sai devagar
entra no mundo
fundo do mar.

Olha por tantas janelas
só em espelho está a olhar.
Mais vê, aí, seu coração:
que o mar é lágrimas e luar.

E desde então

e
desde amar

pode ir mais fundo;

Nunca, voltar.

(ROSA, G. Trecho do conto
À coisas de poesia, 2009,
p.66)

Mas é preciso voltar, voltar para terra firme. Só posso nadar contra o final de um tempo de aula. Como desconectar os jovens desta imersão ilusória? As fotos deixam sinais de uma prática errante. Surgiu a ideia de gravarmos um vídeo na próxima aula. Acho que o filme pode ser um formato adequado ao registro dos movimentos que testamos.

Noutro dia, desconectamos os retalhos e cada um seguiu seu roteiro. Os tecidos ganharam outros rumos. Cada um toma sua própria noção de lugar. Como dizem: "o céu é o limite". Podemos voar? Ou só imaginar que sim? Vou narrando os movimentos pela poesia de Guimarães Rosa. Descobrimos que corpo não

voa, só bate asas: "Também muito já se disse que, pela compleição do corpo, cunho, peso, proporções e forma, faltam-lhe condições de ser aéreo; e em cálculos rigorosos a ciência já demonstrou que ele não pode absolutamente voar." (Ave, Palavra, 2009, p.238).

Paramos de imaginar, já não é possível criar lugares. Posso desbravar outras possibilidades voltadas à realidade visível. Por exemplo, sobre a "compleição do corpo" cabe às ciências. Cunho e peso permeiam as aulas de Biologia e Física. Por enquanto, notamos os borrados formados na imagem fotográfica.

FIGURA 3 - VELADURA



FONTE: FOTO FEITA PELO PROFESSOR/ALUNOS. COLÉGIO MARIA IMACULADA - RIO DE JANEIRO, 2024.

As brincadeiras de rua projetam rastros para toda vida. Geralmente, fazem parte da nossa cultura (urbana, ou outra). Será que conseguimos associá-las às práticas de aula? As cordas e fios, por exemplo, materiais tão comuns ao sujeito urbano, nos permitem delimitar espaços e criar mundos infinitos se pensarmos em narrativas e visuais abstratos. A abstração é uma expressão livre por si, e que permite muitas leituras abertas aos "[...] praticantes ordinários da cidade. Forma elementar dessa experiência, eles são caminhantes, [...] Esses praticantes jogam com espaços que não se vêem; tem dele um conhecimento tão cego como no corpo-a-corpo amoroso." (CERTEAU, Michel, 1998, p.171)

O "ordinário" pode ser a vida simples

edificada com o mínimo? Penso mais uma vez: como é possível fazer com tão pouco? Como é o simples? É o mesmo que minimalista? É o mesmo que imaginar lugares que não podemos acessar? Para responder, cabe validar as sutilezas da rua, do condomínio, ou do quintal de casa.

Acreditamos que o dia-a-dia "ordinário", e urbano, deflagra rastros amorosos daquela reunião com os amigos no meio-fio, do cheiro da pipoca e do pastel, das brincadeiras da piscina em dia de churrasco, do passeio feito no parque próximo, dos jogos da pracinha, da corda que arrebenta e o remendo feito no elástico: sensações compreendidas no inventar, ato de improviso, movimento básico da performance contemporânea. Enfim, parece que somos improvisadores do cotidiano cosmopolita que levamos para dentro da escola.

REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michael de. *A invenção do cotidiano: 1- Artes de Fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998

CERTEAU, Michael de. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus Editora, 1995.

FOUCAULT, Michel. *O corpo utópico, as heterotopias*. São Paulo: Edições, 2013.

FERREIRA-SANTOS, M.; ALMEIDA, R. de. *Aproximações do imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012.

MARTINS, M. Celeste; PICOSQUE, Gisa; GERRA, M. Terezinha. *Didática do ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: Editora FTD, 2019.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2013

ROLNIK, Suely. *Subjetividade em obra*. Lygia Clark, artista contemporânea. In encarte no jornal Valor, 12/04/02, Ano II, no 96, parte da obra de Jean-Luc Moulène, para a XVa Bienal Internacional de São Paulo; 2002

ROSA, João Guimarães. *Ave, Palavra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

_ROSA, João Guimarães. *À coisas de poesia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Editora Cortez, 2013

EDUCAÇÃO, ARTE URBANA E CULTURA VISUAL: estéticas periferizadas no ensino de artes visuais¹

Jhon Maykel Fernandes,²
Marilza Vanessa Rosa Suanno,³
Núria Lorenzo Ramírez⁴

Resumo

Este trabalho apresenta uma proposta de pesquisa vinculada à tese de doutorado em andamento, intitulada *Arte urbana e cultura visual no ensino de artes visuais: estéticas periferizadas, cultura juvenil e insurgências*. A proposta está alinhada à perspectiva da Cultura Visual, inserida no campo de estudos transdisciplinares da educação. De modo geral, busca-se compreender as possibilidades de criação e de formação de conhecimentos no ensino

de artes visuais a partir da adoção dos repertórios da arte urbana. Como problema investigativo, procura-se analisar como a seleção de conteúdos estéticos da arte urbana pode contribuir para a formação dos estudantes mediante o ensino de artes visuais; quais tipos de materiais, alinhados à cultura visual e à arte urbana, são selecionados e utilizados pelos professores de artes visuais em suas aulas; e, a partir disso, identificar as possibilidades de práxis transformadoras e transdisciplinares na educação, com ênfase no ensino de artes visuais.

Palavras-chave: Educação, Formação de professores, Artes Visuais, Arte urbana, Cultura Visual

Introdução

O presente projeto de pesquisa⁵, vinculado à área da Educação, à linha de pesquisa *Formação Docente e Trabalho Educativo* do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, ao **DIDAKTIKÉ** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas e à Rede Internacional de Escolas Criativas - RIEC e visa compreender as nuances formativas da arte urbana no ensino de artes visuais em escolas públicas municipais em Goiânia.

Para apresentar o tema, ressalto que a arte urbana se manifesta como uma forma específica e, simultaneamente, efêmera, suscitando controvérsias ao se considerar suas possibilidades de fruição, especialmente em função de sua natureza específica de instalação e de sua presença em espaços periféricos. A centralidade do visual na paisagem urbana indica que a escola desempenha um papel relevante ao identificar e explorar as potencialidades discursivas que as imagens podem oferecer. Desse modo, o estudo se torna pertinente por contemplar e investigar a função da arte urbana no ensino de Artes Visuais, pois é

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional De Ensino Da Arte / 4º Encontro Nacional De Ensino Da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre e doutorando em Educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia - Goiás. Bolsista do CNPq - Brasil. E-mail: jhonmaykel@discente.ufg.br

3 Orientadora do primeiro autor. Professora da Universidade Federal de Goiás - UFG. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2006). E-mail: marilza_suanno@ufg.br

4 Coorientadora do primeiro autor. Professora Titular no Departamento de Didática e Organização Educativa da Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona desde 2001. Possui doutorado em Ciências da Educação (1997). Barcelona, Espanha. E-mail: nuria.lorenzo@ub.edu.

5 Projeto de Pesquisa doutoral cadastrado na Plataforma Brasil sob o CAEE nº 87641225.0.0000.5083, com bolsa do CNPq na modalidade GD nº 140653/2024-4 e PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior nº 88881.126265/2025-01.

um tipo de arte que vai além do aspecto estético: expressa identidades culturais, questiona normas sociais e ocupa politicamente o espaço.

Além disso, fundamenta-se na perspectiva de um ensino de Arte que vá além da simples reprodução ou cópia de imagens, que valoriza a diversidade cultural e evita a imposição de ideologias redutoras. Possibilita, ainda, práticas pedagógicas que valorizam a expressão individual e coletiva dos estudantes, além de estimular a reflexão sobre o espaço urbano, a identidade e a cultura. Dessa forma, permite uma formação mais crítica, inclusiva e criativa, que reconhece diferentes expressões artísticas e amplia o repertório cultural dos estudantes.

A pesquisa aqui desenvolvida, no âmbito teórico, situa-se no diálogo entre os pressupostos da Epistemologia da Complexidade e pelo conceito de transdisciplinaridade, articulados à perspectiva da Cultura Visual, visando reconhecer a potência educativa da arte urbana como expressão estética e artística no ensino de artes visuais. Nessa perspectiva Complexa e transdisciplinar nos baseamos em Edgar Morin, (2008; 2011), Moraes (2008; 2023) e Suanno (2015; 2022; 2023). Para articular com o conceito de Cultura Visual, partimos de Hernández (1998; 2007), Martins (2007; 2008), Victorio Filho e Braga (2023), Victorio Filho e Junger (2024), dentre outros. Buscamos identificar e compreender o alcance formativo da arte urbana, ao promover a visibilidade de subjetividades e estéticas de regiões e espaços periféricos da cidade e a melhoria da ampliação dos sentidos. Serão trabalhados como eixos centrais os seguintes conceitos: Educação, Cultura Visual, Arte Urbana, Artes Visuais, Formação de professores, Ensino de Artes Visuais, Grafite, Cultura Juvenil e Hip Hop.

Metodologia

Para a construção metodológica, optou-se por uma abordagem qualitativa, estruturada na pesquisa exploratória (Lösch, Rambo,

Ferreira, 2023), por se compreender que esta propicia uma compreensão sistêmica da realidade educacional. Trata-se de uma estratégia investigativa que se mostra flexível e aberta à utilização de variadas ferramentas de coleta de dados qualitativos, sem, contudo, descuidar do rigor e da qualidade da investigação.

No campo empírico, o *lôcus* da pesquisa são dez escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Goiás/Brasil). Os sujeitos da pesquisa são professores licenciados em artes visuais que atuam como docentes em turmas do Ensino Fundamental II. Serão realizadas entrevistas semiestruturadas, com o propósito de compreender como ocorre a formação desses profissionais, identificar os conteúdos de Artes Visuais — com ênfase na Arte Urbana e na Cultura Visual — que são trabalhados em sala de aula, e analisar a contribuição do ensino dessa área para a formação dos estudantes.

Os instrumentos aplicados para captação de dados são: Revisão de Literatura (RL), busca em banco de dados e documentos, entrevista semiestruturada, análise documental, diário de pesquisa e portfólios. Os dados coletados serão analisados considerando uma aproximação e alinhamento com os objetivos específicos da pesquisa. O levantamento bibliográfico será conduzido na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os termos e descritores: [Educação AND "Ensino de Artes Visuais" AND "Cultura Visual" AND "Grafite" AND "Arte Urbana" AND "Hip Hop"]. Ao analisar os dados coletados buscar-se-á a construção de uma compreensão em profundidade por meio de análise complexa, multidimensional e multirreferencial.

Resultados iniciais/parciais

A pesquisa encontra-se em andamento. Atualmente, a investigação está sendo realizada no modelo Doutorado Sanduíche no Exterior, com período de realização na Universidade de Barcelona (duração de quatro meses), no âmbito do Programa de Doutorado-Sanduíche

no Exterior (PDSE), financiado pela CAPES, sob orientação da professora Marilza Vanessa Rosa Suanno (Universidade Federal de Goiás/Brasil) e coorientação da professora Núria Lorenzo Ramírez (Universidade de Barcelona/Espanha). As atividades propostas para o doutorado sanduíche incluem o conhecimento do projeto de formação de professores de artes para a educação básica, com atenção especial ao currículo e ao plano das disciplinas de Didática e Estágio do curso de formação de professores de artes da Universidade de Barcelona. Pretende-se, também, identificar ações e projetos que envolvam a cultura visual e o uso do grafite no ensino de artes na educação básica, bem como visitar espaços culturais e artísticos relevantes para o estudo. A participação em eventos acadêmicos e científicos, assim como em atividades na área de Arte e Educação que abordem a temática da pesquisa, também faz parte das ações previstas. Além disso, será realizada análise bibliográfica clássica e contemporânea, espanhola e brasileira, sobre as temáticas em estudo, como Cultura Visual, Arte Urbana, Grafite e Pensamento Complexo. Cabe ressaltar que, além dessas atividades gerais, outras ações complementares poderão ser realizadas ao longo da pesquisa, conforme oportunidades e necessidades identificadas. A qualificação da tese está prevista para janeiro de 2027, e a defesa, para julho de 2027.

REFERÊNCIAS

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998

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

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L.

A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

MARTINS, R. *Educar com Imagens: múltiplos tempos e interpretação*. Boletim Arte na Escola, nº 45, 2007.

MARTINS, R. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, R. (Org.) *Visualidade e Educação* (Coleção desenredos 3). Goiânia: FUNAPE, 2008. p. 25-35.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus Editora, 2008.

MORAES, Maria Cândida. *Epistemologia da Complexidade e a Pesquisa Educacional*. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas Edgar Morin. 2023.

MORIN, Edgar. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MORIN, Edgar. *La Vía*. Para el futuro de la humanidad. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

SUANNO, M. V. R. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

SUANNO, M. V. R. Entre brechas e bifurcações a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnici-

mo. *Cadernos De Pesquisa*, v. 29, n. 3, jul./set. 2022.

SUANNO, M. V. R. Didática Complexa e Transdisciplinar. In: *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

VICTORIO FILHO, A.; BRAGA, Nathan (Org.) *Vértice e Vertigens: arte e formação humana*. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2023. v. 1. 124p

VICTORIO FILHO, A.; JUNGER, V. . Da problemática da Arte à Educação de hoje: similitudes e distanciamentos. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, UFSM/RS, v. 17, p. 1-16, 2024.

A CONFEÇÃO DE BRINQUEDOS COMO METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO¹

Juan Carlo Moraes Coelho²

Resumo

A pesquisa estuda a confecção artística de brinquedos como prática de ensino adotada para o desenvolvimento estético e psicomotor. Os estudos se iniciam com a história dos brinquedos e as transformações na sociedade, se atentando a pluralidade de origem, para enfim relacionar a montagem didática como fonte de estímulo para criatividade, construção da subjetividade, compreensão social e formação cidadã. O ato de produzir e brincar serão analisados pela arte, psicologia, a sociologia da educação, focando como desde o processo de planejamento até a performance do ato imagético são submetidas ao diálogo entre esses campos do conhecimento. Além disso, serão investigados alguns projetos de brinquedos, tal qual suas habilidades aplicadas, análogos à uma metodologia que valoriza a cultura e a estética por um viés inclusivo, consciente e libertador.

Palavras-chave: Brinquedos Artísticos; Metodologia de ensino lúdica; Desenvolvimento discente; Ensino de Artes; Licenciatura em Artes Visuais

O brinquedo é um elemento que faz parte da infância de muitas crianças, enriquecendo a imaginação e constituindo uma poética capaz de reverberar no porvindouro comportamento de um adulto, mas que, em meio à era digital, onde a brincadeira ganha nova configuração, se torna substituível pela praticidade das telas com seus jogos digitais, plataformas de vídeos, entre outros, gerando debates que defendem o bom uso desses meios ou até mesmo os aspectos negativos para usuário.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o valor estético-educacional do brinquedo confeccionado pelo(a) estudante, de forma a refletir temas adjacentes como a valorização cultural nacional, construção ética na infância, autonomia, desenvolvimento psicomotor, formação de habilidades cognitivas, conscientização ambiental através da manipulação de materiais reutilizáveis, inclusão social e narrativas dos povos originários e afro-brasileiros.

O primeiro passo nessa jornada é compreender o papel das crianças na elaboração desse artefato que faz parte da infância de muitas delas. O processo de criação explicado por Lev Semionovitch Vigotski (2018) é fundamental no surgimento das brincadeiras, que em sua maioria, são ecos das vivências com os adultos, uma espécie de reelaboração criativa das impressões de convivência, assim ela é,

uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantil é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral, e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe [...] (Vygotsky, 2018, p. 18).

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Licenciando em Artes Visuais. UERJ, Rio de Janeiro, RJ, juancarlojk@gmail.com.

A partir dessas transformações imagéticas que transformam objetos do cotidiano em novos artefatos, são criados os brinquedos. Diferentemente do que se espera concluir, o poder de determinar a nova função dos objetos está sob a gerência das nossas protagonistas: as crianças. Walter Benjamin descreve que:

talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que se acredita ser a brincadeira determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando na verdade se dá ao contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro (Benjamin, 2009, p 93).

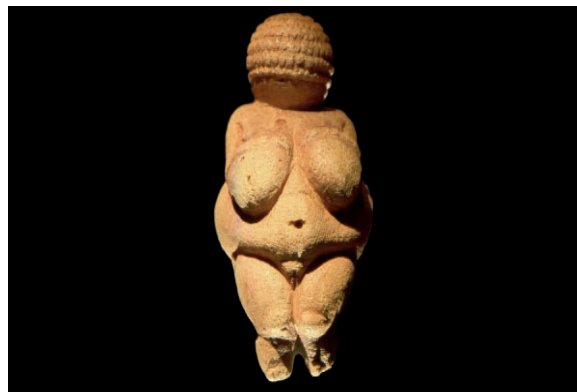
Da mesma forma, os adultos também têm uma participação na transformação dos primeiros artefatos brincantes nos brinquedos que conhecemos hoje em dia. Benjamin, nos lembra que as crianças não constituem uma comunidade isolada. São os adultos que através dos materiais criados por eles estabelecem o contato dos objetos com as crianças,

pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não pouco dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos (Benjamin, 2009, p 96).

Como explicado pelo Benjamin, os primeiros brinquedos na verdade eram relíquias sagradas. Apesar de não haver informações suficientes para comprovar que estatuetas como a famosa Vênus de Willendorf, uma escultura feminina com aproximadamente 30 mil anos de existência, encontrada nas cavernas da Áustria, compreendida como instrumento ritualísti-

co, que nas mãos de uma criança poderia ter se transformado na primeira boneca.

FIGURA 1 – VÊNUS DE WILLENDORF



FONTE: A VÊNUS DE WILLENDORF: CARACTERÍSTICAS DESTA ESCULTURA PRÉ-HISTÓRICA, PSICOLOGIA Y MENTE. ACESSADO EM 04/10/25

Não muito diferente, o chocalho entregue para as crianças pequenas tem sua origem também ritualística, “desde tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser colocado nas mãos do recém-nascido (Benjamin, 2009, p 97). Assim, com a potência da imaginação as crianças modificaram a função dessas relíquias em objetos de uso recreativo.

Não se contendo exclusivamente à funcionalidade religiosa, os povos da etnia Karajá³ utilizam a confecção de uma boneca feita de argila, água e finalizada com pigmentações conhecida como Ritxoko⁴ para fins educativos e transmissão de saberes e valores ancestrais. As meninas participam da criação dessas figuras, aprendem a utilizar a técnica do grafismo

3 As comunidades da Iny Karajá estão localizadas em regiões do Tocantins, Mato Grosso e Goiás, no Brasil. Esses grupos indígenas possuem diversas tradições: tecelagem em algodão, madeira, palha e cerâmica.

4 As bonecas Ritxoko (na fala feminina) ou Ritxoo (na fala masculina) são reconhecidas como Patrimônio Cultural do Brasil desde 2011, sendo uma das técnicas inscritas no Livro de Saberes.

e assimilam a decoração das peças com elementos da pintura corporal e adornos, ambos representações da fauna e flora.

FIGURA 2 – BONECAS RITXOKO



FONTE: IPHAN INICIA CONSTRUÇÃO DE PLANO DE SALVAGUARDA DOS BENS CULTURAIS REGISTRADOS DO POVO KARAJÁ. AGÊNCIA GOV. ACESSADO EM 04/10/2025

A feitura da Boneca Ritxoco, já nos leva para a função educacional das figuras brincáveis. O que em Freire (2024) é descrito como a comunhão existente no ato de ensinar, uma forma das novas gerações se identificarem com sua própria cultura, através da sua tradição e mitologia. Os mais jovens dessa etnia – em destaque as mulheres – aprendem seus costumes e tradições.

Por falar em manifestações tradicionais, na cidade de Abaetetuba, no estado do Pará, existe a tradição do artesanato de brinquedos feitos a partir da palmeira de Miriti (*Mauritia flexuosa*), técnica ecológica, com aproveitamento total da planta, tanto no consumo humano, na produção de palmito e vinho, quanto na produção de cosméticos, e peças de artesanato no geral.

Os brinquedos de Miriti são o sustento da população ribeirinha, e surge de tradições de origens indígenas. Os objetos lúdicos são confeccionados de maneira ecológica, da sua extração até a feitura dos brinquedos, no qual os seus fabricantes utilizam tintas não tóxicas.

Entre as diversas características dessa matéria prima, é sua capacidade isolante, tanto térmica quanto sonora, que a torna conhecida como o isopor da Amazônia. Segundo a história contada de forma oral entre essa população, foram as crianças que descobriram a potência desse material ao observar como era leve, a ponto de flutuar na água.

FIGURA 3 – BRINQUEDOS DE MIRITI



FONTE: BRINQUEDOS DE MERITI, SITE DAS ARTES. ACESSADO EM 05/10/2025

Outra manifestação artística voltada para o público infantil são as Bonecas Abayomi. A artista maranhense Lena Martins criou em 1987 a boneca negra feita de retalhos de tecidos sem utilizar costura, nem cola. Apesar de muitos mitos de origem⁵ criados em torno da boneca, ela representa a força da mulher negra nos tempos atuais.

A partir desses contextos históricos, sociais e culturais a pesquisa trará reflexões voltadas para a importância do brinquedo como potência educacional. As técnicas apresentadas, mostram como os brinquedos são “significativos sob muitos aspectos. Folclore, psicanálise, história da arte [...]” (Benjamin, 2002) e quando

⁵ As bonecas Abayomi foram relacionadas às mulheres escravizadas que sequestradas e levadas em navios negreiros, criaram a boneca. Porém não há registro ou comprovação que sustente esse mito.

fomentados pelas aulas de arte, são uma chave de conexão para a aprendizagem, já que está inserido no campo infantil.

Os estudos apresentados, são experienciados e descritos por meio do relato de aplicação de aulas sobre brinquedos realizadas no Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj), nas turmas do ensino fundamental. Durante a atividade, os alunos utilizaram algumas das referências citadas para o desenvolvimento e criação dos objetos lúdicos, seguindo os critérios pessoais na escolha. Ao finalizar a oficina, os alunos compartilharam suas impressões e ideias sobre seus trabalhos.

Por fim, refletirmos sobre os conteúdos teóricos abordados e as práticas experimentais em salas de aula, como a emancipação da confecção de brinquedos como prática artística, multidisciplinar de caráter educativo para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 81-102 p. v. 2. ISBN 9788573262346.

BERGMANN, Carine. Trabalho de artista plástica é convite à sustentabilidade. *Movimento Nacional ODS*, 2021. Disponível em: <https://sc.movimentoods.org.br/2021/04/22/trabalho-de-artista-plastica-e-convite-a-sustentabilidade/>. Acesso em: 07 jun. 2025.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Iphan inicia construção de Plano de Salvaguarda dos Bens Culturais registrados do povo Karajá*. [Brasília]. Disponível em: <https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias/iphan-inicia->

[-construcao-de-plano-de-salvaguarda-dos-bens-culturais-registrados-do-povo-karaja](#). Acesso em: 5 out. 2025.

CASTILHO, Shirley. Brinquedos de Miriti: uma poesia sobre a Amazônia e seus costumes retratados em arte. *Portal Alepa*, 2024. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/10468/brinquedos-de-miriti---uma-poesia-sobre-a-amazonia-e-seus-costumes-retrados-em-arte>. Acesso em: 07 jun. 2025.

CRAB. Brinquedos de Miriti - uma poesia sobre a Amazônia e seus figurinos retratados em arte. *Portal Alepa*, 2024. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/Comunicacao/Noticia/10468/brinquedos-de-miriti---uma-poesia-sobre-a-amazonia-e-seus-costumes-retrados-em-arte>. Acesso em: 5 out. 2025.

GORVETT, Zaria . O enigma das esculturas de 'Vênus' da Era do Gelo. *BBC*, 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c1w5d3z4x3do>. Acesso em: 04 out. 2025.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Brinquedo: história, cultura, indústria e educação. atos de pesquisa em educação – PPGE/ME. *FURB* ISSN 1809-0354 v. 4, nº 3, p. 507-525, set./dez. 2009. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/1730/1176>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MORAES, Salete Sonáglio. História dos brinquedos infantis. unicentro- universidade estadual do centro-oeste do Paraná, *Portal Dia a Dia Educação*, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_

[unicentro_hist_pdp_salete_sonaglio_moraes.pdf](#). Acesso em: 07 jun. 2025.

RAMOS, Eduarda. Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica. *Lunetas*, 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 07 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Imaginação e criação na infância*. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018. 15-36 p. ISBN 9788574433843.

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONSTRU- ÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA¹

Kenia Olympia Fontan Ventorim²

Resumo

Este trabalho discute o ensino de Arte na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), refletindo sobre o papel das Artes Visuais na formação humana integral e emancipatória. A pesquisa, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica, busca compreender como a Arte, historicamente marginalizada nos currículos, e a partir da criação dos Institutos Federais que propõe a superação da dualidade educacional integrando ciência, trabalho, tecnologia e cultura, pode assumir seu potencial humanizador, indo além da função acessória ou mercadológica, sendo capaz de desenvolver criticidade, sensibilidade, imaginação e consciência histórica. Defende-se a necessidade de superação de “modismos” educacionais em favor de uma pedagogia crítica que dialogue com os conhecimentos universais e formadores, rompendo com fragmentações impostas por políticas educacionais. Assim, o ensino de Arte pode contribuir para a superação das desigualdades sociais, potencializando o pensamento crítico e ampliando as perspectivas de vida dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Humana; Pedago-

1 Trabalho apresentado no GT 1 - As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Professora de Arte - IFES. Doutoranda na UFS-Car.

gia Histórico-Crítica.

Partindo do questionamento que me move enquanto professora/pesquisadora sobre o ensino de Arte na Educação Profissional e Tecnológica – EPT: o que tem acontecido com o ensino de Arte nas escolas? Qual o papel das Artes Visuais na educação básica e, principalmente, na EPT?

Refletir sobre esses lugares de ocupação da Arte de forma curricular ou extracurricular nos permite apontar caminhos para o trabalho que resista à tendência de ser transformada em mercadoria numa sociedade capitalista, hoje chamada de neoliberal, que desumaniza as pessoas, tirando-nos a sensibilidade, a visão de mundo, a criticidade, a criatividade proporcionada através da Arte e do seu ensino.

Essa discussão permeia minha pesquisa de doutorado, por isso não será apresentada com suas conclusões nesse momento. Nosso objetivo aqui é pensar o ensino de arte numa perspectiva emancipatória e humanizadora, utilizando os pressupostos do materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como suporte para o entendimento da ação de ensinar e aprender arte na EPT.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação - Lei nº 11.892/08 -, objetiva-se uma formação fundamentada nos princípios da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura. A ideia é ofertar educação pública e de qualidade a todos. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 45) é uma possibilidade na “travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes”.

Nesse contexto de formação, Buoro (2003, p. 45) também nos faz pensar sobre “um projeto educacional no qual o ensino da arte desempenhe um papel preponderante e

não apenas participe como coadjuvante". Historicamente, sabemos como a Arte vem sendo tratada dentro dos currículos, numa posição hierárquica inferior, lugar esse sempre reforçado pelas reformas educacionais e as tendências pedagógicas que se transformam em "modismos" nas escolas. Junto a isso, vemos a necessidade de superação de uma perspectiva ideológica reacionária que atravessou séculos, onde sua produção já teve um viés político e religioso e hoje caminha para um lugar de superação dos fetichismos da beleza e do mercado. Para Fisher, na perspectiva capitalista, é provocado nas massas a procura por experiências culturalmente superficiais e nunca obras que levarão os homens a uma compreensão mais profunda de seus próprios problemas (Konder, 2013).

Segundo os escritos de Marx e Engels, a atividade artística deve fazer parte da vida do homem que ultrapassa os limites da sobrevivência e pode gozar dos momentos de lazer, dos sentidos ditos espirituais que são necessidades eminentemente humanas: a imaginação, a sensibilidade, a consciência histórica e social (Vázquez, 1968).

Esta mesma arte influenciada pelo seu contexto econômico, político e social permeia todo o conhecimento. Com imagens e códigos, ela estabelece conexões culturais com diversos grupos sociais e saberes, criando um sentido direto para a vida dos estudantes. Para Hernandez (2007, p. 24) "devemos aceitar o fato de que aprender como se comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como comunicar-se com palavras".

Como desafio para nós, professores de Arte, que trabalhamos diretamente com imagens visuais no âmbito da formação dos estudantes, qual currículo nos seria ideal, se é que podemos usar esse termo, pensando numa formação humana em sua dimensão escolar e ainda dominados pelas artes das culturas coloniais. Somando-se a isso o fato de que o compromisso dos IFs é pensar "[...] um processo formativo que integre as dimensões estruturan-

tes da vida, trabalho, ciência e cultura, abrindo novas perspectivas de vida para os jovens, visando à superação das desigualdades entre as classes sociais [...]" (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 306).

Fundamentados nos pressupostos da PHC, elaborada por Saviani na década de 80, é de suma importância a socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em uma perspectiva materialista, histórica e dialética em que a prática educativa é condição de humanização. Para o materialismo histórico, a obra de arte é vista como um modo de representar uma visão de mundo, é antes de tudo um processo de criação, fruto do trabalho do homem, da sua manifestação criadora. É um produto cultural proveniente de uma determinada época e da imaginação humana.

Nas escolas, o aprendizado da arte é reduzido a um apoio visual para outras disciplinas, usando as imagens que já fazem parte do cotidiano dos alunos. Mas é preciso lembrar que as imagens têm o poder de moldar e até distorcer a realidade, especialmente para quem não possui o senso crítico necessário para decifrar os discursos visuais, cada vez mais ideológicos. Nesse sentido, é função da educação fornecer e estimular o desenvolvimento dessas ferramentas críticas. Segundo Saviani (2006), existem conteúdos que não fazem parte da vida dos alunos e que devem ser ensinados, conteúdos que, de início, não fazem sentido para os alunos, mas que compõem os conhecimentos que ultrapassam o sentido de instrumentalização para a vida. Sua função é promover uma formação que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, ajudando-o a entender melhor sua própria vida e a relação entre o passado e o presente.

A arte não deve ser relegada à mera fragmentação de conteúdos, à utilização de qualquer imagem ou a uma função meramente acessória no currículo, assim como proposta pela Base Nacional Comum Curricular, com fragmentação dos conteúdos propedêuticos, determinada por itinerários formativos. A rela-

ção entre a escola e o conhecimento artístico demanda uma abordagem de aprendizado específica.

Então, o que se perde e o que se ganha com o ensino de arte na formação das novas gerações? Lembremo-nos que a apropriação do conhecimento escolar depende de sua estruturação, da forma como é organizado em etapas e dos métodos de ensino utilizados, o que implica selecionar e sistematizar os conteúdos artísticos e culturais que devem ser trabalhados e compreendidos pelos estudantes (KLEIN, 2000). Saviani nos diz que

Sobre a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...]. Quanto a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (2013, p. 13).

Sobre a escolha de conteúdos clássicos, Duarte (2006) esclarece que é um “equivoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola” ou acreditar que “o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos”, afinal,

[...] o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, trans-

formando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade (2006, p. 615).

Em vista disso, é direito irrefutável de todas as pessoas acessarem o saber dos clássicos. Esse direito se torna ainda mais vital em uma época em que a arte, a literatura e a filosofia são desvalorizadas, diminuindo seu papel na nossa humanização. Por isso é preciso que mais professores estejam alinhados a esse objetivo, reconhecendo que o ensino e a produção de arte na escola potencializam o pensamento crítico, respondendo a questões individuais e coletivas, abrindo caminho para a compreensão de outras realidades sociais e evidenciando a necessidade de transformações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm.

BUORO, Ana Amélia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HERNANDEZ. Fernando. *Catadores da cultura visual*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIN, Ligia R. *Proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental*: Cadernos da Escola Guaicuru. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.

KONDER, Leandro. *Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5)

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Asideias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ARTE, MÍDIA E ENSINO: o auxílio de imagens na inclusão de alunos autistas não verbais¹

Larissa Souza Rosa Farinazzo²

Resumo

O presente estudo analisa a relevância da arte e das mídias visuais no processo de inclusão escolar de alunos autistas não verbais, considerando as imagens como mediadoras de comunicação, expressão e aprendizagem. O texto parte de uma revisão bibliográfica que integra autores do campo da arte/educação, como Ana Mae Barbosa e Elliot Eisner, da pedagogia crítica de Paulo Freire e de estudos sobre comunicação alternativa e aumentativa (CAA), como os de Beukelman e Mirenda, mas também parte da vivência da autora em sala de aula. Acrescentam-se ainda reflexões de Eula Dantas Taveira Cabral, que discute a cultura como dimensão fundante da experiência educativa, e de Aldo Victorio Filho, que ressalta a centralidade do corpo, da visualidade e do cotidiano escolar nas práticas estéticas. O objetivo é compreender de que maneira as linguagens visuais e midiáticas, presentes no ensino de artes, contribuem para ampliar as possibilidades comunicativas desses alunos, garantindo-lhes participação, subjetividade e cidadania cultural.

Palavras-chave: Arte; Educação; Autismo; Comunicação Visual.

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio contemporâneo, sobretudo no caso dos não verbais, cuja ausência de oralidade costuma ser equivocadamente associada à falta de cognição. Diversas pesquisas, entretanto, comprovam que esses sujeitos são capazes de desenvolver formas complexas de expressão e interação quando têm acesso a recursos adequados. Nesse contexto, as imagens – pictogramas, cartões visuais, obras de arte ou produções digitais – tornam-se instrumentos de mediação pedagógica que possibilitam a comunicação e a aprendizagem.

Ana Mae Barbosa (1998) destaca que a arte-educação deve articular ensino, leitura crítica e produção, funcionando como espaço interdisciplinar e democrático. Elliot Eisner (2002) enfatiza que a experiência estética expande a percepção e a imaginação, promovendo diferentes formas de pensar. Paulo Freire (1996), por sua vez, lembra que a educação deve ser uma prática da liberdade, que reconhece as vozes silenciadas e valoriza a pluralidade. Dialogando com essas perspectivas, a arte no espaço escolar pode ser entendida não apenas como disciplina, mas como campo de inclusão.

A CAA, sistematizada por Beukelman e Mirenda (2013), demonstra que recursos visuais – desde simples imagens até dispositivos digitais – são fundamentais para apoiar a comunicação de sujeitos não verbais. No caso do ensino de artes, esses recursos podem auxiliar na escolha de materiais, na compreensão de instruções e na expressão de preferências, garantindo participação efetiva. Assim, as imagens não se restringem a suportes didáticos, mas constituem linguagens que permitem aos alunos autistas expressarem-se e dialogarem com colegas e professores.

No campo cultural, Cabral (2015) lem-

1 Trabalho apresentado no GT – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 24 de outubro de 2025.

2 Doutoranda e Mestre em Mídia e Cotidiano pelo Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense - PPGMC UFF (2023); Graduada em Artes (2019) e Estudos de Mídia (2023) pela mesma universidade. É professora de escolas particulares do Rio de Janeiro e possui estudos sobre mídia, arte e comunicação.

bra que toda prática educativa está imersa em processos culturais, sendo a escola um espaço de circulação de sentidos, memórias e identidades. Essa dimensão é particularmente relevante na educação inclusiva, pois evidencia que a arte não apenas acolhe a diversidade, mas também produz pertencimento cultural. A cultura visual, nesse sentido, pode ser pensada como arena de disputas simbólicas e também de abertura para novas formas de participação.

Complementarmente, Victorio Filho e Silva (2019) discutem o corpo e o cotidiano como territórios de invenção estética, destacando que as experiências escolares, ainda que cotidianas, são marcadas por expressões criadoras que reconfiguram a relação entre estudantes, professores e a escola. Essa abordagem aproxima-se da questão do autismo não verbal, pois chama atenção para a potência expressiva dos corpos e para a necessidade de reconhecer, nas pequenas práticas visuais e gestuais, espaços legítimos de comunicação.

A articulação entre arte e mídia amplia ainda mais essas possibilidades. O uso de tecnologias digitais – como tablets, softwares de desenho ou aplicativos de comunicação visual – permite a criação de narrativas próprias, fortalecendo a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Ao produzir imagens digitais, manipular recursos midiáticos ou reinterpretar obras artísticas, os alunos autistas não verbais exercitam não apenas habilidades cognitivas e motoras, mas também sua dimensão estética e social.

O ensino de arte, portanto, deve ser compreendido como espaço de subjetividade, onde cada aluno tem o direito de se expressar e ser reconhecido em sua singularidade. Para além de cumprir funções comunicativas, as imagens tornam-se meios de valorização da identidade e de exercício da cidadania cultural. Como lembra Hernández (2000), a cultura visual é um campo privilegiado para compreender o mundo contemporâneo, e integrá-la às práticas inclusivas significa oferecer aos alunos múltiplas formas de ler e escrever o mundo.

Conclui-se que a arte, ao incorporar imagens e recursos midiáticos, torna-se instrumento fundamental para a inclusão escolar de alunos

autistas não verbais. A utilização de linguagens visuais favorece o desenvolvimento comunicativo, social e emocional desses estudantes, permitindo-lhes participar de maneira ativa da vida escolar. Além disso, aponta-se a necessidade de formação docente contínua, de modo que professores de artes e demais áreas estejam preparados para utilizar metodologias inclusivas e recursos visuais de forma crítica e criativa.

Assim, a inclusão via arte e mídia não se reduz a estratégias técnicas, mas constitui prática pedagógica transformadora, capaz de construir uma educação mais democrática, sensível e plural.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1998.

BEUKELMAN, David; MIRENDA, Pat. *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2013.

CABRAL, Eula Dantas Taveira. *Cultura e processos educativos: diálogos contemporâneos*. João Pessoa: UFPB, 2015.

EISNER, Elliot. *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press, 2002.

FILHO, Aldo Victorio; SILVA, Bianca de Menezes Castro da. Corpo, cotidiano, imagem e criação: pesquisa e escolas. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 146-163, mai./ago. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

IMAGENS DE LEVANTES: relato de uma ação de extensão¹

Lilian de Carvalho Soares,²
Vitor de Souza Pereira Martins³

Resumo

O artigo apresenta o curso de extensão "Imagens de Levantes", inspirado nas reflexões de Azoulay (2008) e Didi-Huberman (2017), que entende a fotografia como um evento social e político, no qual fotógrafo, fotografado e espectador compartilham responsabilidades. A proposta do curso foi pensar a fotografia como ferramenta de construção de identidades compartilhadas, a partir da dialogicidade entre comunidade externa e universidade. A metodologia acompanhou o processo de criação de um zine-fotográfico, partindo de uma imagem inicial para, em seguida, compor uma narrativa. O primeiro encontro do curso revelou-se central ao possibilitar afetos, escuta e reconhecimento mútuo, em consonância com a noção de frequência imagética discutida por Camp (2017). O curso mostrou que a fotografia enquanto aprendizado compartilhado pode ser espaço de levante, entendido como gesto contínuo de liberdade, capaz de renegociar discursos e contra-afirmar hegemonias.

Palavras-chave: imagem, levante, fotografia, extensão

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Lilian de Carvalho Soares: professora no Programa de Pós-Graduação em Design (EBA/ UFRJ) e no curso de Comunicação Visual Design (EBA/UFRJ), doutora em Artes Visuais pelo PPGAV (EBA/UFRJ), Coord. do grupo de Pesquisa Palomar, Diretora de Extensão da Escola de Belas Artes da UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, liliancsoares@eba.ufrj.br.

3 Vitor de Souza Pereira Martins: doutor em Artes Visuais pelo PPGAV (EBA/UFRJ), Rio de Janeiro, mrtnsvitor@gmail.com

Azoullay (2008) narra que a fotografia é um evento e, por isso, analisar uma imagem requer mais do que apenas identificar aquilo que está visível. Ela sugere: "é preciso parar de olhar a fotografia e passar a vê-la." (p.14). A autora propõe pensar a fotografia a partir de uma perspectiva de um fenômeno social, implicando, assim, responsabilidade civil não apenas para o fotógrafo como também sobre o espectador, partícipe fundamental neste fenômeno. Além disso, ela pontua que a fotografia é um espaço de uma cidadania desterritorializada onde as fronteiras das convenções são atravessadas. Há na imagem fotográfica um espaço político em que a pluralidade de discursos e ações são constantemente renegociados entre fotógrafo, fotografado e espectador.

É a partir desta perspectiva que o curso de extensão "Imagens de Levantes" foi construído. A fotografia poderia se tornar uma ferramenta política? A imagem pode deslocar discursos e ações de modo a renegociar a ideia de cidadania, pertencimento e comunidade? Essas provocações tangenciam a ação de extensão pautada pela troca de saberes das comunidades, organizações civis e universidade acerca das construções narrativas e identitárias presentes nas produções fotográficas. Com o formato de curso foi proposto potencializar a prática fotográfica como ferramenta de levante político, social e histórico no trânsito entre grupos diversos. Logo, a fotografia é entendida como uma manifestação cultural e de identidade em que as existências dos sujeitos, nas imagens, é indício das formas de representação de si e de suas vivências culturais, sociais e políticas.

No curso, os participantes têm a possibilidade de atuar na prática fotográfica pela lógica do debate social e da formação cidadã, estimulando o encontro de uma subjetividade individual e coletiva. "Imagens de Levantes", por meio de ferramentas populares como o celular, debateu sobre a construção fotográfica como um meio para a edificação dos territórios narrativos não hegemônicos de identidade.

de. Através de estímulos para o diálogo e para a produção crítica de imagens, foi promovido a compreensão da fotografia como uma forma de ativismo e comunicação visual. Isso permitiu certa evidência de uma (re)conquista de espaço onde é possível empregar uma soberania de discursos, por vezes usurpados de grupos e indivíduos exilados pelo Estado de uma política verdadeiramente cidadã. Para isso, a expressão final nesse curso foi a produção de um espaço acolhedor das narrativas propositivas dos participantes: um zine-fotográfico.

A produção metodológica foi um espelhamento da construção prática do zine, em que se parte de uma imagem para a construção de significados que, narrativamente, comunguem outras imagens até a construção e ordenação de um ensaio para a posterior diagramação e impressão. Enquanto os últimos encontros (mais voltados para a prática) possibilitaram a feitura material do produto fotográfico e os encontros do meio do curso visavam a construção e maturação de um corpus (de imagens que façam sentido reunidas), talvez o momento de maior impacto tenha sido o primeiro encontro, a *dinâmica da primeira imagem*.

FIGURA 1 – IMAGENS DE LEVANTES



FONTE: ACERVO PESSOAL. 2023

nados a partir de um recorte de raça e/ou classe, e/ou identidade de gênero, sem se conhecerem, foram instruídos a trazer uma imagem impressa (em qualquer dimensão e com qualquer qualidade) que os “apresentassem de alguma forma”. A ideia, em consonância para a construção do zine-fotográfico, era apenas partir de um ponto para a criação de uma narrativa a ser impressa. No entanto, a dinâmica tomou proporções plurais e políticas a partir do simples convite de se apresentar imagneticamente. Mais do que apenas dizer quem são, de onde vieram e o que pretendiam com o curso, a imagem possibilitou um reconhecimento e um lugar de escuta.

O “escutar”, em consonância com o olhar e assistir de Azoulay (2002), é um verbo importante para o curso e para a pedagogia a partir da imagem. Tina Campt (2017) disserta que escutar é perceber a frequência nas imagens, implicando uma “sintonia sonora de afetos” (p.42). Isso significa atravessar o ver, para ser afetado por uma imagem, além da distância entre o observar e ser observado. A *dinâmica da primeira imagem* propiciou esse afeto pedagógico das múltiplas frequências apresentadas. Por meio deste método, os cursistas trouxeram tanto autorretratos como também imagens de familiares, paisagens, de momentos afetivos que, de alguma maneira, expressaram e ligaram suas identidades, seus pertencimentos, suas dores. Através delas puderam dizer quem são, aquilo que viveram e o que desejam ser. Levantaram-se.

Os vinte e cinco cursistas, todos selecio-

**FIGURA 2 – A PODEROSA. CAROLINE CRUZ.
2023**



FONTE: ARQUIVO PESSOAL (FRAME DE VÍDEO)

REFERÊNCIAS

AZOULAY, Ariella. *The civil contract of photography*. Princeton University Press, 2008.

CAMPT, Tina M. *Listening to images*. Duke University Press, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Levantes*. São Paulo: Ed. Sesc São Paulo, 2017.

Outrossim, cabe perguntar: por que levante? A palavra é um eixo instigador e promotora de movimento, de pulsão de vida. Como explica Didi-Huberman (2017): “o levante é um gesto sem fim, incessantemente retomado, soberano como pode ser chamado, soberano o próprio desejo ou essa pulsão, esse ‘impulso de liberdade’ (...)” (p.16). O que se sugere é entrelaçar a ideia e exercício de levante com a fotografia de modo a aventar que os participantes da ação de extensão possam repensar a política das imagens para a reconquista de uma soberania crítica e ativa do indivíduo e da comunidade.

"EU CRIAVA PÁSSAROS... EU GOSTAVA MUITO DO SOFREU E DA GRAÚNA": AUTOPOIESE E MEMÓRIA DO SERTÃO PARAIBANO NA XILOGRAVURA DE CIRO FERNANDES¹

Lucas Andrade de Moraes²

Resumo

Este trabalho investiga como a poética do artista Ciro Fernandes, gravador e ilustrador nascido em Uiraúna-PB, atualmente vive no Rio de Janeiro, com estúdio na Lapa, configura e atualiza memórias do sertão por meio da xilogravura. Com abordagem qualitativa interpretativa e orientação hermenêutica, analisa-se duas obras: a *Uiraunas* e o monumento urbano *Catedral dos Pássaros*. A interpretação articula a autopoiese (Maturana; Varela; Mariotti; Luhmann), a memória coletiva (Hal-

bwachs) e referenciais da arte-educação (Barbosa) para compreender como vida, território e linguagem visual se acoplam na produção de sentidos identitários. Mostra-se que pássaros, topônimos e cenas do cotidiano operam como marcas coletivas que transformam lembranças em patrimônio simbólico, convertendo a gravura e o painel em dispositivos de mediação cultural no espaço comunitário e escolar.

Palavras-chave: xilogravura; memória social; autopoiese; arte-educação; sertão.

Introdução

A obra de Ciro Fernandes, gravador e ilustrador nascido em 1942 em Uiraúna, alto sertão paraibano, inscreve-se na arte popular nordestina, especialmente na tradição da xilogravura em diálogo com o cordel, as memórias coletivas e a paisagem simbólica do sertão. Pássaros, topônimos, religiosidades e cenas do cotidiano compõem uma poética que mobiliza repertórios afetivos da infância e reverbera na cultura local. A xilogravura, enquanto linguagem reprodutível, atua como arquivo de signos do território e amplia a circulação de imagens e narrativas, conectando lembranças pessoais a identidades coletivas. Atualmente o artista vive no Rio de Janeiro, com estúdio na Lapa, o que expande os circuitos de difusão de sua produção.

Este estudo tem por objetivo compreender como as xilogravuras de Ciro Fernandes produzem sentidos identitários e culturais ao articular vida, território e linguagem visual em um processo autopoietico de criação e circulação de significados. A reflexão toma como referências a *autopoiese* em Maturana e Varela (1980), ampliada por Mariotti (1999) e Luhmann (1998), e o campo da memória social em Halbwachs (2006) e Todorov (2002), situando as imagens como espaços de atualização de memórias partilhadas. Em diálogo com a Arte/Educação, recorre-se a Barbosa (1995, 1998, 2010) e Dewey (2010) para compreender

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Inter-nacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Artista visual multidisciplinar paraibano. Arte-educador, professor, escritor e pesquisador. Doutor em Letras (UERN). Mestrando em Artes (Prof-Artes/UFPB). Especialista em História da Arte e em Literatura, Cultura e Ensino de Arte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4304836710800316>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4443-2393>. E-mail: drluccasandra-de@gmail.com

a obra como experiência e mediação cultural, convocando leitura, contextualização e devoluções pedagógicas no território. Dessa forma, a gravura opera simultaneamente como arquivo de memória e dispositivo de mediação, configurando e atualizando signos identitários que circulam no espaço comunitário e escolar.

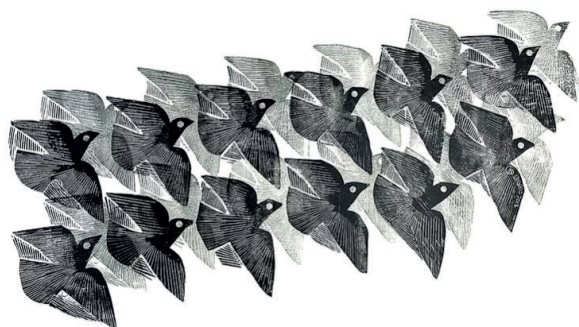
Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo e orientação hermenêutica, articulando análise de fala, imagem e contexto cultural. O *corpus* restringe-se a duas obras diretamente vinculadas a Uiraúna e ao sertão paraibano, selecionadas por sua densidade simbólica e circulação pública: a xilogravura *Uiraunas* (Fernandes, 2025) e o monumento urbano *Catedral dos Pássaros* (Uirauna.net, 2018). A leitura procede em três eixos complementares. No plano formal, observam-se linhas, contrastes e recorrência de motivos. No plano simbólico, investigam-se pássaros, etimologia de Uiraúna e referências ao cotidiano sertanejo. No plano contextual, consideram-se memórias familiares, religiosidades e práticas culturais locais. A triangulação desses eixos com os referenciais teóricos mencionados busca evidenciar os mecanismos de produção de sentido e a forma como a poética do artista reorganiza vida, cultura e arte em acoplamento ao meio.

O sertão como lugar da memória: Uiraunas e a Catedral dos Pássaros

A origem de Ciro Fernandes está marcada pela vivência no Sítio Canadá, em Uiraúna, sertão da Paraíba, às margens do Rio do Peixe. Em entrevista para José Nêumanne Pinto, o artista recorda o nascimento simples e doméstico: “Nasci numa rede, a parteira se chamava Maria Rosa” (Fernandes, 2021, 00:02:06) e a infância atravessada pelo cotidiano rural, entre açudes, barreiros e a caça de subsistência: “Minha mãe dizia: vai buscar uma rolinha para a gente assar” (Fernandes, 2021, 00:05:19). As memórias também revelam uma infância inventiva, dividida entre o espaço da igreja e o artesanato: “O que estava fora da hóstia eu ia

comendo” (Fernandes, 2021, 00:06:57), conta, ao narrar sua experiência ajudando na feitura das hóstias, ao mesmo tempo em que criava brinquedos e imagens religiosas: “Eu fazia muita imagem de Cristo em timbaúba” (Fernandes, 2021, 00:15:37). Além disso, destaca a influência familiar, com tios alfaiates e músicos: “Lourival foi maestro da banda de música do Uiraúna” (Fernandes, 2021, 00:17:53) e a herança artística materna: “Meu talento visual é dela [Socorro]” (Fernandes, 2021, 00:11:06). Essas lembranças mostram que o ambiente de origem não apenas moldou sua sensibilidade, mas também forneceu os primeiros elementos da autopoiese criadora que atravessa sua obra.

FIGURA 1 - UIRAUNAS



CIRO FERNANDES, 2019, XILOGRAVURA SOBRE PAPEL, 95 × 65 CM. FONTE: FERNANDES (2025A)

FIGURA 2 - CATEDRAL DOS PÁSSAROS



CIRO FERNANDES, 2018, 6 × 4 METROS. FONTE: UIRAUNA.NET (2018)

Em Uiraunas (Figura 1), a fala do artista: “Eu criava pássaro... eu gostava muito do so-freu e da graúna” (Fernandes, 2021, 14:56.60), ilumina a dimensão afetiva e simbólica de sua criação. Ao recordar o ato de criar pássaros, especialmente a Graúna (*gnorimopsar chopi*)³, Ciro não apenas rememora práticas de infância, mas reinscreve no campo da memória coletiva o signo que dá nome à própria cidade. O termo “Uiraúna” (nome do município do alto sertão da Paraíba) deriva do tupi “Guirá-una”, que significa “pássaro preto” (Medeiros, 2016, p. 263), e encontra eco tanto em sua experiência biográfica quanto em sua produção imagética.

A xilogravura, nesse sentido, opera como atualização simbólica da identidade toponímica do município, revelando um processo de autopoiese cultural no qual vida, memória e arte se autoalimentam (Maturana; Varela, 1980; Mariotti, 1999). Ao transformar a lembrança pessoal em linguagem visual, Ciro estabelece um vínculo entre sua subjetividade e a memória social de Uiraúna, tornando visível a continuidade entre experiência vivida, etimologia do lugar e poética da gravura.

3 É também conhecido como graúna, chico-preto (Maranhão e Piauí), arranca-milho, chopim, chupim (São Paulo), chupão (Mato Grosso), assum-preto e cupido (Ceará), melro e craúna (Paraíba).

Nessa chave, a xilogravura não “copia” o real: ela autoproduz seus próprios elementos e sentidos a partir de acoplamentos entre sujeito e meio (Maturana; Varela, 1980), atualizando signos locais em linguagem visual compartilhável (Carvalho, 1995; Costella, 2002). Porque a memória é sempre social, “nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros” (Halbwachs, 2006, p. 30), a matriz impressa funciona como dispositivo de circulação de histórias, convertendo lembranças individuais em lembranças de grupo (Pollak, 1989, 1992). Pelo viés sistêmico, a obra participa de um sistema comunicativo que produz seus próprios sentidos (Luhmann, 1998; Rodrigues, 2008), reforçando Uiraúna como centro de pertencimento.

Transposta ao espaço urbano, a Catedral dos Pássaros (Figura 2) monumentaliza essa constelação de memórias e o enunciado torna-se forma coletiva: o voo seriado no muro opera como metáfora de memória compartilhada e liberdade criadora, inscrevendo no território um arquivo vivo de afetos (Halbwachs, 2006; Todorov, 2002). Ao expandir a gramática da xilogravura para a escala pública, Ciro converte a lembrança em marco paisagístico, intensificando o acoplamento entre comunidade e imagem (Dewey, 2010) e evidenciando a autopoiese da memória local: a obra produz e repõe, no cotidiano da cidade, os próprios elementos e sentidos que a sustentam (Maturana; Varela, 1980; Mariotti, 1999). Assim, gravura e monumento funcionam como inscrições materiais da memória coletiva, em que o sertão se narra a si mesmo, pela repetição do pássaro, pelo ritmo do voo e pela permanência do signo na paisagem.

Considerações finais

A leitura de Uiraunas e da Catedral dos Pássaros mostrou que a poética de Ciro Fernandes opera como um campo autopoietico em que vida, território e linguagem visual se coengendram. Experiências biográficas, topônimos e repertórios afetivos retornam à

obra e são continuamente reorganizados em imagens que circulam e se atualizam, formando constelações de sentido que afirmam pertencimentos e renovam o imaginário do sertão paraibano (Maturana e Varela, 1980; Mariotti, 1999; Luhmann, 1998; Coutinho, 2024). Nessa dinâmica, a gravura e o monumento não espelham o real, mas produzem seus próprios elementos e sentidos em acoplamento com o meio, convertendo o pássaro, o voo e a etimologia de Uiraúna em signos identitários que se inscrevem na paisagem e no cotidiano.

Ao articular memória social e arte-educação, evidencia-se que essas obras podem funcionar como arquivos vivos de lembranças compartilhadas, distinguindo a vitalidade da memória do registro histórico e tensionando o esquecimento que fragiliza os laços coletivos (Halbwachs, 2006; Pollak, 1989, 1992; Todorov, 2002; Carvalho, 1995; Costella, 2002). Para a mediação pedagógica, isso implica tratar as gravuras como experiências e textos culturais a serem lidos em seus planos formal, simbólico e contextual, integrando fazer, apreciar e contextualizar para conduzir do gosto inicial à interpretação crítica e à devolutiva comunitária, de modo interdisciplinar e territorialmente enraizado (Barbosa, 1995, 1998, 2010; Dewey, 2010; Sardelich, 2006; Brasil, 1998, 2018; Fazenda, 1994).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1995.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, José. *Xilogravura popular nordestina*. Fortaleza: Museu do Ceará, 1995.

COSTELLA, Antonio. *A gravura popular nordestina*. São Paulo: Edusp, 2002.

COUTINHO, Marcelo Farias. *Constelações. Preleção apresentada na disciplina Corpo: Protagonismo e Autonomia do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES*, Universidade Federal da Paraíba, 2024. Manuscrito não publicado. Disponibilizado via ambiente virtual SIGAA da UFPB.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES, Ciro. *Uiraunas*. Xilogravura sobre papel, 95 × 65 cm (dimensões externas). Acervo do artista. Disponível em: <https://www.cirofernandes.com.br/product-page/uiraunas>. Acesso em: 8 jun. 2025a.

FERNANDES, Ciro. Xilogravura de Ciro encanta o Brasil. *Entrevista concedida a José Nêumanne Pinto*. YouTube, 14 nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ahM6QDFN9cw>. Acesso em: 21 set. 2025.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LUHMANN, Niklas. *Sistemas sociais: lineas*

mentos para uma teoria geral. Barcelona: Anthropos; México: Universidade Iberoamericana, 1998.

MARIOTTI, Humberto. Autopoiese, cultura e sociedade. *Escola de Diálogo*, 1999. Disponível em: <http://escoladedialogo.com.br/escoladedialogo/index.php/biblioteca/artigos/autopoiese-cultura-e-sociedade/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *Autopoiesis and cognition: the realization of the living*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1980.

MEDEIROS, João Rodrigues Coriolano de. *Dicionário corográfico do Estado da Paraíba*. 4. ed. João Pessoa: IFPB, 2016.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

RODRIGUES, Léo Peixoto. *Sistemas autorreferentes, autopoieticos: noções-chave para a compreensão de Niklas Luhmann*. Pensamento Plural, Pelotas, n. 3, p. 105–120, jul./dez. 2008.

SARDELICH, Maria Emilia. Cultura visual e ensino de arte: trajetórias e perspectivas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 45–62, 2006.

TODOROV, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2002.

UIRAUNA.NET. Monumento “Catedral dos Pássaros” é inaugurado em Uiraúna; vídeo e fotos. *Blog do Geraldo Andrade*, mar. 2018. Disponível em: <https://www.blogdogeraldoandrade.com/2018/03/monumento-catedral-dos-passaros-e.html>. Acesso em: 29 set. 2025.

AI AND ART: artistic identity, creativity, and pedagogy in the post-digital era¹

Manisha Tripathy²

Abstract

This study explores how image-generating artificial intelligence (AI) tools such as MidJourney shape artistic identity, creativity, and pedagogy. Using an autoethnographic approach, I collaborated online with two of my former art students to produce images, reflections, and conversations that formed a living archive of human - AI intra-action. Central to the study is the notion of *glitch pedagogy* (PEÑA; JAMES, 2016), where errors and breakdowns are re-framed as openings for reflection and learning. Rather than dismissing AI's failures, collaborators engaged with them as sites of meaning-making that expose algorithmic biases and hegemonies. In a nutshell, creativity in the post-digital era appears relational, emerging through entanglements among artists, technologies, and contexts. Perhaps positioning glitches as catalysts for inquiry might invite art educators to consider how critical AI literacy can be nurtured, how process might take precedence over product, and how uncertainty could become a resource rather than a threat.

Keywords: Artificial intelligence; Glitch pedagogy; Art education; Creativity; Post-digital culture.

In an era dominated by images and digi-

tal technologies, the role of visual arts education is rapidly evolving. This study investigates how image-generating artificial intelligence (AI) tools, particularly MidJourney, contribute to and shape artistic identity, creativity, and pedagogical practice. Situated at the intersection of post-digital culture, art education, and critical AI studies, the research explores how art educators and learners might navigate, engage with, and critically reflect on AI as both a creative tool and a contested site of aesthetic, ethical, and ideological negotiation.

Using an autoethnographic approach, I collaborated online with two former art students over two months, located across Canada, Scotland, and India, to produce images, reflections, and dialogues that formed a living archive of human - AI intra-action. This archive served both as data and as a platform for ongoing reflection, allowing documentation of how artistic practices, pedagogical interactions, and notions of creativity unfold in collaboration with generative AI systems. Central to the study is the concept of glitch pedagogy (PEÑA; JAMES, 2016), a framework that foregrounds errors, breakdowns, and disorientations as productive sites for learning and reflection. Rather than treating AI's technical failures or unexpected outputs as obstacles, collaborators engaged with them as opportunities to explore biases, partialities, and hegemonies embedded in algorithmic systems. These glitches prompted questions about art, being an artist, and the relational nature of creativity, challenging traditional notions that artistic skill and insight reside solely within the human practitioner (STEYERL, 2016).

The study employed a combination of thematic and diffractive analysis (MAZZEI, 2014), allowing both pattern recognition across experiences and engagement with the material, technological, and discursive entanglements that co-constitute the creative process. Five key themes emerged: negotiating creativity with AI, ethical reflections and dilemmas, encountering AI limitations, learning through experience, and material encounters.

1 Paper presented at WG1 – The Arts, Images, and Art Education during the 1st International Meeting on Art Education / 4th National Meeting on Art Education, held from October 21 to 23, 2025.

2 Manisha Tripathy, MA Art Education, The University of British Columbia

Negotiating creativity with AI revealed that collaborators continuously adapted their artistic intentions in response to AI outputs, illustrating co-constituted creativity. Ethical reflections arose from considerations of intellectual property, cultural representation, and the influence of training data on aesthetic outcomes, highlighting the importance of critical AI literacy in art education.

Encountering AI limitations proved generative, as compositional errors, misinterpretations of prompts, or stylistic inconsistencies were treated as sites of exploration. Learning through experience emphasized that understanding AI is an embodied, iterative process; knowledge emerges through producing, observing, and discussing AI outputs. Material encounters highlighted the entanglement of digital, material, and human elements in artistic practice, demonstrating that the materiality of image-making remains central regardless of technological interface. This study emphasizes that creativity in the post-digital era is relational, emerging through interactions among human creators, digital technologies, materials, and cultural contexts. Such a perspective challenges traditional art curricula that privilege individual skill, genius, or canonical Western perspectives, instead positioning art education as a space for critical navigation of ideologically charged images in contemporary visual culture. Educationally, embracing uncertainty, errors, and technological limitations cultivates critical AI literacy, encompassing awareness of biases, ethical reflection, and the capacity to question dominant narratives in visual media. Emphasizing process over product encourages iterative experimentation, reflective dialogue, and relational thinking. AI thus becomes a site for expanding pedagogical possibilities, nurturing students' creative agency, critical awareness, and adaptability.

In conclusion, AI is not merely a generative tool but a contested site where pedagogy, ethics, aesthetics, and technology intersect. Engaging with AI glitches as catalysts for inquiry enables art educators to cultivate relatio-

nal, process-oriented, and ethically informed approaches to teaching. This research situates post-digital creativity as emergent, relational, and contextually situated, offering insights for equipping students to navigate an increasingly image-saturated world.

REFERENCES

- PEÑA, M.; JAMES, R. Glitch pedagogy: Embracing error as a tool for learning and creativity. *Journal of Visual Arts Education*, v. 12, n. 3, p. 45–59, 2016.
- MAZZEI, L. A. Beyond an easy sense: A diffractive analysis. *Qualitative inquiry*, v. 20, n. 6, p. 742-746, jun. 2014.
- STEYERL, H. A sea of data: Apophenia and pattern (mis-) recognition. *E-flux Journal*, n. 72, p. 01-14, 2016.

AMPLIANDO REPERTÓRIOS: a monitoria como prática de formação plural na licenciatura¹

Nikarla Raquel da Paz Costa Silva,²
Luca Delmas Mendes,³
Mariana do Vale Gomes⁴

Resumo

Este trabalho apresenta reflexões sobre aproximações às artes gráficas a partir de uma perspectiva decolonial, feminista e *queer*, desenvolvida pelos estudantes de monitoria do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN no planejamento e realização de uma aula expositiva e dialogada. A compreensão do papel do monitor no espaço acadêmico apoia-se em Santos e Ferreira (2019), enquanto as discussões teóricas que orientaram a aula basearam-se em Ellen Lupton *et al.* (2023) e Ana Mae Barbosa (2023). Busca-se, assim, ampliar as discussões sobre a formação docente em artes visuais, destacando o potencial das trocas de referências contemporâneas no processo educativo ainda em espaço acadêmico, enriquecendo o repertório e desenvolvendo a confiança dos monitores na prática docente em sala de aula.

1 Trabalho apresentado no GT 1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, nikarlaraquel.av@gmail.com.

3 Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, ludelmas00@gmail.com.

4 Professora adjunta do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, mariana.vale@ufrn.br.

Palavras-chave: arte gráfica; arte contemporânea; artes visuais; monitoria.

Apresentação

A monitoria de ensino é uma oportunidade para estudantes de graduação se aproximarem da atividade docente, permitindo-os aprender no contexto universitário em que estão inseridos (Santos; Ferreira, 2019, p. 252). O projeto “Monitoria para Área Gráfica 2025” do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN, sob coordenação da Profa. Dra. Mariana do Vale, selecionou três monitores para atuar nos componentes curriculares Projeto Gráfico I e II, e Gravura I e II, ampliando a experimentação teórico-prática e o aprofundamento na docência.

Este relato refere-se à monitoria em Projeto Gráfico I, ofertada no semestre de 2025.1. Busca-se, com ele, compreender como o planejamento e práticas docentes diversificadas contribuem para a aprendizagem dos discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais, bem como para a formação dos monitores.

Construção de um referencial imagético para todes

Para compor o componente curricular Projeto Gráfico I, que integra a grade curricular dos anos iniciais do curso, foi solicitado aos monitores a preparação de uma aula para expandir e atualizar o repertório visual dos discentes, que estavam no processo da realização de um cartaz em grupo para a avaliação final da disciplina. Em diálogo com a professora, os monitores tiveram acesso às avaliações e, a partir da observação dos processos dos cartazes, foi definido a preparação de uma aula voltada à ampliação do repertório visual dos alunos para a etapa final do trabalho.

Como parte da orientação inicial, foi indicada a leitura do livro *Extrabold*, de Ellen Lupton.

ton et al. (2023), que aborda o design gráfico de forma inclusiva e contemporânea. Como as aulas da disciplina, até então, concentravam-se na apresentação de noções básicas de composição, a leitura foi importante para compreender discussões atuais do campo e articular esses conceitos com as artes visuais. O objetivo de trabalhar esses conceitos fundamentais do design não era segui-los à risca, mas entender como ultrapassá-los e até mesmo questioná-los — algo que os estudantes tinham dificuldade de perceber nas primeiras aulas.

À princípio, pensou-se em ampliar o referencial imagético para além de uma perspectiva eurocêntrica e normativa, pois, dentro do próprio design, havia um movimento entre os profissionais da educação para romper com um referencial eurocêntrico (Sales, 2023, p. 28).

Ao mesmo tempo, procuramos aproximar os estudantes de uma prática gráfica das artes visuais. A professora objetivava explicitar que não existia separação entre o fazer artístico e o fazer gráfico, e que aquela disciplina pertencia ao curso de Artes Visuais, não ao de Design. Isso, em nossa compreensão, lhes permitia maior liberdade, explorando o cartaz como campo de experimentação artística.

Cabe pontuar que este componente é ofertado para o 3º período do curso e, portanto, o repertório mais aprofundado nas Artes Visuais ainda está em construção. Para exemplificar, pode-se citar a produção inicial do aqui intitulado grupo 1 (figura 1), composto pelos discentes: David Tomé do Nascimento, Iris Vivian de Araujo Gomes, Sara Helen Cardoso de Araujo Silva, Téo Aquiles de Oliveira e Vivian Leticia Martins de Lima.

FIGURA 1 – EXPERIMENTAÇÃO INICIAL DO GRUPO 1.



FONTE: IMAGEM CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

Como observa a artista Fayga Ostrower (1983) no fazer artístico as escolhas formais e temáticas são atravessadas por afetos, percepções e intuições das quais muitas vezes o artista sequer tem plena consciência. No entanto, notava-se, nos estudantes, dificuldade em compreender o cartaz como suporte de expressão artística: em vez de se apropriarem de suas experiências prévias nas artes visuais, limitavam-se a elementos convencionais do design e priorizavam a legibilidade do texto em detrimento dos recursos gráficos e da composição.

Na figura 2, vê-se o rascunho do grupo 2, com os membros: Maria Luisa Figueiredo de Andrade, Cristophe Vinicius Leocádio de Souza, Ana Beatriz Barbosa de Lima e Kyma Isabel Anastasia Kouli Cavalcanti. Neste caso, é possível observar uma disposição rígida dos ele-

5 Para facilitar a leitura, os grupos foram identificados por ordem de menção no texto, sem correspondência com a ordem real de apresentação na disciplina.

mentos, com predominância de uma organização de caráter informativo. Tal postura limitava o potencial expressivo e artístico do cartaz, como é possível ver nos dois trabalhos.

FIGURA 2 – EXPERIMENTAÇÃO INICIAL DO GRUPO 2.



FONTE: IMAGEM CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

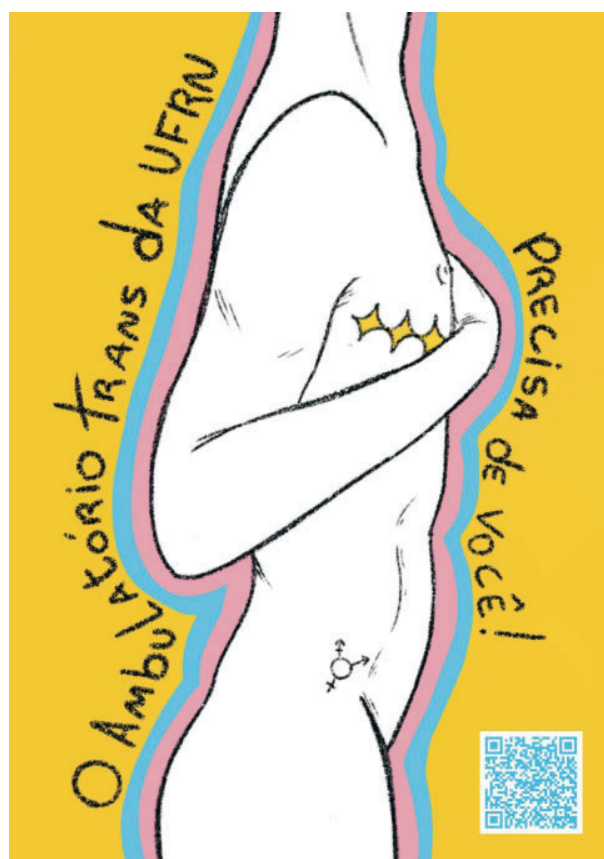
Das provocações iniciais encontradas no livro *Extrabold*, foi elaborada a aula "Outras perspectivas de práticas de design", dividida em três focos temáticos: produções *queer* dentro das artes gráficas, festivais de posters de países não hegemônicos e o pensamento tipográfico além do tradicional. A importância dessa discussão encontra eco também no que aponta Ana Mae Barbosa (2023), ao afirmar que a arte-educação deve ser um espaço de resistência, onde as narrativas coloniais são de-

safiadas.

A aula, mediada pela monitoria e complementada pela professora, dialogou com o trabalho de cada grupo, buscando imagens que ampliaram o repertório dos estudantes. Além disso, apresentou aos discentes diferentes fontes de pesquisa, como acervos digitais, livros de referência e exemplos da própria cultura local.

Alguns cartazes sofreram mudanças radicais, como o do grupo 1 (figura 3). A ilustração assume agora o protagonismo da composição, enquanto o texto é organizado em função dela. Essa escolha revela a presença de um artista no processo, mostrando que o cartaz começa a ser entendido como um suporte de expressão artística.

FIGURA 3 – TRABALHO FINAL DO GRUPO 1.



FONTE: IMAGEM CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

Optar por introduzir um referencial de base decolonial e não hegemônica reverbera na ampliação de possibilidades de criação e provoca uma aproximação do próprio território, tornando mais íntima a relação com o que se produz, um processo do fazer artístico. Com isso, evidencia-se uma diferença em relação às ideias de produção no design gráfico.

De maneira geral, os cartazes passaram a investir na visualidade enquanto estratégia e discurso. O mesmo pode ser observado no cartaz do grupo 2 (figura 4). Os instrumentos musicais deixam o centro e passam a ocupar todo o fundo da imagem. O cartaz perde a rigidez e explora a dinamicidade dos elementos, conduzindo nosso olhar com leveza e ritmo.

FIGURA 4 – TRABALHO FINAL DO GRUPO 2.



FONTE: IMAGEM CEDIDA PELOS AUTORES (2025).

É possível perceber, portanto, como um planejamento docente voltado para as imagens contemporâneas e com preocupações políticas e sociais potencializaram a expressividade dos trabalhos. Descentralizar o olhar é também deixar a própria experiência contaminar o trabalho.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, apresentamos parte da experiência de docência assistida. Ressalta-se que os monitores se encontravam em diferentes etapas de envolvimento com a docência. No curso de Licenciatura em Artes Visuais, a formação inclui três disciplinas de estágio obrigatório. À época, dois discentes encontravam-se no estágio inicial, voltado à observação na educação básica, enquanto uma das monitoras já havia concluído todas as etapas previstas. Nesse sentido, a oportunidade de ministrar uma aula no ambiente acadêmico contribui de forma significativa tanto para aqueles que já haviam vivenciado os estágios em ensino formal e não formal de ensino quanto para os que ainda estavam nos primeiros contatos com a prática docente.

A experiência possibilitou a construção de repertórios e o desenvolvimento da confiança dos discentes, ao mesmo tempo em que os aproximou de posturas não eurocêtricas e de uma ênfase artística, em contraste com as perspectivas conservadoras e centradas no design gráfico.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. LUTAS PELA DECOLONIZAÇÃO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO. *Revista VIS: Revista do Programa de Pós-Graduação*

em *Artes Visuais*, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 152–176, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/48415>. Acesso em: 19 set. 2025.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

SALES, Kaleena. Ensinar designers negres. In: LUPTON, Ellen et al. *Extrabold: um guia feminista inclusivo anti-racista não binário para designers*. São Paulo: Olhares, 2023.

SANTOS, F. C. B. dos; FERREIRA, L. G. A monitoria de ensino na educação superior e seu aspecto colaborativo na formação e no processo ensino-aprendizagem. *Educação em Análise*, Londrina, v. 4, n. 2, p. 247–268, 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n2p247. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/38973>. Acesso em: 18 set. 2025.

CAPRINT - PRODUÇÃO GRÁFICA E CULTURA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A formação do olhar como ferramenta de leitura do mundo¹

Raoni Moreno Rosa de Albuquerque²

Resumo:

O CAprint é um projeto de extensão que insere a cultura visual como eixo formativo na educação básica (MARTINS; TOURINHO, 2011), entendendo o design gráfico como linguagem crítica e criativa em um mundo saturado de imagens. Mais do que produzir cartazes, livros ou murais, o projeto busca transformar a experiência escolar em um espaço de expressão e leitura do mundo, onde os estudantes se reconhecem como autores e produtores de cultura. Ao articular práticas gráficas e contextos sociais, o CAprint fomenta autonomia, diálogo e pertencimento, aproximando universidade e escola e revelando o potencial do design como ferramenta de educação, memória e transformação coletiva.

Palavras-chave: Design gráfico; Cultura visual; Educação básica; Pro-

dução coletiva; Engajamento social

Vivemos em uma sociedade marcada por imagens. Incorporar a cultura visual ao cotidiano escolar significa formar leitores e produtores críticos capazes de compreender e intervir no mundo por meio das linguagens visuais (PEGORARO, 2018). No CAp UERJ, a disciplina de Design ocupa esse papel desde a década de 1980, sendo pioneira na educação básica brasileira. Mais do que ensinar técnicas, ela articula criação, reflexão e engajamento, estimulando os estudantes a transformarem ideias em formas gráficas que circulam na escola e reverberam na comunidade.

O ensino de Design é oferecido atualmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, sob a orientação da professora Lucimeri Ricas Dias e do professor Raoni Moreno, que também coordenam ações de extensão articuladas pelo projeto CarioCAp Design, pela professora Lu Ricas, e o projeto CAprint, coordenado pelo professor Raoni Moreno. Essa parceria vem consolidando um espaço interdisciplinar no qual o design atua como linguagem de expressão, comunicação e cidadania (MARTINS; TOURINHO, 2013).

Em 2023, o laboratório de Design foi reequipado com impressoras, computadores e equipamentos de estampa graças ao edital de melhorias das escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em parceria com o LEA (Laboratório de Ensino da Arte) do Instituto de Artes da UERJ, no âmbito do projeto "Escola/Universidade/Escola", coordenado pelos professores Aldo Victório e Isabel Carneiro. Esse suporte fortaleceu as práticas da disciplina e abriu novas possibilidades de criação e experimentação.

Entre os projetos desenvolvidos, destacam-se as campanhas gráficas que mobilizam a escola em torno de temas de grande relevância social. No Setembro Amarelo, os alunos produzem cartazes e adesivos que circu-

¹ Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes. Coordenação: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

² Doutor em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua como professor de Design do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ).

lam pelo colégio, estimulando o diálogo sobre saúde mental. Na Semana da Consciência Negra, botons, adesivos e cartazes criados pelos estudantes ganham protagonismo, reafirmando a luta contra o racismo. Essas produções não apenas sensibilizam a comunidade escolar, mas também ensinam aos estudantes como a comunicação visual pode ser ferramenta de engajamento social e empatia (FREIRE, 2002).

Outro ponto de destaque é a parceria entre a disciplina de Design e a equipe de Educação Física na criação da logomarca das Olimpíadas do CAP UERJ. Desde 2019, os estudantes do 9º ano desenvolvem propostas gráficas para a camiseta oficial do evento, além de medalhas, convites e regulamentos. A camiseta das Olimpíadas, que se torna parte do uniforme escolar, dá ao estudante vencedor um protagonismo único: ver sua arte estampada e usada por toda a comunidade escolar. Trata-se de um momento aguardado com entusiasmo, que valoriza a autoria e amplia o reconhecimento do trabalho dos alunos.

Além das campanhas e da parceria com as Olimpíadas, o CAprint promove oficinas de criação gráfica em diferentes suportes e linguagens. Entre elas, as de capas de discos, nas quais os estudantes exploram movimentos musicais como Bossa Nova, Samba, Tropicalismo e Black Music, recriando capas em formato real (31x31 cm) a partir de contextos históricos e artísticos. Já as oficinas de cartazes psicodélicos, em formato A1, permitem explorar estéticas da contracultura dos anos 1960 e 70, dialogando com temas contemporâneos. Também se somam as experiências de estamparia, voltadas para camisetas e canecas, incentivando os alunos a dominarem processos técnicos e expressivos.

Entre as produções coletivas recentes, destacam-se dois livros realizados em oficinas: em 2023, o interativo “Livro: um livro de imagem de gêneros”, que reuniu trabalhos de mais de 20 estudantes abordando questões sobre corpo e gênero, com ampla repercussão na escola e na universidade; e em 2025, o ainda

inédito “Compacto Afetivo”, fruto de oficinas que mobilizaram alunos do 9º ano ao 3º ano do Ensino Médio. Nele, cada participante criou uma capa de disco compacto (18x18 cm) feita à mão e um texto afetivo sobre a música da sua vida, acompanhado de QR code para escuta. A expectativa pela publicação do livro é grande — os estudantes aguardam com entusiasmo o momento de ver seu trabalho impresso e compartilhado.

Ainda nesse ano, foi realizado o mural coletivo “Fragmento de Nós”, construído a partir de placas de MDF de 15x15 cm, cada uma elaborada por um estudante. Instalado no pátio do colégio, o mural resultou em uma obra coletiva que celebra a diversidade e a singularidade de cada voz, ao mesmo tempo em que cria um sentimento de pertencimento e memória compartilhada.

Em breve, será lançado o jornal Bravo, editorial semestral impresso do CAP UERJ. Diferente das mídias digitais já existentes, o Bravo trará uma experiência material e sensível, reunindo entrevistas, relatos, poemas, quadrinhos e reflexões produzidas pela comunidade escolar. A proposta é criar um espaço de comunicação viva, de fala e escuta, que fortaleça os vínculos entre estudantes, servidores e professores, ampliando o reconhecimento da escola como lugar de memória, diálogo e criação (MELENDI, 2017).

O impacto do CAprint na formação dos estudantes é amplo. Ao vivenciarem processos de criação que atravessam a arte, o design e a cultura visual, os alunos desenvolvem sensibilidade estética, pensamento crítico e protagonismo social. Mais do que aprender técnicas, aprendem a ler e a produzir imagens de forma consciente, reconhecendo-se como autores capazes de transformar seu entorno. A interdisciplinaridade potencializa esse processo, conectando o design a diferentes áreas do conhecimento, enquanto a extensão universitária dá sentido às práticas escolares como campo de pesquisa, experimentação e transformação social.

Assim, o CAprint reafirma a importância do design gráfico na educação básica e consolida a cultura visual como eixo formativo essencial. Ao democratizar o acesso às linguagens gráficas e fortalecer a autoria estudantil, o projeto amplia as possibilidades de expressão e promove uma escola mais crítica, criativa e plural (FREIRE, 2002; MELENDI, 2017).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Educação: conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MELENDI, Maria Angélica. *Estratégias da arte em uma era de catástrofes* – 1 ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

PEGORARO, Éverly (org.). *Cultura Visual: memória, discursos e socialidades*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

DESOBEDECER COM A ARTE: um aprendizado necessário¹

Rodolfo Rodrigues Pontes²

Resumo

O presente estudo investiga a arte como uma prática desobediente que questiona e enfrenta alguns paradigmas da Educação Infantil. Para tanto, mobiliza referências como Dennis Atkinson (2018), Gert Biesta (2017) e Cabrera; Ferreira-Santos (2021) para agenciar a arte como um dispositivo emancipador em uma escola infantil na periferia de Campos dos Goytacazes. Dessa forma, os eventos de aprendizagem evidenciam que a arte impulsiona deslocamentos pedagógicos, promove a valorização da cultura periférica da favela e fortalece a construção de pertencimento. Ao criar espaços de relação e criação, a arte se estabelece como um campo fecundo para práticas educativas insurgentes que reconhecem e legitimam as autorias infantis.

Palavras-chave: prática desobediente; educação infantil; arte emancipatória.

Considerações iniciais

A presença da arte na Educação Infantil tem sido frequentemente reduzida a técnicas fragmentadas ou a atividades desconectadas, o que compromete seu potencial criativo e sua força transformadora. Essa abordagem, ainda predominante no contexto educacional brasileiro, reflete modelos curriculares neoliberais, padronizados e descontextualizados que, como aponta Torres Santomé (2012), favorecem interesses mercadológicos em detrimento de conteúdos culturais significativos para a vivência das crianças. Diante disso, este artigo propõe refletir sobre a urgência de uma educação pela arte desobediente, conforme sugerido por Dennis Atkinson (2018), que vá além da simples reprodução e incentive experimentações com processos didáticos e pedagógicos significativos no cotidiano da sala de aula.

Dennis Atkinson (2018) propõe uma concepção de arte que rompa com os moldes normativos e controladores tradicionalmente impostos às práticas educativas. A concepção de educação pela arte desobediente proposta neste artigo, baseia-se na valorização do processo sobre o produto final, na experimentação sobre a repetição técnica, e na abertura ao desconhecido como condição fundamental para a aprendizagem. Para tanto, o fazer artístico na escola pode constituir-se como campo de experimentação e de criação de sentido, em que as crianças possam agir de maneira ética e sensível diante do mundo. A partir do pensamento de Dennis Atkinson (2018), os sistemas educativos que priorizam a eficiência, a mensuração de resultados e a padronização, são desafiados a dar lugar a uma ótica pedagógica que observa o erro, o imprevisto e a subjetividade como elementos constitutivos da prática educativa e artística. Nesse sentido, o artigo destaca tal perspectiva, contribuindo para repensar o papel da arte na formação humana, não como adestramento técnico, mas como prática crítica, poética, reflexiva e transformadora.

1 Trabalho apresentado no GT1 - As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando em Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes, Rio de Janeiro, RJ, e-mail rodriguespontesr@gmail.com.

Dividido em duas seções, este artigo articula as práticas narradas juntamente com a literatura sobre educação e arte. Desse modo, a primeira seção trata do pensamento filosófico e teórico de Dennis Atkinson (2018) acerca da desobediência e suas implicações no cotidiano educativo da sala de aula. Além disso, na segunda seção tendo como característica uma pesquisa (auto)biográfica, são apresentados o arcabouço metodológico e os eventos de aprendizagem a partir do livro infantil *Da minha janela* de Otávio Júnior, no contexto periférico de Campos dos Goytacazes/RJ, sendo um recorte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, entre 2022 e 2024.

A arte nos ensina a desobedecer

"A natureza e a força da prática artística [sendo] o que chamo de desobediente: desobediente aos parâmetros estabelecidos de prática, práticas de pensar, ver, fazer e sentir"
(Atkinson, 2018, p. 1).

A arte não apenas desafia convenções estéticas ou técnicas, mas também questiona estruturas de conhecimento e percepções normativas. Ao se posicionar fora dos limites pré-determinados, a prática pedagógica fundamentada na arte inaugura possibilidades de experimentação e invenção que escapam ao controle da racionalidade disciplinar, abrindo caminhos para novas formas de subjetividade e expressão.

Neste texto, a desobediência não é entendida simplesmente como um ato de rebeldia, mas como uma oportunidade genuína de aprendizagem — um acontecimento de não conformidade que desestabiliza o habitual e propicia novas maneiras de pensar e agir (Atkinson, 2018). Trata-se de um processo criativo pautado pelo envolvimento e pela experimentação, que desafia saberes estabelecidos e

práticas consolidadas, abrindo, assim, espaço para o surgimento de novas possibilidades no cotidiano escolar da Educação Infantil.

Convém salientar que este estudo não tem a pretensão de propor um método de ensino. Ao contrário, busca-se propiciar um espaço de reflexões e contribuições experimentais à pedagogia institucionalizada. Sendo a arte concebida como uma fagulha ou um acontecimento coletivo, de espaço para o questionamento, a incerteza e o pensamento crítico, em que é possível subverter as normas de representação do eu, do grupo e da comunidade. Isso se dá em oposição à crescente tendência de conformidade, normatização e prescrição, que caracterizam as práticas pedagógicas em diversos contextos contemporâneos (Atkinson, 2018).

Ana Angélica Albano (2002) já alertava para o modo como a arte, na Educação Infantil, era frequentemente reduzida a um conteúdo disciplinar isolado, restrito a momentos específicos do planejamento pedagógico, ou ainda tratada como um repertório de técnicas voltadas exclusivamente para o desenvolvimento de habilidades motoras ou cognitivas. Essa abordagem instrumentaliza a arte, desconsiderando seu potencial expressivo, formativo e subjetivo. Passadas mais de duas décadas, observa-se que essas concepções ainda predominam em muitas práticas educacionais, revelando uma resistência significativa à compreensão da arte como linguagem, como experiência estética e como forma de conhecimento essencial à infância. A persistência desse modelo revela não apenas uma limitação teórico-metodológica, mas também um reflexo das estruturas conservadoras que ainda permeiam o campo da Educação Infantil.

A primeira afirmação que fazemos acerca da arte na Educação Infantil é que tem se resumido a atividades que não geram efeitos concretos nem influenciam na formação estética das crianças, na expressão por meio de alguma linguagem artística ou na compreensão de mensagens (visuais, musicais, plásticas, pic-

tóricas, design ou de qualquer outra vertente artística). Trata-se geralmente de jogos, imitações ou exercícios que não contribuem para o desenvolvimento da criatividade, da linguagem ou da expressão de emoções. A segunda afirmação é que a prática artística na Educação Infantil deveria partir de vivências cotidianas, sem exigir das crianças, necessariamente, uma formação anterior. Desse modo, afirmamos que a arte não deve ser o eixo central da educação infantil, tampouco um de seus objetivos principais, mas sim um meio pelo qual irá promover ricas experiências estéticas e o desenvolvimento integral das crianças (Abelleira Bardanca; Abelleira Bardanca, 2022).

Carvalho (2021) também faz um alerta quanto aos sistemas de apostilamento e aos livros didáticos padronizados conforme a BNCC, os quais têm promovido modelos de docência na Educação Infantil pautados por abordagens prescritivas e de caráter colonizador. O autor acrescenta que a BNCC frequentemente tem funcionado como um veículo de difusão de determinados padrões de atuação docente, sugerindo um modelo normativo — quase como uma gramática — que configura aquilo que poderíamos chamar de uma “docência BNCC”. Nesse contexto, tornam-se inevitáveis reflexões sobre o progressivo esvaziamento da autoria docente e o desprezo sistemático pelas realidades socioculturais das comunidades escolares — especialmente aquelas inseridas em cenários de profundas desigualdades econômicas e sociais, como é o caso da escola onde a pesquisa foi realizada. Tal realidade revela uma lógica padronizadora que ignora as singularidades dos territórios e desconsidera as realidades socioculturais como substratos didático-pedagógicos no cotidiano da sala de aula.

Por outro lado, Biesta (2017) destaca haver no ensino de arte contemporâneo dupla crise significativa: o potencial desaparecimento tanto da arte quanto da educação dentro de seus marcos teórico-práticos. A erosão do papel da arte é particularmente evidenciada por sua crescente instrumentalização dentro do campo educacional. Isso é visto na noção

predominante de que as artes na educação devem ser justificadas por sua capacidade de oferecer “algo mais”. Esse “algo mais” inclui melhorar desempenho escolar, promover empatia e/ou cidadania, desenvolver habilidades específicas. Nesses casos, o foco muda do valor inerente da arte para os resultados ou benefícios que ela pode produzir. Fica evidente que se terceiriza as experiências da prática artística em si, para instrumentalizar a arte como atividades mecânicas e prescritivas. Por conseguinte, Biesta (2017, p. 37) redimensiona o potencial da arte na educação, destacando que

[...] não se resume a facilitar a expressão, mas sim a conduzir crianças e jovens ao diálogo com o mundo. Trata-se de orientá-los para o mundo e de despertar o desejo de pertencer e interagir com o mundo, e não apenas consigo mesmos. É nesse encontro que suas expressões podem “encontrar” o mundo —material e social— e que tais interações podem servir como ponto de partida para explorar o que significa existir no mundo de maneira madura, ou seja, “no mundo sem ocupar o centro do mundo”.

Gert Biesta (2022) ressalta que o desenvolvimento educacional tem sido marcado pela ênfase no controle de todo o processo, o que acaba ofuscando o protagonismo de crianças e jovens enquanto sujeitos humanos em permanente desafio de se desenvolverem de forma autônoma e significativamente. Para tanto, essa perspectiva educativa configura-se como um terreno fértil não apenas para imaginar futuro(s), mas sobretudo para criar e ampliar as possibilidades de sua concretização. Como António Nóvoa (2023, p. 21) enfatiza: “É nossa responsabilidade geracional. Não se trata de nos prepararmos para o que aí vem, ou pode vir. Trata-se de escolhermos os caminhos desejáveis de futuro, e de trabalharmos para que eles se realizem”.

Nesse prisma, como destacam Cabrera

e Ferreira-Santos (2021) a concepção de educação com viés descolonizador desafia a herança ocidental e sua pulsão etnocêntrica, evidenciando os problemas que se manifestam na estrutura formal e sistêmica da escola. Nesse sentido, a educação é compreendida como um espaço de exercício de Ser, em que se possibilita a realização do potencial humano em sua plenitude. Relaciona-se a um itinerário formativo de caráter existencial — sem se confundir com existencialista — e poiético, entendido não como uma busca meramente estetizante, mas como o criar e o despertar contínuo de sentidos, evocando gestos sensíveis de habitar o mundo com profundidade.

No âmbito de uma educação para a sensibilidade, não se exclui a racionalidade, mas se busca ampliá-la por meio de epistemologias diversas e complementares àquelas de matrizes escolarizantes — iluminista, protestante, aristotélico-cartesiana e eurocêntrica — bem como ao *modus operandi* jesuítico, marcado por exercícios mnemônicos, disciplinares e práticas catequizantes. Significa, assim, cultivar uma formação em que as diferenças culturais não sejam ignoradas nem niveladas, mas enriquecidas dialogicamente (Cabrera; Ferreira-Santos, 2021).

Retomando o pensamento de Dennis Atkinson (2018), apropriamo-nos do conceito de “eventos de aprendizagem” na pesquisa para compreender processos que emergem como encontros com algo que ultrapassa as estruturas já estabelecidas de conhecimento. Tais eventos têm o potencial de provocar uma reconfiguração ontológica e epistemológica, tanto na atividade docente quanto discente. Atkinson os relaciona a processos de subjetivação e de engajamento com uma ideia, um afeto, uma prática ou uma nova forma de compreensão. Assim, um evento de aprendizagem não se limita a transmitir conteúdos, mas instaura uma experiência que pode desestabilizar modos habituais de compreender e agir, abrindo espaço para novas possibilidades de pensamento, criação e aprendizagem. Para tanto, na seção seguinte mostra-se o contexto e como

tal abordagem foi aplicada na sala de aula.

Arte na Educação Infantil: deslocamentos e desobediências

Esta seção propõe reflexões em torno da potência da arte como prática emancipadora no cotidiano escolar. Inspirados no pensamento de Dennis Atkinson (2018), especialmente em sua noção de desobediência, e no horizonte da pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2006), o estudo se orienta por experiências construídas a partir do livro infantil *Da minha janela* (2019). Tais experiências revelam como a arte pode instaurar deslocamentos e desobediências às estruturas normatizadoras de ensino, abrindo espaço para práticas artístico-pedagógicas que valorizam a sensibilidade, a imaginação e as narrativas de crianças em uma periferia de Campos dos Goytacazes, dialogando com suas vivências, territórios e modos de existir.

As práticas foram realizadas com uma turma de P1 (Pré-escolar 1 — crianças de 4 a 5 anos), uma unidade de ensino público municipal situada em área periférica de Campos dos Goytacazes, entre o segundo semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024. Tais propostas contaram com a participação de 20 crianças ao todo, as quais experimentaram em sala de aula “eventos de aprendizagem” que integravam pensamento decolonial e arte, intuindo que “A arte acontece quando cada criança tem o direito de se expressar com a complexidade de que é capaz e pode compartilhar com o coletivo [...]” (Lombardi, 2022, p. 52).

De antemão, foram selecionadas três práticas artísticas desenvolvidas a partir do livro infantil *Da minha janela*, de Otávio Júnior. O propósito central foi evidenciar a riqueza e a diversidade da cultura das infâncias e, à luz da pedagogia decolonial discutida por Catherine Walsh (2006), instaurar uma práxis político-pedagógica na sala de aula que reconhecesse e valorizasse o universo sociocultural das crian-

ças. Desse modo, ouvir e dar visibilidade à cultura da favela em sala de aula, de forma potente e criativa, leva as crianças a valorizarem e a se reconhecerem produtoras dela.

A obra literária em questão, com formato de 20,5 × 20,5 cm e 48 páginas, apresenta ilustrações que se expandem pelas páginas duplas, cativando as crianças pela força da visualidade. No início do processo criativo, a ilustradora foi convidada por Otávio Júnior a vivenciar uma imersão nas periferias cariocas, experiência que lhe possibilitou apreender, com sensibilidade e autenticidade, a essência do cotidiano desses territórios. Dessa troca singular nasceu *Da minha janela*, livro que fundamenta esta pesquisa. Trata-se de uma obra ilustrada, na qual palavras, imagens e projeto gráfico se articulam de modo dialógico, conferindo-lhe densidade estética e narrativa.

No primeiro evento de aprendizagem, disponibilizei às crianças diferentes materiais — papéis, lápis de cor, giz de cera, canetinhas hidrocor e cola — com o objetivo de estimulá-las a criar coletivamente um mural na sala de aula. Para isso, afixamos uma cartolina branca na parede, que se transformou em suporte para suas produções. Essa proposta, além de configurar um gesto de desobediência ao incentivar a intervenção ativa das crianças no espaço escolar (Figura 1), possibilitou a incorporação de seus contextos de vida ao ambiente da sala, trazendo à tona percepções sobre suas casas, a cidade e a favela onde vivem.

FIGURA 1 – O MURAL DAS CRIANÇAS FINALIZADO



FONTE: DO AUTOR (2024).

A proposta seguinte nasceu a partir de uma pergunta dirigida à turma: Do que vocês mais gostaram no livro *Da minha janela*? A resposta foi unânime: as pipas e as casas chamaram mais atenção, sobretudo pela diversidade de cores e formatos. A partir dessa escolha coletiva, as atividades foram organizadas para explorar tais elementos. Como as crianças ainda não dominavam o uso da tesoura, propus que desenvolvessem suas criações com papéis rasgados, tinta guache e canetinhas coloridas (Figura 2).

FIGURA 2 – UMA FAVELA MULTICOLORIDA CRIADA PELAS CRIANÇAS



FONTE: DO AUTOR (2024).

Para concluir, é importante destacar o desafio de estruturar os eventos de aprendiza-

gem de modo que dialogassem entre si e com as reflexões apresentadas até aqui. Em contrapartida, o gesto de ouvir e valorizar a cultura periférica da favela no espaço escolar revelou-se potente: ao ser considerada e reconhecida, mostrou sua força na construção do pertencimento das crianças e no reconhecimento de suas autorias. Nesse processo, o mural — antes intocável e restrito — transformou-se em um objeto vivo, que exige interação e intervenção, rompendo com a lógica pedagógica tradicional e instaurando novas formas de relação e criação no cotidiano da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 2002.

ATKINSON, Dennis. *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*. London: Palgrave Macmillan, 2018.

ABELLEIRA BARDANCA, Ángeles; ABELLEIRA BARDANCA, Isabel. *Los comienzos del arte*. Infâncias e territórios, São Paulo, n. 1, 2022.

BERTOLDI, Luca. *Learning From Art How to Disobey*. Research in Arts and Education, [S. l.], v. 2022, n. 2, p. 25-35, 2022. DOI: 10.54916/rae.122973.

BIESTA, Gert. *Letting Art Teach*. Art education 'after' Joseph Beuys. Arnhem: ArtEZ Press, 2017.

CABRERA, Theda; FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Educação como poiesis*. São Paulo: FEUSP, 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. *O infraordinário na docência com crianças na Educação Infantil*. In: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de (org.). *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 71-108.

MATHEW, David. *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*. Innovations in Education and Teaching International, [S. l.], v. 55, n. 5, p. 611-612, 2018. DOI: 10.1080/14703297.2018.1505342.

NÓVOA, António. *Professores: alargar as possibilidades de futuro*. In: NÓVOA, António. *Professores: libertar o futuro*. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. p. 19-27.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Un currículo más justo para otra globalización*. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, n. 424, p. 88-91, 2012.

PARA ALÉM DA COR DA PELE: uma história de diversidade em lápis, cores e imagens¹

Talita Malheiros,²
Maristela Petry Cerdeira,³
Rafaela Rodrigues⁴

Resumo

Este trabalho inicia-se com a inquietude despertada pela clássica pergunta em sala de aula: "Alguém tem o lápis cor de pele para me emprestar?" Como professora de Artes Visuais, uma das autoras explora como essa aparente inocência camufla uma colonialidade estruturante que anula a diversidade e homogeneiza identidades. O objetivo é desconstruir o mito de uma tonalidade universal de pele e convidar à reflexão sobre como as classificações generalizadas invisibilizam e oprimem corpos múltiplos. Através de uma prática investigativa que envolve o questionamento dos alunos e a mediação com a obra *Humanae* de Angélica Dass, o texto propõe a Arte como uma potente linha de fuga. Busca-se, em última instância, criar outras existências, narrativas e memórias na docência, transformando a sala de aula em um 'espaçotempo' de afirmação da negritude e de resistência ética, estética

1 Trabalho apresentado no GT – 1 As artes, as imagens e o ensino das artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, e-mail tatamalhinhos@yahoo.com.br

3 Doutoranda em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, e-mail maristelacerdeira@gmail.com

4 Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, e-mail prof.rafaelarodrigues@gmail.com

e política.

Palavras-chave: Artes; Criações curriculares; práticas docentes.

- Alguém tem o lápis cor de pele para me emprestar?

Essa pergunta clássica, que ecoa em salas de aula e fora delas, desde as séries iniciais até o ensino médio, é um convite constante para pensar sobre as redes educativas (ALVES, 2019), as vivências, experiências, memórias, imagens e as ausências que moldaram — e continuam a moldar — o nosso ser, fazer, pensar e criar.

Mas o que torna essa questão tão inquietante? O desconforto surge ao nos depararmos com uma distopia cultural e socialmente estabelecida através de um único lápis de cor. As classificações generalizadas, igualitárias e românticas sobre a diversidade brasileira, que ainda perpassa os cotidianos de muitas escolas, também faz com que um único lápis de cor represente as tonalidades das peles de pessoas tão múltiplas e diversas.

A colonialidade estruturante que nos molda insiste em anular as diferenças, reprimir desejos, homogeneizar ideias e controlar os corpos e mentes. Reconhecer essa matriz é o ponto de partida para novas configurações e criações curriculares cotidianas. As linhas de fuga e as ações que se opõem ao que nos é hegemonicamente imposto constituem o nosso compromisso ético, estético, político e poético no 'aprenderensinar'⁵ e no 'fazerpen-

5 No decorrer deste texto, a escrita de algumas palavras aparecerá unida, em itálico e entre aspas simples porque considero que as dicotomias limitam o desenvolvimento das pesquisas com os cotidianos. Por vezes, algumas palavras também aparecerão invertidas em relação ao modo como são ditas hegemonicamente, para mostrar a multiplicidade dos cotidianos com os

sar' docente.

A questão, então, que se impõe é como despertar em nossos estudantes novas maneiras de 'verouvirsentirpensar' o mundo e, assim, se relacionar com ele de forma mais colorida curiosa, leve e livre de paradigmas tão opressores e uniformizantes? Como "assentar o pensamento em outras matrizes", como nos aponta Lima (2020, p. 238). Como as artes podem contribuir para esse encontro com o novo, que rasga as barreiras disciplinares e disciplinantes, que escapa à obviedade?

Assim, movidas por perguntas, brincadeiras e conversas, e com a ajuda das fotografias da artista visual brasileira Angélica Dass e seu projeto em andamento chamado Humanae, desafiamos os pequenos estudantes, crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, a buscar cores que se aproximassem do tom de suas peles, meninas e meninos, em sua maioria, negros e pardos. A partir de então, o preto, o marrom e o bege foram as cores pelos quais eles se identificam e se reconhecem. Um autorreconhecimento que se configura como "presença e afirmação da negritude" (LIMA, 2020, p. 240) como regeneração, revitalização e visibilização de suas existências. Como uma "energia vital" de afirmação de identidade, resistência e (re)existência.

FIGURA 1 – PROJETO HUMANAЕ, ANGÉLICA DASS



FONTE: ANGELICADASS.COM/PHOTOGRAPHY/HUMANA/ - ACESSADO EM 08/10/2025

quais vivemos, nos formamos e pesquisamos.

Nessa composição de afetos e criação de novas histórias e caminhos, a infância que se apresentava diante de nós pareceu mergulhar em outras corporeidades, desvendadas dentro de uma caixa cheia de cores que agora se aproximavam de suas realidades, de seus mundos, de seus corpos. Cores que antes raramente apareciam em seus desenhos ou autorretratos.

Sem o compromisso imediato de se chegar a um consenso, o ato de conversar integra o pensar e o dizer sobre o momento vivido. Ao entrarmos nesse terreno de negociações/conversações/aproximações com os 'praticantes-pensantes' dos cotidianos, "apostamos na atitude política de pensar com eles e não para ou sobre eles" (FERRAÇO; ALVES; 2018, p. 52).

FIGURA 2 – LÁPIS CORES DE PELE



FONTE: ARQUIVO DAS AUTORAS (2022).

As artes e os artefatos culturais, em suas dimensões éticas, estéticas e políticas, criam novos 'conhecimentossignificações' e novas formas de existência. São atos de resistência que se afastam dos consensos, beirando o inesperado e o não planejado. Assim, outras poéticas com os cotidianos e 'fazeressaberes' são apresentadas a todos nós, 'discentesdocentes'. Desvios, encontros, atravessamentos, fissuras, travessias e travessuras ...

Abraçar novas vivências e experiências é enraizar outras memórias e histórias. Significa nos emaranhar em tramas fortes que oferecem voz, sentido e sentimento aos corpos negros e dissidentes, aos cabelos crespos e às infâncias subalternizadas. É colorir novos quadros coletivamente, transformando acontecimentos imprevisíveis em rotas de fuga e trajetos nômades.

Portanto, será que estamos dispostos a enxergar as entrelinhas, escutar as dissonâncias e 'fazer pensar' escola e currículo como linhas de fuga às normas e imposições hegemonicamente estabelecidas? Como fazer das salas de aulas 'espaçostempos' de afeções e travessias?

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In: ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. S. Paulo: Cortez, 2019, p. 115-133.

ALVES, Nilda; SOARES, Maria da Conceição Silva; CAETANO, Marcio. *Imagens: resistências e criações cotidianas*. Revista Eletrônica Mestr. Educ. Ambient., Rio Grande, p. 4-7, jun. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-64.

LIMA, Camila Machado de. *O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo: por uma formação docente infantil e denegrida*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020.

TOJA, Noale; CONCEIÇÃO, Rafaela Rodrigues da; MALHEIROS, Talita. *Criações e usos das Artes como tecelãs de 'conhecimentossignificações' curriculares*. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 26, n. 58, p. 265-284, set./dez. 2021.

O QUE FAZ UMA SALA DE AULA SER SALA DE ARTE? A invenção de um espaço para a arte em uma escola pública de Japeri¹

Vitória Luiza Carneiro de Souza,²
Daniela Brasil Cassinelli,³
Monique Serenado da Silva⁴

Resumo

O presente relato de experiência, construído a partir de uma narrativa escrito-imagética, reflete sobre o processo de invenção de uma sala de artes em uma escola da Rede Municipal de Japeri, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A ausência de um ambiente adequado e de reconhecimento da disciplina motivou as três professoras de Arte da escola a procurar, em 2025, um espaço específico para aulas, materiais e produções. O surgimento da sala, resultado de diálogos com a gestão, doações e práticas colaborativas, não envolveu reformas ou

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Professora de Arte, graduada em Artes Visuais (UFRJ), especialista em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais (CPIL), Rio de Janeiro, RJ, vitorialuizacarneiro@hotmail.com.

3 Professora de Arte, graduada em Artes Visuais (UERJ), mestranda em Educação (UFF), Rio de Janeiro, RJ, danielabccassinelli@gmail.com.

4 Professora de Arte, graduada em Artes Visuais (UFRJ), especialista em História da Arte e da Cultura Visual (UCAM), Rio de Janeiro, RJ, mserenadodasilva@gmail.com.

burocracias, mas a transformação de uma área ociosa da escola em território inventivo, inspirado em Stela Barbieri (2018), onde pessoas, materiais e espaços são sujeitos da experiência. A narrativa investiga como a existência do espaço pode ressignificar as vivências na/com a arte na escola.

Palavras-chave: sala de arte; cotidiano escolar; ensino de artes visuais; Baixada Fluminense.

O que é preciso para que uma sala de aula seja uma sala de arte? É a partir desse questionamento que esse relato de experiência pretende partir, ao refletir sobre a constituição de um novo espaço para as artes e a transformação nas relações da escola e das/dos estudantes com a disciplina em uma escola da Rede Municipal de Japeri, na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. A análise se dá junto às pequenas ações que contribuíram para a definição desse novo espaço. Trata-se, portanto, de um relato situado, assumindo como ponto de partida as experiências vividas nas práticas docentes cotidianas pelas professoras de Arte dos Anos Finais do Ensino Fundamental dessa escola. Além disso, este trabalho adota como opção metodológica a narrativa das vivências e o uso de imagens fotográficas, alinhando-se a um modo de pesquisar processos pedagógicos que valorizam experiências cotidianas. Segundo Alves (2019), “narrativas e imagens indicam modos de se trabalhar nas escolas, desde sempre, em todos os seus níveis: existem muitas conversas nas escolas e muitas imagens e narrativas são ‘usadas’ em seus processos pedagógicos, com regularidade” (Alves, 2019, p.21).

Nós, as três professoras de artes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, autoras desse relato, ingressamos na escola em 2024, através do último concurso público realizado no município. O que encontramos, em um primeiro momento, foi uma escola sem espaço para as artes, tanto fisicamente quanto simbolicamente. Essa estrutura limitava o trabalho a ser feito com as turmas, e em pouco tem-

po, surgiu a necessidade de pensar em práticas que mudassem o cenário desfavorecido da disciplina. Então, a partir de uma relação colaborativa entre nós, procuramos materializar o desejo/necessidade de um espaço específico destinado às aulas, materiais e trabalhos. Através de conversas com a gestão, a transformação da ideia em um projeto e a viabilidade de execução, em março de 2025, a sala começou a existir. Uma nova placa indicava que aquele espaço, ao final do longo corredor do primeiro andar, agora era uma sala de artes. As aulas aconteceriam ali.

Figura 1 – Porta de Sala de Artes



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, 2025.

Chamamos de 'invenção' o surgimento dessa sala, justamente porque não resultou de obras, de mobiliários renovados ou de burocracias cumpridas, mas da ação de transformar um espaço que não era em um espaço que passou a ser. Esse espaço, disponibilizado pela gestão da escola, consiste em uma sala que não era utilizada durante o turno da manhã, quando acontecem as aulas dos Anos Finais. Possui um banheiro, com pia, que permite a limpeza dos materiais sem precisar usar os banheiros dos corredores, um quadro branco, um armário, cadeiras e mesas que, por sua estrutura retangu-

lar, permitem diversas configurações diferentes para a sala, desde que, ao final da manhã, estejam enfileiradas para as aulas que ocorrerão à tarde, quando a sala volta a ser uma sala de aula regular. De doações, em grande parte, das próprias professoras, os materiais surgiram para ocupar duas singelas prateleiras do armário, dividido com a professora que utiliza a sala no outro turno.

FIGURA 2 – ARMÁRIO DA SALA DE ARTES



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, 2025.

A pergunta "professora, nós vamos para a sala de artes?", feita na espera de um sim, demonstra o reconhecimento desse novo lugar. Agora, essas palavras juntam-se a outras desse cotidiano: diretoria, secretaria, sala de recursos, sala de leitura, quadra. Todas essas palavras nomeiam um espaço na escola. Em uma leitura literal, o novo espaço é o lugar da escola onde acontecem as aulas de artes. Mas, o que de fato muda com o nome dado ao espaço e a sua função? O que de fato acontece no presente que se diferencia do passado em que o espaço não existia?

Primeiramente, o deslocamento até a

sala, ainda que simples, já representa uma mudança em relação ao espaço habitual da sala de aula, que muitas vezes é sentido como um lugar de aprisionamento. Ao sair da sala regular, caminhar pela escola e adentrar a sala de artes, entramos num espaço de liberdade criativa.

Além disso, a organização das mesas durante as aulas de artes é outra, através da sua junção improvisada: em U, em duas mesas gigantes, ou então em mesas para grupos pequenos. Essas disposições tornam a prática educativa mais horizontal e menos centrada na figura do professor. Durante as aulas de artes, os/as estudantes são estimulados/as a criar e a colaborar, incentivando, assim, a autonomia.

A disponibilidade de materiais artísticos também muda a relação com o espaço e a sua valorização pelos alunos e alunas. A sala de artes se torna o espaço onde irão encontrar diversos materiais que não encontrariam facilmente em outros ambientes, dentro e fora da escola. Cada material abre possibilidades infinitas de trabalho e criação.

Para além da conquista de um espaço físico destinado às aulas de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as novas vivências experimentadas pelas professoras e pelas/os estudantes demonstram a abertura para um território inventivo dentro da escola, um lugar onde entramos em estado de ateliê. Stela Barbieri descreve o movimento de estar em estado de ateliê como “diálogo em presença, no qual tanto as pessoas quanto os materiais e espaços são sujeito da experiência” (Barbieri, 2018, p.254). Assim, a sala de artes, ainda que fruto de ações simples, repletas de improvisações, mobiliza estudantes e professoras em novas experiências de criação e investigação.

Nesse contexto, em uma das primeiras aulas de Artes no novo espaço, os estudantes do 8º ano tiveram a oportunidade de experimentar a técnica de aquarela, para a grande maioria um contato inédito. A atividade despertou diferentes reações e percepções: alguns relata-

ram sensações de tranquilidade e bem-estar ao manipular a tinta, outros gostaram de observar os efeitos que eram produzidos no papel.

FIGURA 3 – EXPERIMENTANDO AQUARELA



FONTE: MONIQUE SERENADO, FOTOGRAFIA, 2025.

FIGURA 4 – EXPERIMENTANDO AQUARELA



FONTE: MONIQUE SERENADO, FOTOGRAFIA, 2025.

Um episódio curioso ocorreu quando um estudante experimentou uma pastilha de tinta, usando os dedos, para saber se tinha sabor adocicado: “Tia, isso é doce?” disse ele, demonstrando a novidade e o encantamento

que a experiência despertou. Esse fato reforça a importância do acesso à arte desde os Anos Iniciais da escolarização, para possibilitar que os alunos ampliem seus repertórios expressivos, culturais e sensoriais.

Observou-se também que para grande parte da turma este foi o primeiro contato com uma prática artística expressiva, diferente das atividades que tinham contato anteriormente que, muitas vezes, restringiam-se a desenhos prontos e estereotipados, destinados apenas à pintura dentro dos contornos, como relatado pelos próprios estudantes.

John Dewey, em seu livro *Arte como experiência* (2010), defende que a arte deve ser vivida como experiência estética e sensorial e não apenas como reprodução técnica. São as qualidades sensíveis vividas por alguém que compõem uma experiência estética, o que observamos, por exemplo, no contato dos/das estudantes com a aquarela, que permitiu, ademais, que cada um deles explorasse sua individualidade, estabelecendo novas relações com a arte.

A invenção dessa sala, uma experiência nova nessa rede municipal, evidencia como a constituição de um espaço próprio para as artes visuais na escola pode ampliar os modos de ver, criar e se relacionar com as imagens. Inspirando-se, ainda, em Stela Barbieri (2018), podemos pensar esse espaço como um "território de invenção", no qual estudantes têm a oportunidade de deslocar-se, física e simbolicamente, para experimentar outros modos de vivenciar a escola.

Todas as novas experiências vividas nesse espaço deram corpo à primeira exposição voltada às artes visuais na escola, ao fim do mesmo ano em que a sala passou a existir. Intitulada "Entre Gestos e Palavras", a exposição reuniu trabalhos de todas as turmas dos Anos Finais produzidos na sala de artes durante o ano letivo e contou com a presença da artista Patrícia Acosta para compartilhar sua experiência com o bordado e mediar uma ação de bor-

dado coletivo.

A exposição partiu das novas materialidades e manualidades experimentadas e ocorreu na própria sala de artes, como mais uma forma de afirmação do espaço, propondo refletir o que as mãos podem nos dizer. Cada turma visitou em um horário determinado e interagiram com seus próprios trabalhos e dos/as demais estudantes. A porta, que ao ganhar uma placa, fez parte da primeira ação simbólica da existência do espaço, recebeu diversas respostas para a pergunta "O que a sala de artes significa para você?", como, "lugar para inspiração", "expressar como eu me sinto", "um lugar livre". Ao lado, uma instalação de fotografias feitas durante as aulas dos processos de realização dos trabalhos, com grande destaque a manualidade envolvida neles. Na Figura 7, escolhida entre muitas para representar essa experiência, dois estudantes do 8º ano observam trabalhos feitos com papelão pelas turmas de 9º ano.

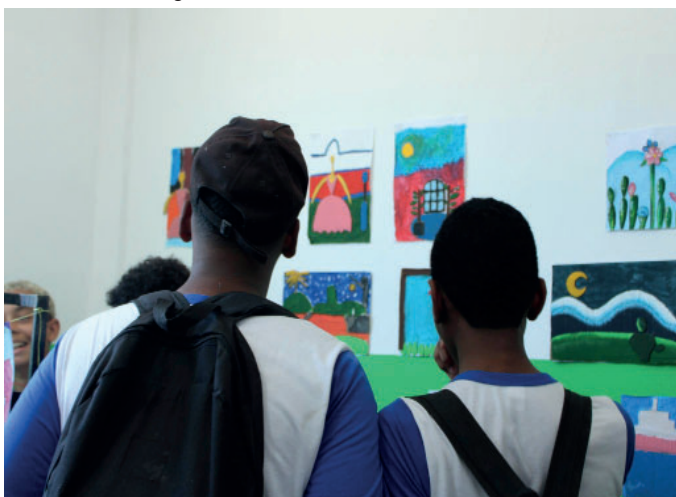
FIGURA 5 – O QUE A SALA DE ARTES SIGNIFICA PARA VOCÊ?



FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, 2025.

FIGURA 6 – ENTRE GESTOS E PALAVRAS

FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, 2025.

FIGURA 7 – PRIMEIRA EXPOSIÇÃO DE ARTE DA ESCOLA

FONTE: VITÓRIA LUIZA CARNEIRO, FOTOGRAFIA, 2025.

Toda a comunidade escolar foi mobilizada durante o dia da exposição, professores, demais funcionários da escola, alguns responsáveis e, especialmente, os/as estudantes, que

tiveram uma presença ativa como visitantes, mediadores e organizadores. A exposição também recebeu a visita dos/das estudantes da Educação Infantil.

Assim, a narrativa aqui apresentada, do reconhecimento da sala como espaço próprio para a arte e a mudança na forma com que as/os estudantes e a comunidade escolar se relacionam com a disciplina, busca contribuir para as reflexões sobre as possibilidades da disciplina de Artes Visuais, quando não sufocada por questões históricas e estruturais, especialmente em contextos de desigualdade e carências como o ensino público na Baixada Fluminense.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Práticas Pedagógicas em Imagens e Narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. 159 p. ISBN 9788524927948.

BARBIERI, Stela. A Atenção Imersa Na Distração. *Ayvu, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 5, ed. 1, p. 245-256, 2018. DOI: /10.22409/ayvu.v5i1.27502. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ayvu/article/view/27502/16008>. Acesso em: 20 set. 2025.

DEWEY, John. *Arte Como Experiência*. 1ª. ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2010. 648 p.

GT 2

**ENSINO COMO
(E)VENTO: ARTE
CONTEMPORÂ-
NEA, ACESSIBI-
LIDADE E
DIVERSIDADE**

**COORDENAÇÃO
PROF. DR. ALEXANDRE SÁ**

LAMBE DAS MANAS: a fotografia e o lambe- -lambe como expres- sões de dissidências da/na rua¹

Ana Beatriz Novais da Silva²

Resumo

A partir da atuação do Lambe das Manas, projeto artístico voltado para mulheres trans e cis, travestis e pessoas não-binárias racializadas e/ou moradoras de periferias do Rio de Janeiro e municípios vizinhos, este resumo expandido introduz questões acerca da importância de uma sala de aula que desafie hierarquias e que seja constituída como um ambiente ao mesmo tempo acolhedor e transgressor a partir do pensamento de bell hooks. Através da fotografia, da colagem e do lambe-lambe, o projeto cria um espaço de experimentação livre para artistas iniciantes através da combinação de ferramentas criativas, pensa a arte urbana como estratégia de (re)ocupação da cidade e promove a coletividade como ato político para a valorização de dissidências de gênero, raça e território.

Palavras-chave: fotografia; lambe-lambe; arte urbana; arte dissidente; arte LGBTQIAPN+.

Lambe das Manas é um projeto social, artístico e político que promove atividades artísticas e educacionais voltadas para pessoas que se identificam como mulheres cis e trans, não-binárias e travestis, racializadas e/ou que sejam moradoras de territórios periféricos da cidade do Rio de Janeiro e municípios vizinhos. O projeto oferece oficinas, cursos, encontros entre artistas e divulga oportunidades de editais nas áreas da arte e cultura para seus participantes. A primeira atividade do projeto aconteceu em 2022, quando foi lançada uma chamada pública com inscrições via edital para participação na primeira edição do curso de fotografia e lambe-lambe que teve duração de 3 meses, entre agosto e dezembro. Durante o curso foram promovidas práticas artísticas através da fotografia, da colagem analógica e do lambe-lambe, além de apresentações teóricas baseadas em referências LGBTQIAPN+ da produção de imagens e encontros com artistas, buscando incentivar a produção da turma e debates sobre gênero e raça no mercado da arte. O curso aconteceu no Centro Cultural Municipal Dyla Sylvia de Sá, localizado na Praça Seca, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Lia Baron chama "manifestações culturais produzidas em territórios populares, bairros pobres, favelas, subúrbios e periferias, assim como nos interiores e rincões do Brasil" de "expressões culturais de dimensão territorial" (Baron, 2019, p. 237) e as destaca pela importante e forte conexão com o território e as relações interpessoais que são ali estabelecidas. Baron cita ainda a definição "chão usado" cunhada por Milton Santos, que afirma que a "identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence" (Santos, 1999 apud Baron, 2019). A edição do curso ofereceu auxílio passagem mensal para todos os participantes que tivessem, no mínimo, 75% de presença nas aulas a cada ciclo, aumentando as chances de permanência da turma. Ao final do curso foi promovida uma mostra artística através da ocupação de uma parede no Centro Cultural e das ruas com as artes produzidas pela turma.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Especialista em Fotografia e Imagem (IUPERJ), Graduada em Comunicação Social (ESPM-RJ), IFRJ, Especialização em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação, Rio de Janeiro, RJ, novaisanabeatriz@gmail.com.

FIGURA 1 – PRIMEIRA TURMA REUNIDA



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR MYLLENA ARAUJO.

Em 2024, entre agosto e novembro, foi realizada a segunda edição do curso seguindo o mesmo formato da primeira edição. Em 2024, em parceria com o Instituto Artistas Latinas, também foi promovida a exposição Manga Verde, que contou com as produções dos lambes criados no período do curso e com trabalhos de outras materialidades selecionados através de curadoria, apresentando ao público a diversidade e multiplicidade dos artistas participantes.

FIGURA 2 – SEGUNDA TURMA REUNIDA



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR RAYXNNE.

bell hooks (2017) define a devoção de pessoas negras ao estudo como um ato contra-hegemônico. Aqui considero também pessoas LGBTQIAPN+ periféricas e faveladas participantes deste ato revolucionário de resistência que a autora nos apresenta como conceitos transformadores para a educação. Ela afirma a necessidade de perceber cada aluno através de suas particularidades e da importância da criação de estratégias para a coexistência de uma sala de aula empolgante com práticas intelectuais e que "nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros" (hooks, 2017, p. 17).

Apesar da crescente popularidade que a técnica do lambe-lambe vem ganhando, a prática ainda é ilegal na cidade. Existe um projeto de lei, de número 4305/2024, que visa sua inclusão na lista de expressões artísticas reconhecidas como importantes para a construção da identidade cultural do Rio de Janeiro. Mas, enquanto a lei não é aprovada, resta aos artistas do lambe-lambe a necessidade de traçar estratégias de sobrevivência - para si e para a técnica - para ocupar as ruas sem sofrer violências e repressão e manter viva e soberana a expressão artística através da técnica, que está sempre em disputa de espaço com a publicidade. Este é o ponto de encontro entre a arte urbana e os corpos dissidentes. A arte urbana, em especial aqui o lambe-lambe, quando pensado como ferramenta política para corpos dissidentes,

é um ato de apropriação da espacialidade e de impressão de discursividades ativas e críticas dos modelos estabelecidos ao funcionamento das vidas. Como maneira desobediente de ação, não importa que seja aprovada qualquer proposta é um diálogo direto com aquele que a encontra. O fato de inserir discursos, sobretudo, aqueles que para isso transgridam as narrati-

vas sociais ao fazerem-se presentes convoca uma outra maneira de vislumbrar determinados assuntos e existências que estão ao nosso redor e que oprimimos por incomodarem a nós mesmos (Caiafa, 2021, p. 181).

FIGURA 3 – PARTICIPANTES COLANDO LAMBE-LAMBE



FONTE: ACERVO "LAMBE DAS MANAS". FOTOGRAFIA POR RAYXNNE.

Ocupar as ruas com arte, produzindo e dominando as próprias narrativas, é também uma forma de resistência social e política e dialoga com a escolha do lambe-lambe como forma de escoar a produção artística com baixo custo e alto poder de replicabilidade. A potência de difusão desta arte como dispositivo de resistência que faz da rua um laboratório de experimentos entendendo sua função social ao ressignificar a (des)ocupação da cidade (Caiafa, 2021) e que "desobedecer a regras comportamentais é uma atividade política, na qual o sujeito não assume os papéis que são incutidos à sua existência e transgride o que lhe é imposto" (Caiafa, 2021, p.185).

É necessário transgredir e experimentar o espaço urbano e, dentre as estratégias para ocupar as ruas minimizando as chances de sofrer qualquer tipo de violência, está uma impor-

tante característica da arte urbana que é parte essencial da existência do Lambe das Manas: a coletividade. A criação de uma rede não apenas de criação artística, mas também de apoio e compartilhamento de vivências é importante para a comunidade e manutenção do projeto. Se reunir para criar e andar pelas ruas distribuindo arte é um ato de resistência necessário para o artista urbano. Essa movimentação em torno do coletivo é incentivada em sala de aula através de práticas fotográficas em grupo, aulas de colagem com a produção de murais coletivos e outras atividades que têm o mesmo objetivo: fortalecer laços e fazer com que a turma ganhe intimidade e confiança para ter iniciativa própria nas proposições de atividades e na busca pelo caminho coletivos.

BIBLIOGRAFIA

BARON, Lia. Fomento às expressões culturais dos territórios periféricos: algumas experiências brasileiras. In: Calabre, Lia; Domingues, Alexandre (org.). *Estudos sobre políticas culturais e gestão da cultura: análises do campo da produção acadêmica e de práticas de gestão*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2019. pp. 237 – 251. Disponível em: https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/estudos-sobre-politicas_miolo.pdf. Acesso em 21 dez. 2024.

BRASIL. *Projeto de lei nº N° 4305/2024*. dispõe sobre o reconhecimento das expressões artísticas charge, caricatura, cartum, grafite, muralismo e lambe-lambe como manifestações da cultura fluminense e institui políticas de incentivo à sua preservação e promoção. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro2327.nsf/02ac6f279b568e24832566ec0018d839/77ccfc->

0c3773761203258bb90057e3ee?Open-Document. Acesso em 1 abr. 2025.

CAIAFA, Frederico. Arte urbana Queer como ato da resistência ativista. *Ephemera: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto*, vol. 4, N. 9, pp. 179-197, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4984>. Acesso em 10 jan. 2025.

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

NOSSO MUSEU: arte urbana, memória e Mucuripe¹

Andrea Lima Nogueira²

Resumo

O projeto Nosso Museu configura-se como prática ativista de museologia social que, em aliança à arte urbana, constrói diálogos entre escola, território e artistas locais. Criado em 2019, alcançou seis edições e, em sua experiência mais recente no bairro Mucuripe, localizado em Fortaleza, promoveu uma roda de conversa, oficinas e processos curatoriais que convocaram os estudantes a recriar narrativas de pertencimento a partir de suas próprias memórias e vivências. A escuta de saberes acadêmicos e não acadêmicos revelou o valor da experiência comunitária como fundamento pedagógico, transformando o cotidiano urbano em acervo vivo. As etapas culminaram em uma exposição com a técnica efêmera lambe-lambe, desafiadora dos preceitos de eternidade museológica, onde a prática artística expandiu-se como espaço de vínculos e encontros (BOURRIAUD, 2006). Assim, o museu emerge não como instituição estática, mas como território insurgente, capaz de instaurar desordem criadora e reinventar-se no diálogo com a comunidade.

Palavras-chave: Museologia social; Arte urbana; Lambe-lambe; Memória comunitária; Arte educação;

O Nosso Museu é uma proposta de museologia social que se constrói com a arte urbana, em exposições a céu aberto em postes públicos com obras de artistas cearenses em lambe-lambe, colagens que trazem a relação entre a obra e o espaço público. Além disso, o projeto tem como alicerce a mediação cultural em instituições de ensino formais e não formais, mobilizando jovens para o lambe-lambe como prática ativista e método de cartografia coletiva, afirmado na criação com os estudantes por meio do mapeamento de artistas locais, oficinas, rodas de conversa, curadoria e exposição. Constitui-se como um laço que nasce no encontro entre escola, bairro e artistas, assumindo o desafio de pensar um “pós-museu” que se expande para além da instituição e se ancora nos diálogos com o território (VERGÈS, 2023).

O projeto, iniciado em 2019 no bairro Pirambu, consolidou-se em seis edições em localidades diferentes, como nos bairros Benfica, Pirambu e Praia de Iracema, tendo sua ação mais recente no Grande Mucuripe. Realizada na Escola José Ramos Torres de Melo e nas ruas do bairro, a edição teve como fio condutor a valorização dos saberes comunitários e das memórias vivas dos moradores, destacando a voz de figuras como o pescador Seu Lucas, o grafiteiro Spote, a pintora Mundinha do Mucuripe e outros artistas que dialogam diretamente com o espaço, como Vera Miranda, Estrigas e Raimundo Cela.

Na escola, entre rodas de conversa, oficinas e práticas artísticas, os estudantes foram convidados a redescobrir o bairro, recriar narrativas a partir de suas próprias vivências e construir um acervo coletivo através de uma exposição com suas obras em lambe-lambe, reafirmando o museu como espaço não físico de pertencimento, memória e criação (CHAGAS, 2009) e a arte urbana como expressão artística e ativista realizada com materiais acessíveis e por um teor crítico e transgressor, capaz de intervir nos espaços cotidianos e tensionar relações sociais (PALLAMIN, 2002).

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Andrea Lima Nogueira: Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará Campus Fortaleza, Mestranda em Artes pelo PPGARTES UFC, Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Estácio. Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, Ceará, andrea-dalveroni@gmail.com

O processo na escola se estruturou em quatro etapas. A primeira, intitulada Referências & Criação, abriu espaço para que os alunos compartilhassem histórias pessoais ligadas ao bairro, dialogando com outras referências, como a saga dos jangadeiros - marcada por quatro pescadores do Mucuripe que navegaram em jangada até o Rio de Janeiro para denunciar suas condições de trabalho e reivindicar direitos -, junto às percepções de artistas cearenses que narram, cada qual a seu modo, a paisagem, a história e os afetos do Mucuripe. Durante as partilhas, uma das estudantes evocou a memória de sua avó, que fora marisqueira, mas que não pôde transformar esse ofício em aposentadoria, carregando a mágoa de um trabalho invisibilizado; em contrapartida, o avô, pescador, a levava com orgulho às lagoas para pesca.

Essa narrativa, ao lado de tantas outras, reforça como o cotidiano e a memória oral ainda estruturam sentidos de pertencimento e modos de existência. Desenhos híbridos surgiram desse encontro, revelando modos singulares de narrar o cotidiano do bairro e trazendo misturas de técnicas e identificações pessoais com as imagens dos artistas, criando produções únicas.

Na segunda etapa, Escuta da Comunidade, a turma recebeu a visita de figuras locais, entre elas Seu Lucas, pescador e construtor de embarcações. Com voz marcada pela experiência, descreveu saberes práticos vivenciados com o corpo e que envolvem desde a carpintaria naval até a leitura das marés. Relatou perdas dolorosas, como a morte de familiares e a perda de uma lancha, e denunciou a precariedade de apoio financeiro, apesar de ter projetos prontos. Ao mesmo tempo, reforçou seu orgulho pelo conhecimento adquirido sem cursos formais, capaz de sustentar décadas de trabalho. Sua fala entrelaçou memória, saber técnico e crítica social, transformando a roda em espaço de educação patrimonial e ambiental, ao alertar sobre a contaminação do rio da Praça São Pedro, ali mesmo no bairro. Pôde também levar aos alunos alguns materiais do seu dia a

dia, como um remo e redes de pesca, fazendo perceber como a escuta dessas experiências reafirma a relevância da sabedoria comunitária e da prática profissional na construção de pedagogias coletivas (FREIRE, 2023; PEREIRA, 2001).

Na mesma ocasião, foi apresentada uma trajetória artística que evidenciou a passagem do desenho escolar ao grafite, marcada pela repressão inicial e pela posterior legitimação dessa prática. A fala destacou técnicas próprias do grafite e a distinção brasileira entre grafite e pixação, ressaltando os terrenos abandonados como espaços de criação (PALLAMIN, 2002). Para os estudantes, a experiência revelou a arte urbana tanto como possibilidade profissional como modo de apropriação crítica da cidade, em diálogo com percursos de pertencimento (CARERI, 2013).

A conversa com os dois convidados serviu de impulso para a terceira etapa, Arte Urbana & Lambe-lambe, que introduziu noções de curadoria, acervo, técnica e suporte, convidando os estudantes a produzirem suas próprias obras em lambe-lambe. Os participantes criaram suas fichas técnicas com os saberes desenvolvidos e discutiram sobre composição e posicionamento das obras. Na quarta etapa, Montagem & Exposição, parte do corredor da escola foi ocupado pelas produções, acompanhadas de etiquetas elaboradas pelos estudantes, que também puderam compartilhar a experiência de colar por meio do lambe-lambe, considerando as particularidades da técnica inédita para a maioria.

O impacto da experiência apareceu nos feedbacks coletivos e nos formulários, em que debateram o museu como espaço de memória também do bairro, afirmando que ele também pode estar nas ruas e pertencer à comunidade. Além disso, destacaram a importância de guardar memórias e valorizar a riqueza artística e cultural do espaço que vivem e convivem. Essas constatações evidenciam uma transformação entre o primeiro dia das oficinas e o último: do museu visto como espaço distante para o

museu compreendido como acervo vivo.

O percurso vivido na escola e nas ruas encontra ressonância nas discussões contemporâneas que entendem o museu não apenas como espaço físico, mas como território de disputa de memórias e saberes. A experiência com o Nosso Museu evidencia como o contato entre estudantes, artistas locais e moradores da comunidade mobiliza práticas decoloniais que desafiam narrativas hegemônicas e constroem um museu em diálogo e escuta (VERGÈS, 2023). Ao mesmo tempo, a criação coletiva em lambe-lambe mostra que a arte pode se tornar espaço de vínculos, uma estética relacional que aproxima sujeitos e paisagens (BOURRIAUD, 2006). Nesse contexto, a cidade se converte em suporte crítico, dentro e fora das escolas, onde práticas urbanas atuam como resistência simbólica e afirmação de pertencimento (PALLAMIN, 2002). Por fim, a roda de conversa com pescadores e estudantes, inspirada em uma pedagogia dialógica, reafirma que o aprendizado nasce da escuta mútua e da partilha (FREIRE, 2023). Trata-se de um gesto que, como observa Preciado (2023), constitui uma “desobediência epistêmica” capaz de deslocar fronteiras e reconfigurar o próprio sentido da instituição.

O Nosso Museu se consolida, dessa forma, como uma experiência de museologia social, em que memória, arte urbana e criação estética se encontram para construção de espaços não-físicos e não-hegemônicos, ou simplesmente espaços não convencionais das artes. Ao acolher relatos de pescadores, grafiteiros e estudantes como parte de um acervo vivo, a prática reafirma que o museu se reinventa na comunidade e a partir dela.

FIGURA 1 E 2 – DESENHO DE ALUNO SOBRE AVÔ PESCADOR E COLAGEM DA EXPOSIÇÃO



FONTE: ACERVO DA PESQUISADORA

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRAGA, Elza Maria Franco (org.). *Olhares sobre a comunidade quilombola Serra do Evangelista: trajetórias, descobertas e construções identitárias*. Fortaleza: Expressão Gráfica e

Editora, 2021.

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

PALLAMIN, Vera Maria. Arte urbana como prática crítica. In: PALLAMIN, Vera Maria. *Cidade e cultura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002. p. 137-163.

PEREIRA, William C. C. *Nas trilhas do trabalho comunitário e social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRECIADO, Paul B. *Quando os subalternos entram no museu: desobediência epistêmica e crítica institucional*. In: ALVES, Cauê; ESTELLES, Mirela; PRATES, Valquíria (cur.). *Elementar: fazer junto*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2023.

VERGÈS, Françoise. *Decolonizar o museu: programa de desordem absoluta*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

LUGARES DO SENSÍVEL: comunidades e narrativas como experiências coletivas no ensino de arte¹

Anthony William Oliveira Fernandes²

Resumo

O presente trabalho discute a educação enquanto prática coletiva para além dos espaços institucionais, a partir de vivências cotidianas e territoriais. A proposta de uma aula de Arte investigou as relações afetivas de estudantes com seu bairro de origem, por meio de desenhos e memórias narradas, reafirmando a sala de aula como lugar de escuta e expressão. Através de Fischer (1981), Han (2023) e Halley (2014), é debatida a ideia do espaço como construção da interação sensível entre sujeito e meio, de maneira recíproca, bem como das narrativas enquanto força de ligação coletiva com o mundo. A aula revelou a potência pedagógica das histórias de vida e da interação coletiva, percebendo a escola como espaço de convivência, afeto e formação sociocultural.

Palavras-chave: Educação sensível; comunidade escolar; território; narrativas; práticas pedagógicas.

Pensar a educação enquanto prática coletiva presente no cotidiano e nos espaços que habitamos para além daqueles designados como institucionais é imaginar novos percursos e lugares possíveis de serem experienciados e criados.

Para Deleuze (1992, p. 218), “acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos”. Assim, quando desejamos acreditar e criar ambientes educacionais – lugares que ultrapassam o conceito de materialidade, por vezes compostos de uma breve ação que reverbera no outro algo que parece partir de um sujeito, mas nunca o é totalmente, e se entrelaça ao sensível deste – que valorizem a diversidade de seres e saberes estamos imaginando e criando outras possibilidades de mundo.

Junto a esses desejos e inquietações, a ‘Aula do Polo’ deu seus primeiros passos. A ideia surgiu a partir da vontade de conhecer mais sobre a relação dos estudantes da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Dom Antônio de Almeida Lustosa, com o bairro Edson Queiroz, onde eles residiam e onde também a escola se localizava, na cidade de Fortaleza-CE.

A importância de articular relações escola-bairro se fortalece quando percebemos a escola enquanto lugar de convivência e formação, não apenas técnica e conteudista, mas social, assim como o bairro e outros arredores onde os estudantes vivem, convivem e despertam diversos sentimentos e noções de pertencimento. Compreender o ambiente escolar enquanto parte de um contexto sociocultural é necessário para entendermos a complexidade e multiplicidade das identidades, sonhos e pensamentos de seus agentes transformadores, além de pensarmos e repensarmos práticas que tornem a escola um ambiente cada vez mais acolhedor e aberto às várias maneiras de expressão e aprendizado.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando em Artes, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, Ceará, anthonyoliveiraf@gmail.com.

Os bairros e as escolas carregam consigo histórias, dialetos, memórias e lutas que existem e resistem através das vivências ali experienciadas – coletivas, em muitos casos – e daqueles que tornaram possíveis suas existências. São lugares de encontro e partilha.

Inicialmente, a 'Aula do Polo' era uma aula pensada para os estudantes citarem lugares do bairro que despertassem neles sensações, lembranças ou quaisquer sentimentos. A proposta era que eles compartilhassem percepções e outras questões, relacionadas ao lugar, que desejassem falar com a turma, além de expressarem como percebiam esses lugares através do desenho.

Nas duas turmas, ambas do 1º ano do Ensino Médio, em que a pergunta "Quais lugares do bairro mais te despertam memórias e sensações?" foi feita, ambas responderam, quase em uníssono, sobre o Polo de Lazer do Edson Queiroz, nome popular da Praça da Juventude Genésio Queiroz. A partir disso, foi pedido que os estudantes descrevessem, de maneira livre, o lugar. Após descreverem, eles eram convidados a desenhar na lousa da sala de aula algo que era parte daquele lugar.

Os estudantes pareciam surpresos ao serem convidados para ultrapassar a mesa utilizada pelos professores e desenharem na lousa. Nas primeiras vezes, era comum perguntarem coisas como "é sério?" ou "tá brincando com a gente?", em tons e expressões que demonstravam descrença e incredulidade.

Segundo Fischer (1981), a existência de uma prática espacial dada através de condutas modificadoras do espaço insere o ser humano no meio, de maneira recíproca. O ser age sobre o meio, de maneira a marcá-lo e sendo marcado por este. Dessa maneira, há uma interação mútua do sujeito com o espaço, capaz de modificar tanto o ambiente quanto a si mesmo, numa relação de reciprocidade.

Uma das principais intenções ao pedir que os estudantes ultrapassassem a "fronteira" entre suas cadeiras e a mesa dos professores

era romper com a noção de um lugar que parece distanciado e símbolo de uma relação tida como autoritarismo, e almejar o entendimento e a prática de uma comunidade pedagógica em que professores e alunos aprendem coletivamente. Outra razão para a escolha da lousa como superfície para que o desenho fosse realizado era estimular o uso de outras materialidades menos convencionais que as habituais folhas de papel para a prática artística.

Enquanto um estudante desenhava, tornou-se comum que os colegas de turma falassem sobre aquilo que viam. Sugestões, comentários e lembranças vinham à tona. A sala de aula se tornava aos poucos um ambiente em que várias vozes conseguiam ser ouvidas. O ato de narrar uma experiência vivenciada e interpretada pelo sujeito que a compartilhava constituía uma fresta para o íntimo daquele ser, uma vez que as narrativas são capazes de nos atribuir um lugar e transformar o ser-no-mundo em um estar-em-casa, possibilitando que a vida adquira significado, apoio e orientação (Han, 2023).

FIGURA 1 – ESTUDANTES DA TURMA 1º ANO B DESENHANDO PARTE DO MAPA COLETIVO DA TURMA.



FONTE: AUTORIA PRÓPRIA.

FIGURA 2 – ESTUDANTES DA TURMA 1º ANO A DESENHANDO PARTE DO MAPA COLETIVO DA TURMA.



FONTE: AUTORIA PRÓPRIA.

Foram construídos dois grandes mapas, um em cada turma. Depois de desenhar, os estudantes eram estimulados a continuarem contando sobre suas histórias naquele lugar. Muitos relatos envolviam a família, como em um dos casos, em que uma aluna mencionou frequentar o polo regularmente com seus pais e irmã em momentos no qual eles precisavam de um tempo longe de telas. Foi dito por ela que “aqueles eram momentos muito especiais e fáceis de lembrar”.

Outros relatos envolviam encontros com amigos, incluindo partidas de futebol com “viradas de jogo de última hora”. Também foram citados momentos de insegurança, como situações em que os estudantes presenciaram assaltos, o que os fez terem outros tipos de sentimentos e relações com o lugar.

Juntamente com as linhas, pontos, texturas e narrativas, os estudantes passaram a compartilhar vivências e percepções sobre si e sobre a comunidade, afirmando suas relações com um bairro que está no mundo e que também cria mundos para aqueles que o vivem.

Neste sentido, entende-se o bairro

não apenas como um espaço físico delimitado, com suas formas e funções específicas, mas como um lugar de vivência íntima, demarcado e consagrado afetivamente por seus moradores em profundas e duradouras relações de parentesco, vizinhança e compadrio (Halley, 2014, p. 44).

FIGURA 3 – MAPA DESENHADO PELA TURMA 1º ANO A.



FONTE: AUTORIA PRÓPRIA.

FIGURA 4 – MAPA DESENHADO PELA TURMA 1º ANO B.



FONTE: AUTORIA PRÓPRIA.

Assim, podemos pensar a relação das comunidades pedagógicas, como a escola, e seus ambientes de entorno como fundamentais para as condições de vida e de aprendizagem. Ao propor alternativas que percebam e valorizem os estudantes como protagonistas de suas próprias histórias, ao passo em que a coletividade também seja valorizada e entendida como elemento necessário para a vida, podemos esperar e dar novos passos em busca de artes e pedagogias que proporcionem experiências e modos de aprender e criar mais coletivos e acolhedores.

Investir em histórias de vida é pensar e praticar educação como um processo de indagação, de investimento na formação de um capital cultural e simbólico. [...] Reconstruir histórias de vida ou tratar a vida como uma história é reconhecer que a realidade é formada por elementos justapostos e descontínuos nos quais cada pessoa é única, marcada por múltiplas identidades, desejos, afetos imprevisíveis e difíceis de captar. Histórias de vida refletem visões e versões de mundo, subjetividades que se colocam em relação com saberes e fazeres revisando conceitos e, principalmente, revisando os poderes dos conceitos para (re)construir parcerias com as vozes de alunos e educadores, suas memórias e experiências (Hernández; Tourinho; Martins, 2017, p. 6).

FISCHER, Gustave Nicolas. *La psychosociologie de l'espace*. 1.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

HALLEY, Bruno Maia. O bairro e os enredos do lugar/The neighborhood and the plots of place. *Geograficidade*, Niterói, v. 4, n. 1, p. 43-57, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12888>, Acesso em: 15 de setembro de 2025.

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Tradução de Daniel Guilhermino. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Aprender História do Ensino de Arte através da realização de histórias de vida. *Revista UFG*, Goiânia, v. 8, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48113>. Acesso em: 15 de setembro de 2025.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

LANCHONETE <>

LANCHONETE

COMO DISPOSITIVO

POLÍTICO-SOCIAL:

poéticas de trânsito e

educação emergente

na gamboa¹

Bruna Ribeiro Novaes,²
Maria Luiza Figueiredo Martins Barros³

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo investigar o projeto artístico Lanchonete<>Lanchonete, de Thelma Villas Boas, enquanto um espaço de confluência de saberes, de fabulações, e de ações artístico-pedagógicas que se relacionam com o território em que estão inseridas, nos tensionamentos e limites do binômio arte-vida. Por meio da análise de uma fala da artista para o projeto *Sabotagem no Museu: quem pode transitar pelos espaços de arte?*, L<>L aparece como um quadro-vivo que retrata experiências envolvidas por comensalidade e por educação emergente, promovendo poéticas de trânsito, inclusão e resistência contracolonial, em ampliação das possibilidades formativas críticas. Discutimos, assim, uma poética política dispositiva, que torna o sujeito ativo frente sua própria narrativa, entre as fronteiras da estética, da educação, da assistência social e da própria vida.

1 Trabalho apresentado no GT2 –Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Estudante de Graduação, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, novaes.bruna@graduacao.uerj.br

3 Estudante de Graduação, UERJ, Rio de Janeiro, RJ, malufigueiredobarros@gmail.com

Palavras-chave: arte e política; contracolonialidade; território; educação emergente.

O presente trabalho discute a arte e a educação como conceitos polissêmicos ao analisar a proposta Lanchonete Lanchonete (L<>L), idealizada por Thelmas Vilas Boas, na Gamboa, Zona Portuária do Rio de Janeiro. Investigamos como esse espaço, ao operar na confluência de saberes, ações e experiências artístico-pedagógicas, se constitui como um dispositivo político-social que atrai crianças e famílias, tensionando os limites entre arte, assistência social, política, educação e a própria vida. Através de transcrições das falas de Thelma, realizadas na mesa redonda articulada pelo projeto *Sabotagem no Museu*, a pesquisa capta a emergência de categorias centrais a esta análise: comensalidade, presença como princípio, a pedagogia pela diferença e recusa da permissão como condição de existência.

Thelma descreve a L<>L como plataforma viva e arquivo que documenta desenhos, cadernos, vídeos, conversas e sonhos; não é museu, escola ou centro cultural nos termos hegemônicos, mas realiza funções análogas: forma, registra e pulsa cultura. Quando afirma que “o território é autor, e não cenário”, ela propõe uma alteração ontológica do lugar: o entorno transforma-se em agente criador e a Lanchonete em instância de produção coletiva de sentido.

No dizer de Thelma, o termo “lanchonete” revela seu caráter democrático: é lugar de trânsito entre idades e classes, um entre-lugar que possibilita a circulação de corpos e afetos. Essas situações informais promovem aprendizado prático e político, em que o erro, a loucura e a corporeidade periférica se tornam fontes epistemológicas e não patologias a serem corrigidas. A luta por um espaço onde “a gente é autor” traduz uma pedagogia que valoriza a agência dos sujeitos e a produção coletiva de conhecimento.

Fundada a partir de uma “necessidade do território como tentativa de sustentar uma presença, onde tudo parecia indicar ausência”, nas palavras de sua fundadora, a L<>L transcende a definição de um simples projeto de arte. O grande portão do espaço funciona como uma moldura que enquadra o entorno, mas a cena interna jamais se repete, pois é continuamente recriada pela interação dos corpos que ali transitam.

A L<>L posiciona-se em oposição direta aos espaços hegemônicos da arte, que frequentemente representam corpos periféricos e negros através da dor ou como cenário exótico para narrativas alheias. Vilas Boas denuncia essa lógica ao afirmar que, nos museus, “a gente é cenário”, enquanto na Lanchonete, “somos todos autores”. Esta mudança nos papéis é um ato político fundamental que dialoga com as estruturas institucionais que impedem a ascensão de certos grupos. A arte que brota da Gamboa, “do chão, do erro, da loucura, do corpo negro e periférico”, como descreve Thelma, é frequentemente “tolerada como exceção, nunca como centro”. É uma arte permitida, mas sob vigilância, sem os recursos e o reconhecimento que lhe são de direito. A resposta da L<>L a essa exclusão sistêmica é categórica: “interromper a permissão como categoria e afirmar a presença como princípio”. Esta afirmação de existência, mesmo sem licença, constitui um ato de resistência fundamental para o movimento de ocupação do sistema através de suas frestas.

Na Lanchonete Lanchonete, observamos um movimento de mudança, de transformação, onde o sujeito, antes espectador, torna-se participante ativo, protagonista de suas próprias narrativas. Essa abordagem ecoa profundamente a pedagogia proposta por Paulo Freire, na qual a educação se torna uma prática de liberdade, construída no diálogo e na ação sobre o mundo. Thelma evoca na L<>L outro conceito fundamental, a comensalidade, o ato de sentar-se à mesa. Thelma descreve esse momento como um espaço de distensão psicológica onde é possível “elaborar uma teo-

ria, dar nome, inventar um nome, coisa que a gente não faz nos espaços clássicos de transmissão dos saberes”. A comensalidade se torna, assim, uma “grande escola” que habilita o treinamento da dialética e do raciocínio em um ambiente de confiança. Essa prática de borrar as fronteiras entre a vida e a criação artística, envolvendo não-artistas no processo, remete diretamente às proposições de Allan Kaprow (2019) sobre a “educação do Não-Artista”, que advoga por uma arte integrada à experiência cotidiana.

Ao se constituir como um local de disputa, a L<>L opera como um dispositivo político que desafia a cisão entre arte e engajamento social. Quando confrontada com a crítica de que seu trabalho “virou social”, Vilas Boas responde de forma incisiva, questionando o incômodo do interlocutor em vê-la “sair da declaração e ir para a ação”. Essa postura reflete o debate explorado por Miguel Chaia (2007), evidenciando como a produção artística pode intervir diretamente na esfera pública. Nesse sentido, a L<>L materializa o conceito de *Zona Autônoma Temporária (TAZ)*, de Hakim Bey (2004), mencionado pela própria Thelma. Ela cria “momentos de insurgência sensível”, como o Cineclube Lanchonete, vinculado ao Laboratório Técnico de Cinema e Vídeo (LTCV - UERJ). São flashes de autonomia, que geram novas possibilidades de estar junto.

Em suma, a Lanchonete Lanchonete se firma como uma experiência radical que redefine os contornos da arte e da educação. Ao abraçar sua identidade polissêmica e sua natureza de “arquivo vivo”, ela promove uma poética de resistência que é simultaneamente estética e política. Através da comensalidade e da participação direta, cultiva uma educação emergente e libertadora, alinhada a uma educação por vir, como defendida por Almeida (2021). O projeto não pede licença para existir; ele afirma sua presença e, com isso, questiona quem decide o que pode transitar nos espaços da arte e da cidade. Ao fazer com que a voz da Gamboa ecoe para além de suas fronteiras, a L<>L não busca ser uma exceção tolerada,

mas exige ser “parte do centro do mundo”, oferecendo um potente modelo de prática contracolonial que demonstra que a arte mais vital é, de fato, inseparável da própria vida.

BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, T. Ó. J. R. (2021). Para uma educação por vir. In: Falcão, M.; Leite, T.; Pereira, T. (Coords.) Educação Artística, 2010-2020. (pp.37-40). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa/CIED. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livrols.124>

BEY, Hakim. (2004). TAZ: Zona Autônoma Temporária. Tradução: Renato Rezende. São Paulo: Conrad. (Coleção Baderna)

CHAIA, Miguel. (2007). Arte e política. Rio de Janeiro: Editora Azougue.

FREIRE, Paulo. (2019). Pedagogia do Oprimido. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

KAPROW, A. (2019). A educação do Não-Artista, Parte I (1971). Revista Concinnitas, 1(4), 214–226. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/concinnitas/article/view/42641>

MORAIS, Frederico. Contra a arte afluente.

NOCHLIN, Linda. Por que não houve grandes mulheres artistas?

TRANSITAR NA DECOLONIALIDADE: AS AMBIGUIDADES NAS RELAÇÕES ENTRE ESCOLAS E MUSEU¹

Carolina Marques Garcia Fernandes
Pereira²

Resumo

Museus e escolas são instituições nascidas na lógica da modernidade e de práticas coloniais. Tal origem, no entanto, não corresponde na totalidade as práticas de tais instituições na atualidade. Em busca de ações decoloniais, ambas as instituições entram em diálogo para resolver, ou, ao menos, tentar resolver práticas ainda colonizadoras. Este estudo propõe entender como é possível uma escola e museu decoloniais a partir do estudo de caso do Museu de Arte do Rio e suas ações com as escolas da mesma cidade. Compreende-se a necessidade de tais relações e o estado de desenvolvimento da questão, abordando as possibilidades encontradas no agora para romper com as desigualdades econômicas, sociais e violências físicas e epistêmicas que acontecem no Rio e transformá-lo em uma cidade educadora.

Palavras-chave: Escola; Museu; Arte; Rio de Janeiro; Decolonial.

Resumo expandido

As cidades, suas construções, seus habitantes e seus espaços públicos ou privados desenvolvem relações complexas, as quais refletem o que as cidades são. Esse ser de uma cidade refere-se a sua história, sua cultura, como também as desigualdades sociais e violências físicas e simbólicas formadoras do que ela é. E nesta labiríntica formação, algumas instituições possuem um papel essencial nos setores culturais e educacionais: a escola e o museu.

Ambas as instituições em sua formação possuem origem europeia e são difundidas em todos os países hoje. Mais do que apenas a origem em comum, as escolas e os museus foram responsáveis pela propagação de ideais colonizadores, reforçando narrativas dominantes. Ainda em certa medida, eles continuam a perpetuar tais discursos.

Essa perpetuação tenta ser rompida atualmente, à medida que as instituições escolares e museais buscam abraçar perspectivas decoloniais em seus fazeres. Porém, a decolonialidade em instituições que nas suas formações são o total oposto é um grande desafio. Ele se estende ao observar as relações estabelecidas com a cidade e entre as instituições em si, uma vez que a visita escolar a museus é uma ação recorrente.

A escola de hoje não é mais a mesma do século XX e muito menos aquela do século XIX. A estrutura curricular, a divisão das turmas, organização dos horários e disciplinas podem se assemelhar, mas não operam da mesma maneira devido às mudanças políticas e sociais. As leis relacionadas à educação como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 9394 (BRASIL, 1996); artigos da Constituição Federal (BRASIL, 1988), parâmetros e diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), além da ampliação do direito e acesso à educação contribuíram para tais mudanças. Além disso, as relações entre família, estudantes e professores foram sendo aproximadas. A

1 Trabalho apresentado no GT2 - Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestra em Ensino (PPGEB-UERJ) e doutoranda em História da Arte, UERJ, Programa de Pós-Graduação em História da Arte (PPGHA), Rio de Janeiro, RJ, carolinamgfpereira@gmail.com.

educação não é mais vista somente segundo a lógica do professor conteudista. Educar está para além dos saberes pré-estabelecidos, são como práticas de discursos para um diálogo de caráter emancipador (FREIRE, 2019).

Tendo a perspectiva de uma educação emancipatória no processo educacional, os professores com essa visão não buscam mais a exclusividade da sala de aula para ensinar. Essa expansão, para além dos muros da escola, propõe novas práticas metodológicas e outras fontes de saberes e experiências. Cabe citar como alguns exemplos as atividades interdisciplinares, as aulas práticas, além de palestras e demais atividades virtuais/remotas em profusão no espaço escolar. E, nos meandros dessas atividades e ambientes pedagógicos, incluem-se os museus de Arte.

As instituições museais, de modo inevitável, absorvem o diálogo com a escola e com o ensino, seja através de seus espaços como atividades extraclasse, ou mesmo nas expedições roteirizadas advindas dos conteúdos curriculares. Estabelecer relações pedagógicas entre a escola e o museu - e as contribuições geradas a partir destas interações - não é um assunto novo, mas como e para quem tais contribuições acontecem na educação, ainda é um tópico de interesse das pesquisas voltadas ao ensino e aos programas curriculares da educação básica.

A escola e o museu são instituições marcadas pela lógica da modernidade, marcadas pelo pensamento iluminista, de um ser humano que deve ser cultivado e instruído segundo uma lógica europeizante de mundo. Ao mesmo tempo, o século XXI atrelado a movimentos e conquistas sociais, procura romper tais ideologias dominantes. As mudanças do agora entram em conflito com a tradição. Ao dizer que a escola não é mais a mesma de tempos anteriores, não significa que seus conflitos tenham cessado. Diz-se que a escola ainda possui um posicionamento europeizante, enfatizando hierarquias culturais de diferentes povos, mas não é apenas a escola que possui tal posicionamen-

to. Diversas são as instituições que os referendam, incluindo os museus de Arte. "O museu não é apenas uma instituição da modernidade e cidadania ordenada, mas é a instituição primária forma institucional do império e colonialidade³" (RASSOOL, 2021, p. 340). Ainda é comum que a maioria dos artistas expostos nas paredes dos museus sejam homens e europeus ou, então, com ascendência europeia.

Assim, enquanto permanece com conceitos hegemônicos, as instituições escolares e museais tentam lidar com novas formas de se ver o mundo. Em parte, essa tentativa se deve pela necessidade de se adaptar para continuar existindo e demonstrando sua influência. Isto leva a exposições muitas vezes que tem um discurso igualitário, mas pouco profundo e que não demonstra as reais necessidades de atualização dos museus. Sharpe (2024) discute tal questão a partir de museus americanos que abordam temas como a escravidão, racismo e violência. Até que ponto eles tentam levantar tais pautas para mudanças, e em que momento isto não é a espetacularização da dor e sofrimento de grupos marginalizados e oprimidos? Vozes de líderes e pensadores de movimentos raciais e sociais podem até serem utilizadas, mas não necessariamente ouvidas (BERGER, 2020).

Por outro lado, há pessoas dentro das instituições que realmente buscam mudar as narrativas vigentes, tornando estes lugares em espaços mais plurais. Vergès (2023) afirma que os museus são campos de batalha, os quais envolvem diferentes disputas ideológicas por poder. Este poderio foi utilizado por anos para subjugar o outro a partir de um olhar eurocêntrico.

De determinada maneira, esse poderio ainda é utilizado, mas de maneira disfarçada, pois o museu é um espaço sedutor e finge ser o protetor de uma cultura universal. As "franquias" de museus, como o Louvre Abu Dhabi é um exemplo. Possuem uma ideia democratizadora e de ampliação de acesso à cultura, mas

3 Tradução nossa.

há uma escolha cultural e de lugar. Ademais, a própria construção dele é envolta em polêmicas relacionadas a condições de trabalho daqueles que construíram a edificação. A ideia de universalização e de democratização cultural esconde as marcas das violências coloniais e imperiais ainda no século XXI.

Atualmente, algumas batalhas propõem reverter a situação de inferioridade e dominação postas. Assim, a luta hoje é por ocupar os espaços museais e transformá-los em lugares de reconhecimento, pluralidade e equidade. Tal batalha também é compartilhada pela escola, pois é um espaço que também possui estas batalhas em busca dos mesmos objetivos, mesmo que em ambientes diferentes.

As ações reparadoras são uma necessidade para a busca de equidade (AZOULAY, 2024) e de ações compensatórias relacionadas ao passado da humanidade. Tais ações não apagam as marcas deixadas pelos acontecimentos do passado, mas apresentam possibilidades para um futuro. Este que não é certo ou perfeito, mas inicia um futuro que não poderia existir anteriormente.

Estas comparações e necessidades acontecem até mesmo porque a escola e os museus dialogam não apenas pela origem, mas também pelo fato de a escola usar já há tempos o museu como um local para visitas e aquisição de conhecimentos. Antes, em um sentido exclusivamente iluminista, mas, agora, procurando novas fontes de saberes e experiências com os patrimônios e as cidades. Escolas e museus são ambíguos, pois ao mesmo tempo que querem a decolonialidade, ainda mantém estruturas europeizantes.

Este estudo visa retratar tais relações e complexidades a partir da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, é necessário entender em maior profundidade as ligações entre escola e museu, bem como suas reverberações com a cidade. Ademais, entende-se que esta pesquisa será melhor trabalhada ao delimitar o museu que será estudado. No caso, o Museu de

Arte do Rio (MAR) será o escolhido, visto que desde sua formação há ambiguidades latentes. A própria escolha das escolas se dará a partir das escolas municipais, pois as redes privadas, municipais e estaduais possuem realidades diferentes. Acrescenta-se que mesmo no interior de cada rede não há uma única realidade, mas já reduz as generalizações e os principais problemas tornam-se uno. Delimitando a cidade, o museu e a rede escolar, então, busca-se responder qual seria o impacto, positivo e/ou negativo, das escolas nos museus, que decolonialidade é alcançada e qual é o impacto sobre a cidade do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

AZOULAY, Ariella Aïcha. 2024. Reparo, Reparações, Retorno: A condição da mundanidade. In.: AZOULAY, Ariella Aïcha. *História Potencial*. São Paulo: UBU. pp. 206-261.

BERGER, Maurice. 2020. Museus de Arte são racistas?. Arte e Descolonização #10. MASPAfterall. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-tX1yhi-1ja7EbF1P0HWAj.pdf>

BERNET, J. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. *Ciudades Educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 13-34.

BONAFÉ, J. *El discurso de la ciudad como curriculum de la vida cotidiana*. Revista *Vagalumear*, v.2, no 2, 2022.

BRASIL. *Constituição*. CAPÍTULO III DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO. Brasília, DF: Senado, 22 set. 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legis-

[la_superior_const.pdf](#). Acesso em: 1 jul. 2019.

uma nota, anotar. In.: *Notas Ordinárias*, São Paulo: Editora Fósforo. 2024. pp. 45-110.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art32%C2%A74. Acesso em 4 abr. 2022.

VERGÈS, Françoise. Museu, Campo de Batalha. In.: VERGÈS, Françoise. *Programa da desordem absoluta: Decolonizar o Museu*. São Paulo: Editora UBU, 2023, pp. 81-134.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Brasília, v. 6, 130 p. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 11 set. 2022.

COCOTLE. Brenda Caro. Nós prometemos descolonizar o museu: uma revisão crítica da política museal contemporânea. *Arte e Descolonização #1*. MASP Afterall, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-X87a1s0ahKuQ-ghS3VJ4D.pdf>

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed., São Paulo: Paz e Terra, 2019. <http://www.unirio.br/cia/ppgeac/processo-seletivo-2021/bibliografia-2021/freire-paulo-pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa/view>. Acesso: 19 set. 2021.

RASSOOL, Ciraj. Remaking the Museum after colonialism. In.: *Museums | Futures*. Edited by Leonhard Emmerling, and Latika Gupta, Luiza Proença and Memory Biwa. Wien - Berlin: Goethe Institute & Turia + Kant, 2020 pp. 339-356.

SHARPE, Christina. II - fazer, ou ter o efeito de,

PROCESSOS CRIATIVOS EM ARTE COMO PERCURSO PARA A INVENÇÃO DE SI E DO MUNDO¹

Carolina Mafra de Sá²

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados iniciais de um projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Arte e Cultura de uma universidade pernambucana, que investiga o processo criativo e a arte como experiência de transformação coletiva e produção de subjetividades. Fundamentado na arte/educação e na educação das sensibilidades, o projeto articula questões de gênero e raça, apostando na potência das micropolíticas e da invenção de si e do mundo (ROLNIK, 2019; KASTRUP, 2007). A primeira etapa envolveu a criação da instalação *Corpo-Casulo: O território das transformações*, conduzida por uma artista e discente, com a colaboração de um grupo de estudantes que constituiu um coletivo criador, aproximando-se da ideia de Comunalidade Criativa (ACHINTE, 2023). As próximas etapas incluem leituras de bell hooks e o estudo de artistas contemporâneas, promovendo processos artísticos colaborativos para desaprender o racismo e o sexismo, voltados à escuta sensível e à reinvenção de modos de existência.

Palavras-chave: arte/educação; processos criativos coletivos; educação das sensibilidades.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em educação, professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Garanhuns, Pernambuco, carolina.mafra@ufape.edu.br

A formação do coletivo criador

Este resumo apresenta os resultados da primeira etapa de um projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Arte e Cultura de uma universidade pernambucana. A proposta investiga o processo criativo como experiência de transformação de grupos e produção de subjetividades, em torno de discussões sobre igualdade de gênero e raça. O objetivo é envolver discentes em uma experiência criativa coletiva, compreendendo a arte como campo de conhecimento e de produção de saberes racionais e sensíveis, articulada à educação das sensibilidades.

Vivemos um tempo em que se impõe a necessidade de romper com um pensamento centrado na humanidade, na mente e na razão, e de criar possibilidades para projetos ético-políticos pluriversais (ESCOBAR, 2014), que considerem outros mundos e modos de existência e a relação com a natureza e os territórios. Seguimos enfrentando o racismo, o sexismo, as desigualdades sociais, a exploração econômica e a exclusão de povos originários e comunidades tradicionais — vozes historicamente silenciadas e ainda desconsideradas em projetos de futuro.

As desigualdades de gênero e raça persistem no Brasil. Mulheres cis e trans, sobretudo as negras, enfrentam múltiplas formas de opressão que as colocam em situação de maior vulnerabilidade social e econômica. Silva e Carvalho (2024) apontam que 48% dos assassinatos de mulheres negras, entre 2018 e 2022, ocorreram no Nordeste. No Agreste pernambucano, essas vulnerabilidades são acentuadas (SANTANA, 2019), evidenciando a urgência de políticas públicas interseccionais que considerem gênero, raça e identidade de gênero na promoção da equidade e na garantia de direitos.

No entanto, é necessário ampliar o pensamento e as ações para além das macropolíticas, reconhecendo o papel transformador das micropolíticas. Como afirma Suely Rolnik, as micropolíticas operam no plano dos afetos,

dos modos de sentir, perceber e agir, moldando as subjetividades no cotidiano. É nesse plano que se dá a luta pela reinvenção dos modos de vida, pela escuta do corpo e pela invenção de outras formas de existir (ROLNIK, 2019).

Nesse mesmo sentido, Virginia Kastrup propõe a noção de “invenção de si e do mundo” como processo contínuo e coletivo, que emerge do encontro com o outro, com o desconhecido e com o devir. Essa invenção exige um estado de abertura e entrega ao vir a ser (KASTRUP, 2007). A arte e a educação das sensibilidades são, nesse contexto, caminhos potentes de atuação: a arte abre fendas no sensível, desestabiliza formas cristalizadas de percepção e convoca a presença criativa do sujeito no mundo. A educação das sensibilidades, conforme João Francisco Duarte Junior, constitui um processo formativo que articula corpo, razão e sensibilidade: “É pela experiência estética, no cruzamento entre sensibilidade, imaginação e pensamento, que podemos formar sujeitos mais disponíveis para o outro, para o diverso, para o imprevisível da vida — uma estética da existência que é também uma ética do sensível” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 45).

Diante da crise contemporânea, este trabalho aposta na potência dos gestos mínimos, dos encontros sensíveis e da criação coletiva. Busca-se fazer da arte e da educação lugares onde a vida possa novamente pulsar — plural, diversa e reinventada.

O projeto iniciou-se com a elaboração e montagem da instalação *Corpo-Casulo: O território das transformações*, de autoria de uma artista e discente da universidade. A obra parte do quadro *Transformações*, definido pela artista como “uma pintura contemporânea que expressa um processo biográfico de libertação de uma crise existencial, retratando simbolicamente o renascimento interior e as profundezas do inconsciente”. Questões de gênero e rupturas com o sexismo atravessam a criação. Um grupo de discentes acompanhou o processo, com o objetivo de constituir um coletivo criador que,

na segunda etapa do projeto, desenvolverá um processo criativo coletivo.

Concluída em setembro de 2025, esta primeira etapa envolveu encontros nos quais a artista apresentou sua proposta e orientou a produção dos elementos da instalação. Casulos, flores e folhas confeccionados em papelão foram montados e pintados pelos discentes. Embora a concepção fosse da artista, a participação ativa do grupo e da professora possibilitou a formação de um coletivo criador: entre conversas, café e bolo, o grupo debateu aspectos de produção, comunicação e mediação da instalação. Esse envolvimento configurou o que Achinte (2023) denomina Comunalidade Criativa, proposta que busca superar a noção moderna de sujeito criador individual, promovendo práticas participativas e comunitárias. Para o autor, trata-se de “coletivizar as ações com o intuito de fortalecer laços de amizade, solidariedade e consanguinidade” (ACHINTE, 2023, p. 27).

Observou-se intensa conexão e solidariedade entre os participantes. Mesmo diante de provas e trabalhos finais, os estudantes permaneceram envolvidos por horas, relatando que esse tempo de criação era um respiro prazeroso frente às pressões do final do semestre. Cada pessoa participou conforme suas possibilidades, vivenciando o pertencimento ao coletivo. Ainda que não assinassem a obra, expressaram satisfação e orgulho diante da instalação finalizada. Achinte (2023) reforça que “a solidariedade implica participação (...). Participar é atuar, e no atuar está a responsabilidade pelo coletivo. Ser solidário é um ato criativo, pois requer atenção às necessidades dos demais e a proposição de alternativas às demandas individuais e coletivas” (p. 27).

Assim, consolidou-se um coletivo criador que, nas etapas seguintes, experimentará processos criativos guiados pela leitura de textos de bell hooks, tensionando as questões de gênero e raça e contribuindo para desaprender relações estruturais racistas e sexistas. O grupo também estudará artistas como Rosana Pau-

lino, Leda Catunda, Lia Menna Barreto, Shin Hee Chin, Daiara Tukano, Glicéria Tupinambá e Sueli Maxakali, ampliando o repertório estético e provocando novas possibilidades de criação.

Cada encontro culminará na experimentação de linguagens artísticas contemporâneas — instalação, assemblagem, performance —, respeitando os interesses e desejos do grupo. Serão doze encontros até fevereiro de 2026, resultando em uma produção artística coletiva. O grupo será responsável pela apresentação pública do trabalho, organização de visitas mediadas e oficinas voltadas a docentes da educação básica e visitantes, promovendo a partilha do processo vivido e o fortalecimento de uma docência criativa e sensível.

REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Albán. *A comunalidade criativa: uma pedagogia da imagem*. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da; (orgs.). *Criatividade Coletiva: arte e educação no século XXI*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 2000. 233p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1588912>. Acesso em: 25 abr. 2025

ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coleti-*

vo no pensamento contemporâneo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROLNIK, Suelly. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

SANTANA, Antônio A. *Pessoas trans na escola: experiências e resistências no contexto do Agreste de Pernambuco*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, 2019.

SILVA, Vitória Régia da; CARVALHO, Patrícia Oliveira de. *Números da Violência Racial e de Gênero contra Meninas e Mulheres Negras Cis e Trans no Brasil*. In: GÊNERO E NÚMERO; CRIOLA (org.). *Números da Violência Racial e de Gênero contra Meninas e Mulheres Negras Cis e Trans no Brasil*. Brasil: Criola, agosto 2024. Disponível em: <https://criola.org.br/wpcontent/uploads/2024/09/Criola-Suma%CC%81rio-Executivo-Nu%CC%81meros-daViole%CC%82ncia-Racial-e-de-Ge%CC%82nero-Contra-Meninas-e-Mulheres-Negras-Cis-eTrans-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PERCEBER A BAÍA DE GUANABARA: ensino da arte através do brincar com a ciência¹

Diana Magalhães Machado Fagundes,²
Eduarda Santos Emerick Lima,³
Jéssika Santana Pereira,⁴
Júlia Mayer de Araujo,⁵
Vinícius Valentino⁶

Resumo

A atividade “Olhar a Baía de Guanabara”, realizada em junho de 2024, foi desenvolvida como parte do *Rolê STEAM*, que integra o programa de Educação do Museu do Amanhã. Dialogando com importantes efemérides e com o ODS 14, a proposta articulou ciência, artes e consciência ambiental através de debates e práticas artístico pedagógicas. A experiência reforçou a interdisciplinaridade essencial às atividades STEAM, valorizando diferentes formas de aprendizagem e possibilitando discussões sobre sustentabilidade e conservação de ecossistemas marinhos. Ao combinar dife-

rentes práticas metodológicas num ambiente lúdico e sensorial, potencializamos o engajamento crítico, reflexão e criação, promovendo processos de aprendizagem significativos e inclusivos. Ao valorizar as subjetividades do público, a proposição se voltou para o entendimento de conceitos científicos, o compartilhamento de saberes e o pensamento crítico a respeito de problemáticas socioambientais no contexto do território em que o museu está situado e sobretudo, da Baía de Guanabara.

Palavras-chave: Marés; Baía de Guanabara, dinâmica corporal; Educação Museal

A atividade aqui apresentada “Olhar a Baía de Guanabara”, realizada no ano de 2024 integra o *Rolê STEAM7* que faz parte da programação educativa mais ampla do Museu do Amanhã intitulada Brincar é Ciência, iniciativa que visa promover o aprendizado por meio do brincar. Elaborada pelos educadores⁸ em consonância com importantes efemérides do mês de junho⁹, a proposição destacou a dimensão lúdica da aprendizagem em artes e ciências, abordando sobre a complexa dinâmica hidrodinâmica da Baía de Guanabara, influenciada por marés astronômicas, ventos e circulação de correntes, o que determina padrões de sedimentação, poluição e biodiversidade locais (PETROBRAS, 2012; Soares-Gomes, 2016). Pudemos debater sobre problemáticas socioambientais no contexto desse território, articulando ciência, arte e consciência ambiental,

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda em Artes, UERJ, PPGARTES, Rio de Janeiro, RJ, dianammfagundes@gmail.com.

3 Mestranda em ensino em Biociências e saúde pelo Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, duda.emerick2014@gmail.com.

4 Especialista em Meio Ambiente, UFRJ, COPPE, Rio de Janeiro, RJ, jssikasantana@gmail.com

5 Mestranda em Educação. UNIRIO, PPGEDU, Rio de Janeiro, RJ. juliamayera@gmail.com.

6 Biofísico, UFRJ, CCS. Rio de Janeiro, RJ. vi.valent.v@gmail.com

7 Debatendo sobre problemáticas contemporâneas e estimulando a busca por soluções, o “*Rolê Steam*” integra a programação mensal do Programa de Educação do Museu do Amanhã. A iniciativa busca engajar crianças a partir de sete anos -bem como seus responsáveis- a partir da metodologia STEAM – do inglês *ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática*.

8 Elaborada pelos educadores autores desse trabalho juntamente com Bianca Araújo, Renan Freire e Laura Taboni.

9 Dia nacional da educação ambiental (03/06), dia internacional do meio ambiente (05/06) e o dia internacional dos oceanos (08/06).

através de debates sobre a intensa ocupação urbana e a descarga de resíduos nos rios, o que contribui para a degradação ambiental e afeta ecossistemas costeiros e práticas socioeconômicas, como a pesca artesanal. Tais condições fundamentaram a proposta da atividade, que buscou aproximar crianças do conhecimento sobre marés, ecologia e impacto humano através de ações práticas como dinâmicas corporais e colagens.

Desse modo, a atividade refletiu sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 14 - Vida na Água, incentivando o reconhecimento das relações entre os ecossistemas aquáticos, a ação humana e a conservação da biodiversidade marinha e integrou diferentes perspectivas – históricas, geográficas, sociais e ecológicas – permitindo que as crianças compreendessem a Baía de Guanabara não apenas como espaço físico, mas como território de interação entre natureza, sociedade e cultura, evidenciando a interdisciplinaridade essencial às atividades STEAM.

Nesta perspectiva, a experiência corporal é central na aprendizagem em artes e ciências, permitindo que crianças percebam fenômenos naturais de forma sensorial. O texto *Caleidoscorpe - em espelhos d'água entre informações e incorporações em fluxo* (Gonçalves, 2023) inspira a proposta, ao evidenciar que o movimento do corpo não apenas representa, mas reconfigura a percepção e o entendimento, promovendo uma aprendizagem dinâmica. Além disso, como apontado no documentário *Tarja Branca* (Maria Farinha Filmes), "brincar é uma linguagem do espontâneo" e constitui uma forma de afirmar a vida. Assim, a proposta reforça a função dos espaços culturais como mediadores de educação crítica, sensível e acessível, entendendo a diversidade de corpos e suas potências na afirmação da vida em diferentes tempos.

A atividade foi estruturada em etapas sequenciais. Inicialmente, houve a recepção e contextualização, onde o grupo de educadores apresentou brevemente a proposta do

Rolê STEAM, dando espaço para que o público compartilhasse sobre suas expectativas, experiências e subjetividades, sobretudo a partir da pergunta: "*Qual a nossa relação com os mares e as marés?*". Estabelecido um espaço acolhedor, essencial para a criação de vínculos, desenrolaram-se conversas sobre a influência das marés em nossas vidas sob perspectivas científicas, culturais e poéticas.

O ponto central da metodologia foi a dinâmica corporal que se seguiu, "*Seguindo as Marés*", na qual as crianças deveriam se imaginar como correntes da Baía de Guanabara, circulando pelo espaço com coletes de feltro personalizados por elas e contendo representações daquilo as correntes carregavam consigo. O trajeto das crianças durante a atividade acabava por sofrer interferências de acordo com as marés -simuladas por um tecido manuseado pelos educadores- e conforme se depa-
ravam com objetos mediadores que sugeriam a presença de outras espécies e de elementos poluentes nesse território. Assim, a atividade buscou criar uma experiência corporificada e sensorial, conectando movimento, percepção e aprendizagem. A organização da dinâmica considerou que "o essencial do brincar é liberdade de tempo, liberdade de espaço e liberdade de criação" (*Tarja Branca*), permitindo que cada criança explorasse os movimentos, interações e percepções de acordo com sua própria experiência corporal e imaginação. Tal experiência lúdica se mostrou eficaz ao dar oportunidade para a discussão em torno das dificuldades enfrentadas por espécies da Baía de Guanabara, permitindo a compreensão de conceitos relacionados às marés, à poluição, a biodiversidade e os impactos causados por problemas socioambientais, de forma lúdica e divertida.

Em seguida, os participantes puderam ressignificar os próprios objetos utilizados na dinâmica corporal -como tecidos, garrafas pet e outros elementos recicláveis- na confecção de cartazes, materializando conceitos sobre poluição, risco de extinção e impacto socioambiental, e promovendo expressão artística integral

da à reflexão científica e ao desejo de construir futuros mais sustentáveis. A mediação incorporou estratégias inclusivas e participativas, considerando diferentes formas de aprender e interagir com os conteúdos, e considerando o “brincar” como essencial na reorganização do mundo.

A experiência relatada contou com participação ativa do público, confirmando que a aprendizagem incorporada, que combina movimento, percepção sensorial, reflexão e expressão artística, potencializa a compreensão de fenômenos naturais e problemáticas ambientais, promovendo engajamento crítico. Ao mesmo tempo, evidencia que o ensino da arte não se limita a um meio para aprendizagem de outras áreas, mas é uma proposição em si, valorizando processos de criação, composição e reflexão estética, fundamentais para a formação artística das crianças. A atividade evidencia a relevância de museus e centros culturais como mediadores de experiências educativas significativas, capazes de articular conhecimento científico e práticas artísticas.

FIGURA 1 - FOTOGRAFIAS ILUSTRAM DIFERENTES MOMENTOS E MATERIAIS DA ATIVIDADE.



FONTE: FOTOS RETIRADAS PELA EQUIPE DE EDUCAÇÃO DURANTE A ATIVIDADE. 2024.

DESCRIÇÃO: MONTAGEM COM SEIS FOTOGRAFIAS; 1) NO CENTRO DE UMA SALA, EDUCADORES SEGURAM UM GRANDE TECIDO AZUL,

SOBRE O QUAL TEMOS PEQUENOS OBJETOS COMO EMBALAGENS PLÁSTICAS, PEIXES DE TECIDO, CARDS INFORMATIVOS, ETC. O PÚBLICO ESTÁ AO REDOR DO TECIDO. 2) DUAS CRIANÇAS MOSTRAM OS CARTAZES QUE CONFECIONARAM PARA O PÚBLICO FORA DO MUSEU, ATRAVÉS DE UMA JANELA. 3) UMA CRIANÇA SENTADA USANDO O COLETE DE FELTRO AZUL DA ATIVIDADE, NO COLETE TEMOS UMA COMPOSIÇÃO DE RECORTES DE FELTRO, SIMULANDO ANIMAIS MARINHOS COMO CARANGUEJOS, POLVOS E PEIXES. 4) UMA FAMÍLIA ESTÁ REUNIDA NUMA MESA CONFECIONANDO CARTAZES COM TAMPINHAS DE GARRAFA PET. 5) DETALHE DE CARD INFORMATIVO USADO NA ATIVIDADE, CONTENDO ESCRITA EM TINTA E EM BRAILLE. 6) UMA EDUCADORA AUXILIA UMA DAS CRIANÇAS NA MONTAGEM DO COLETE.

REFERÊNCIAS:

CIÊNCIA HOJE. Por menos lixo na Baía de Guanabara. 2024. Disponível em: <<https://www.cienciahoje.org.br>>. Acesso em: 5 out. 2025.

GONÇALVES, Melina Muccillo. *Caleidoscorpe em espelhos d'água: entre informações e incorporações em fluxo*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/253501>>. Acesso em: 5 out. 2025.

MARIA FARINHA FILMES. *Tarja Branca* [documentário]. Disponível em: <<https://www.mariafarinhafilmes.com.br/>>. Acesso em: 5 out. 2025.

MAXWELL, PUC-Rio. *Fases da lua para pesca: elas influenciam ou não?* Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/8904/8904_4.PDF>. Acesso em: 5 out. 2025.

PETROBRAS. A Baía de Guanabara: aspectos socioambientais e hidrodinâmicos. Rio de Janeiro: Petrobras, 2012. Disponível em: <<http://pbmc.coppe.ufrj.br/index.php/en/news/355-rio-de-janeiro-e-uma-das-cidades-mais-expostas-a-mudancas-climaticas>>. Acesso em: 5 out. 2025.

SOARES-GOMES, F. O papel ecológico e socioeconômico dos manguezais na Baía de Guanabara. CBH, 2016. Disponível em: <<https://revistamares.com.br/index.php/files/article/view/25/30>>. Acesso em: 5 out. 2025.

(...)ENTRECAMI- NHO, FURTACORES: uma experiência de ensino de arte com crianças em abrigo na zona oeste do rio de janeiro¹

Eric Iglesias Coutinho²

Resumo

O trabalho apresenta uma experiência de ensino de arte realizada com crianças em acolhimento institucional na Zona Oeste do Rio de Janeiro, entre janeiro e agosto de 2025. A ação, desenvolvida de forma autônoma e voluntária, partiu da prática do caminhar e da observação do território, articulando arte, educação e comunidade. Fundamentada em autores como Dewey, Piaget e Vygotsky, e inspirada em artistas como Pollock, Matisse e Schendel, a proposta compreende a arte como prática sensível e ética, capaz de gerar conhecimento por meio do gesto e da experiência. A atividade buscou fortalecer a autonomia e a imaginação das crianças, reafirmando o ensino de arte como espaço de resistência, criação e transformação em meio aos desafios sociais e educacionais contemporâneos.

Palavras-chave: ensino de arte; infância; experiência; sensibilidade; inclusão social.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Estudante de graduação em História da Arte na UERJ, Rio de Janeiro, RJ, eriquitouerj@gmail.com

“Terei que ter a coragem de usar um coração desprotegido e de ir falando para o nada e para o ninguém? assim como uma criança pensa para o nada. E correr o risco de ser esmagada pelo acaso”

Clarice Lispector,
A Paixão segundo G.H.

Caminhante

O presente trabalho propõe refletir sobre uma experiência de ensino de arte realizada com crianças acolhidas no abrigo Amanhecer, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, entre janeiro e agosto de 2025. A ação, desenvolvida de forma autônoma, voluntária e em diálogo com profissionais do abrigo, emergiu de um percurso pessoal e formativo no qual a prática de caminhar pelo bairro se configurou como gesto de escuta e observação do território, possibilitando a conexão com este lugar. O caminhar, neste contexto, é compreendido como um ato político e sensível, que permite perceber as relações entre corpo, espaço e comunidade (DEWEY, 2010), possibilitando o surgimento de encontros educativos e artísticos fora dos espaços institucionais de ensino.

(...)Era uma casa muito engraçada, etc.

A experiência nasce no interior de um cenário político e social profundamente marcado por retrocessos no campo da educação e da cultura. A partir de 2016, com o golpe de Estado e a adoção da Emenda Constitucional 95, desinvestimentos estruturais na ciência e nas universidades públicas brasileiras impactam diretamente a formação docente e as políticas educacionais. No contexto das periferias urbanas — especialmente na Zona Oeste e na Baixada Fluminense —, esses processos foram acompanhados por um crescimento de discursos anticientíficos como o terraplanismo e os movimentos antivacina, que fragilizaram

o imaginário democrático e o valor do conhecimento. Foi nesse território tensionado que a proposta de uma atividade artística para crianças em situação de acolhimento se tornou um gesto de resistência e de afirmação da arte como campo de formação ética e sensível. O apoio da universidade pública, neste caso a UERJ, é fundamental não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também para a construção de uma postura crítica diante das desigualdades territoriais e culturais.

Suportes teóricos: infância, corpo, imagem

A proposta de ensino foi sustentada por uma leitura histórica e crítica das políticas voltadas à infância no Brasil. Até o final do século XX, as instituições de acolhimento mantinham uma lógica disciplinar e assistencialista herdada de modelos europeus, como as Casas Pias portuguesas, que compreendiam a criança pobre como um objeto a ser corrigido. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e do Conselho Tutelar representou uma inflexão histórica, ao reconhecer a criança como sujeito de direitos e como ser em desenvolvimento integral. No campo teórico, a proposta dialoga com autores como Jean Piaget (1896–1980) e Lev Vygotsky (1896–1934), que abordam a infância como etapa de construção de conhecimento e de relação simbólica com o mundo. Também recorro como abordagem à reflexão de artistas como Jackson Pollock, Henri Matisse e Mira Schendel, que evidenciam a dimensão corporal e processual da criação artística. A arte, neste sentido, é compreendida como linguagem que emerge do gesto e da experiência sensível, não apenas como representação, mas como construção de sentido no corpo e pelo corpo.

FIGURA 1 – CRIANÇA PINTANDO 1



FONTE: DO AUTOR.

Uma abordagem gradual e lenta

O projeto desenvolve-se de modo experimental e processual. As atividades ocorrem em encontros regulares no abrigo, nos quais as crianças são convidadas a explorar materiais diversos — lápis, pincéis, tintas e papéis, ou até mesmo elementos encontrados no meio de uma praça de bairro arborizada —, partindo de observações de obras de artistas modernos e contemporâneos. A cada encontro, a leitura de imagens é acompanhada de conversas coletivas, nas quais emergem interpretações singulares e inesperadas. As falas das crianças tornaram-se parte essencial do processo. Comentários como o de Larissa, ao perceber uma “banana” nas formas de Canteiro de Obras de Luiz Aquila; de Rayane, que identificou “movimento” na obra Jazz de Matisse; ou de Bryan, que viu um “coração” onde havia apenas um círculo vermelho, evidenciam a potência interpretativa das crianças e sua capacidade de construir significados próprios. A mediação consiste em acolher essas leituras como legítimas, estimulando o pensamento visual e a consciência de que a arte não se reduz à imitação do real, mas abre espaço para invenção e imaginação.

FIGURA 2 – CRIANÇAS FAZENDO ARTE NA PRAÇA



FONTE: DO AUTOR.

Uma exposição

A ampliação dos suportes — do formato A4 às grandes folhas de papel kraft — permitiu que o corpo entrasse em cena. A gestualidade das mãos e dos braços, os respingos e marcas corporais revelaram o envolvimento físico e afetivo das crianças com o ato de pintar. A materialidade dos instrumentos — pincel, tinta, papel — se converteu em mediadora da memória e da expressão, registrando vestígios de movimento, de energia e de presença. Estas questões foram levadas para nossa exposição realizada no dia 29 de agosto, a convite da Valéria, que é psicóloga do abrigo, como parte da reunião de integração entre pais/responsáveis e crianças. A observação do verso das pinturas revelou um fenômeno simbólico:

a tinta que atravessa o papel e infiltra, marcando o verso, como um “sintoma” do corpo e do mundo. Essa imagem serviu como metáfora para pensar o modo como somos também atravessados pelas experiências — sociais, afetivas e políticas — que nos marcam por dentro. A pintura, nesse sentido, opera como superfície de elaboração: um modo de transformar afetos, tensões e violências em gesto e cor.

FIGURA 3 – CRIANÇA PINTANDO 2



FONTE: DO AUTOR.

FIGURA 4 – FAMÍLIAS VISITANDO A EXPOSIÇÃO



FONTE: DO AUTOR.

Vertente

A experiência com o abrigo Amanhecer reafirma o ensino de arte como espaço de invenção e encontro, em que as práticas artísticas não são apenas meios de expressão, mas modos de conhecer e de resistir. No contexto contemporâneo, atravessado pela aceleração digital e pela desinformação, a arte se mostra como campo privilegiado para desacelerar, escutar e pensar o sensível. Ao propor atividades que articulam corpo, gesto e pensamento, o projeto contribuiu para o fortalecimento da autonomia e da autoestima das crianças, abrindo caminhos para a construção de uma educação mais plural, inclusiva e poética. Nesse sentido, ensinar arte em espaços de acolhimento é também um ato político: um gesto de cuidado e de afirmação da vida, em meio a um cenário de desigualdade e esquecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAMINHAR E CARTOGRAFIAR AFETOS: uma experiência pedagógica em Artes no entorno da escola¹

Isabelle Valente Cardoso²

Resumo

O trabalho apresenta uma experiência desenvolvida na disciplina de Artes com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Camorim Grande, em Angra dos Reis. A proposta consiste em uma caminhada pela Avenida João Pedro Segundo, rua onde o colégio está localizado e onde muitos alunos vivem, seguida de um diálogo sobre a experiência e a criação de um mapa coletivo de registros afetivos. A atividade busca promover um deslocamento do olhar por meio da experiência e dos atravessamentos que ela provoca, como propõe Bondía. As derivas situacionistas e a psicogeografia de Debord e da Internacional Situacionista, as “novas derivas” de Visconti, “O artista como etnógrafo” de Hal Foster e os mapas antigos estudados por Duarte contribuíram para fundamentar a proposta. O mapa afetivo, elaborado no *Google Earth*, será disponibilizado à comunidade escolar e local, aberto a novas contribuições de memórias e percepções sobre a rua.

Palavras-chave: Experiência pedagógica em Arte; Caminhar; Mapa afetivo.

Este texto compartilha o relato de uma experiência pedagógica em processo de desenvolvimento da disciplina de Artes. O trabalho está sendo realizado com alunos de duas turmas de 9º ano em um colégio do município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, e se organiza a partir de uma caminhada pela Avenida João Pedro Segundo - rua onde se localiza a escola e onde vive a maioria dos alunos – seguida da elaboração de um mapa coletivo a partir de registros realizados durante o trajeto. A proposta tem a intenção de ativar percepções e memórias, contribuindo para a produção de novos sentidos sobre o entorno dos alunos não apenas a partir do que eles veem, mas também a forma como veem esse lugar.

Em 2022, iniciei minha trajetória como professora de Artes em uma escola municipal, no bairro Camorim Grande, em Angra dos Reis, atuando em oito turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Desde então, acompanho a trajetória das minhas primeiras turmas de 6º ano, que atualmente cursam o 9º ano e se aproximam da conclusão do ciclo do Ensino Fundamental II, prevista para o final deste ano. A convivência prolongada, o vínculo construído ao longo dos anos e as memórias compartilhadas por nós foram os principais motivos para desenvolver a atividade com essas turmas.

Tão logo comecei meu trabalho na escola, descobri que o bairro tinha passado por uma transformação significativa não muito tempo antes – a implementação de uma UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) em 2020, durante o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Segundo a percepção de alunos e professores, essa transformação alterou não apenas o cotidiano da comunidade, mas também a dinâmica da escola. O local antes marcado pela presença do tráfico, de armamentos pesados nas ruas e conflitos constantes com a polícia, não exibe mais esse cenário. Essa transformação na paisagem atraiu novas famílias para o bairro e para o colégio, assim como a mudança da escola para o ensino integral com foco no empreendedorismo

1 Trabalho apresentado no GT – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Isabelle Valente Cardoso: Mestra, UERJ, Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Contemporâneas, Rio de Janeiro, RJ, isabellevalente28@gmail.com.

no ano de 2024.

Por meio de uma parceria da prefeitura com o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), a escola se tornou a primeira unidade vocacional em empreendedorismo em tempo integral, sendo transformada em um CETI (Centro Educacional em Tempo Integral). Nela, foi implementado um projeto chamado JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos) que, segundo a prefeitura, “tem como objetivo capacitar o desenvolvimento de ideias inovadoras, estimulando a criatividade e o pensamento crítico” (PREFEITURA DE ANGRA DOS REIS, 2024). Na prática, pouca coisa mudou. Os alunos passaram a ter uma carga horária mais extensa e maior volume de conteúdos e avaliações.

Levando em conta a rotina exaustiva da sala de aula e o contexto de violência que fez parte da formação desses adolescentes (e ainda persiste na realidade de muitos) nas suas vivências cotidianas e escolares, a caminhada foi uma proposta de deslocamento desse cenário. Ela busca incentivar outras formas de aprender que não se limitam ao acúmulo de informações transmitidas nos quadros brancos e validadas por provas bimestrais, mas que se abram para aquilo que nos passa e nos atravessa como experiência, como sugere Bondía (2002). Trata-se também de buscar novas formas de olhar para o entorno, não apenas como um espaço utilitário ou marcado pela violência, mas como um lugar de experiências, memórias e possibilidades de construção coletiva de sentido. A pergunta “é possível um outro olhar para a Avenida João Pedro Segundo?” orientou a realização da experiência pedagógica.

A proposta dialoga com as derivas situacionistas - exercícios práticos da psicogeografia – desenvolvidas por Guy Debord (2003) e pela Internacional Situacionista - IS (2003), como forma de experimentar o espaço para além de sua função prática. A abordagem das *Novas Derivas* de Jacopo Crivelli Visconti (2012) também orientou o desenvolvimento do trabalho. Em sua análise, Visconti (*Ibidem*, p. IX) discute

a produção de artistas que, embora não estejam diretamente ligados à prática do caminhar e tenham uma relação muitas vezes apenas indireta com os situacionistas, estabelecem vínculos com o espaço e com processos de transformação política. A leitura do texto *O artista como etnógrafo* de Hal Foster (2017) também contribuiu para a construção do trabalho em que atuo como proponente e mediadora ao considerar um contexto e um grupo específico de pessoas para propor uma ação para refletir sobre o seu próprio espaço. Os mapas antigos e suas histórias, apresentados por Paulo Araújo Duarte (2006) contribuíram para alimentar a proposta de criação de um mapa coletivo e afetivo da rua. Por fim, a escolha pelo termo “caminhada” busca diferenciar a prática proposta das derivas tradicionais já que desvia das premissas situacionistas de transformação da cidade ao buscar uma transformação do olhar. A caminhada foi um exercício para cartografar os afetos provocados pela rua para tentar tornar visível aquilo que muitas vezes passa despercebido no dia a dia.

A experiência pedagógica se desenvolveu em algumas etapas. Em um primeiro momento, na sala de aula, os alunos exploraram diversos tipos de mapas – atuais e mais objetivos, antigos e mais simbólicos, mais subjetivos, um mapa sonoro, entre outros. Neste dia, eles também realizaram uma caminhada virtual pela Avenida João Pedro Segundo pelo aplicativo *Google Earth*. Em um segundo momento, na semana seguinte, realizamos a caminhada física pela rua. Nela, as turmas foram orientadas a criar de 3 a 5 registros de seus afetos em diferentes suportes (desenhos, textos, fotos, vídeos, áudios). O tipo de suporte foi dividido pelos alunos conforme suas afinidades. Três monitoras de educação especial foram convidadas a nos acompanhar durante o percurso. Uma delas, Cayê, moradora antiga do bairro, foi fundamental para ativar algumas memórias e enriquecer a experiência.

Divididos em grupos, os alunos percorreram a rua com um olhar atento, registrando e compartilhando com os colegas tudo que os

tocava. A caminhada despertou lembranças, promoveu encontros com amigos e familiares e revelou muitas transformações na paisagem do local. Encerramos o percurso reunidos na praia que fica em frente à escola para tomar um refrigerante, relatar percepções sobre a prática e criar novas memórias compartilhadas.

Na aula seguinte, pedi aos alunos que respondessem quatro questões para refletirem sobre a atividade realizada: 1- Antes da caminhada, como você enxergava a Avenida João Pedro Segundo?; 2- Cite algo que você registrou e comente o motivo; 3- Comente sobre a experiência da caminhada; e 4- É possível um outro olhar para a Avenida João Pedro Segundo? A maioria relatou que, anteriormente, via a rua como um espaço comum, sem particularidades ou simplesmente como um caminho até a escola. Em relação aos registros, alguns destacaram lugares que despertaram memórias afetivas – o local onde resgataram um gato, a casa de uma amiga especial, o prédio da antiga creche agora substituído pelo da Polícia Rodoviária Federal, a igreja frequentada com familiares, o parquinho da infância. Sobre a caminhada, eles comentaram que foi divertida porque puderam compartilhar o momento com seus colegas, além de observar coisas nunca antes percebidas por eles. Na última pergunta, muitos afirmaram que levariam a lembrança da caminhada na memória deles. Outros responderam que sim, é possível um outro olhar para a rua e destacaram as transformações físicas pelas quais ela passou, a beleza dos detalhes antes ignorados e as muitas histórias e sentimentos ali presentes.

A proposta ainda está em desenvolvimento. Na etapa atual, os alunos estão adicionando seus registros na plataforma *Google Earth* para elaborar uma espécie de inventário de diferentes olhares sobre a Avenida João Pedro Segundo na forma de um mapa. Posteriormente, o mapa coletivo dos afetos será disponibilizado *online* tanto para a comunidade escolar quanto para a comunidade local que poderá acessar o conteúdo dos alunos e contribuir com novos registros.

REFERÊNCIAS

ANGRA inaugura sua 1ª escola vocacional em empreendedorismo. *Prefeitura Municipal de Angra dos Reis*, 2024. Disponível em: <https://www.angra.rj.gov.br/noticias/21-02-2024/angra-inaugura-sua-1a-escola-vocacional-em-empreendedorismo>. Acesso em: 21 set. 2025.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2002, n.19, pp.20-28.

DEBORD, G. Teoria da deriva. IS nº2, dez. 1958. In: JACQUES, P. B. (org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 87-91.

DUARTE, P. A. *Fundamentos da Cartografia*. Santa Catarina: EDUSC. 2006.

FOSTER, H. O artista como etnógrafo. In: FOSTER, H. *O retorno do real*. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA (IS). Definições. IS nº1, jun. 1958. In: JACQUES, P. B. (org.). *Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 65-66.

VISCONTI, J. C. *Novas derivas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ARTE NAS ESTAÇÕES

– entre costura de saberes um convite à insubordinação¹

Janaina Mércia Alves Melo²

Resumo

O presente trabalho se debruça sobre práticas educativas desenvolvidas com os públicos a partir do projeto Arte nas Estações um ciclo de três exposições itinerantes que tem como base o acervo Museu Internacional de Arte Naïf do Rio de Janeiro (1995-2016). Interessa especialmente as relações que os públicos das diferentes cidades por onde passaram as mostras estabeleceram com as obras criando um ambiente de troca, conexões e saberes que desdobraram e desestabilizaram os limites impostos por categorias como arte naïfs, públicos e museus. O trabalho integra pesquisa de doutorado em desenvolvimento denominada *Estar museu, museu aprendiz*.³ Encontramos nessa proposta convergências com os temas de interesse do GT2 “Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade”, principalmente aquelas que apontam para a compreensão da educação como desvios e escapes.

1 Trabalho apresentado no GT – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Janaina Mércia Alves Melo é historiadora e museóloga, mestre e doutoranda em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Rio de Janeiro, janamercia@gmail.com

3 O presente trabalho integra pesquisa de doutorado denominada *Estar museus, museus aprendiz* em desenvolvimento no PPG-PMUS UniRio/MAST sob orientação do Prof. Dr. Bruno César Brulon Soares financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES),

Palavras-chave: performatividade dos públicos; arte naïf; musealização; museologia experimental.

Introdução

Quem pode musealizar? Quem pode fazer coleção? Quem pode fazer museologia no mundo contemporâneo? O que deve a museologia aos povos e artistas que musealizou? São algumas das questões que orbitam e impulsionam essa proposta de trabalho que tem como objeto de estudo as implicações e proposições enunciadas pelos públicos participantes das ações educativas e culturais desenvolvidas durante o ciclo de exposições itinerantes Arte nas Estações construído a partir do acervo do Museu Internacional de Arte Naïf (MIAN) que funcionou na cidade do Rio de Janeiro entre 1995 e 2016. As mostras contaram com curadoria de Ulisses Carrilho e se organizaram em eixos temáticos que aproximaram o acervo de artistas populares, suas narrativas e diferentes visões de mundo com a música sertaneja brasileira, em especial, aquela ligada ao gênero musical da sofrência e fêmejo.

Para a itinerância das exposições desenvolvi um programa educativo e cultural que se fundamentou nas relações, diálogos, experimentações e criações com os públicos de cada cidade por onde o projeto passou. A presente proposta de trabalho pretende partilhar algumas das ações experimentadas com os públicos e como elas desdobram e superam os limites de categorias e modos de leitura previamente definidos.

Arte nas Estações – costuras de saberes

Embora esteja falando de experiências mais próximas de uma ocupação efêmera proporcionada por um acervo de passagem do que por sua instauração de um museu fixo - acredito que as ações experienciadas com as exposições em cada local por onde passou resistem a serem tomadas apenas como programas de uma itinerância e os agentes com os quais o educativo estabeleceu relações re-

sistem a serem percebidos somente como público. Interessa-me nessa proposta de trabalho analisar as atividades geradas pelos agentes de cada lugar e como nessas ações tomam para si a posição de irradiador de discursos. Isto é não falamos de um programa educativo que leva uma ação formativa para os lugares por onde passa, mas ao contrário, é moldado e aprende com eles. O que a meu ver permite a reversibilidade entre os papéis de educadores, públicos, autores e obras, revezando continuamente posições e lugares de ressonância.

As exposições do Arte nas Estações ocorreram em museus e espaços culturais das cidades de Congonhas, Conselheiro Lafaiete e Ouro Preto em Minas Gerais e na capital sul-mato-grossense, Campo Grande. Sob a ordem da interseção costuramos saberes da museologia, arte, educação, na tentativa de reconfigurar a maneira como as obras que integram as exposições podem adquirir ressonância em cada território. O programa educativo se pautou na incorporação dos saberes e propostas dos agentes locais: educadores, artistas, professores, agentes culturais, mestras e mestres a cultura popular, dentre outros que eram convidados pelo educativo a fazer suas leituras das obras e propor programações educativas e culturais nas quais partilhavam suas perspectivas e saberes. A diversidade de narrativas e relações impulsionaram novos sentidos para as obras que flexionaram a qualidade museal das pinturas, na medida que ultrapassaram as noções e categorias iniciais as quais estavam vinculadas – arte naïf, arte popular.

Nas diferentes abordagens e relações com as obras e eixos temáticos das exposições outras subjetividades puderam ser vistas, construídas e celebradas, transformando as relações de ensino-aprendizagem em espaços de resistência, uso e ocupação. Compreendemos que nas ações impulsionadas pelos públicos resultaram numa prática de museologia experimental (Brulon, 2022). A museologia experimental se interessa pelo trânsito, pela fronteira, pela borrada, opera no fluxo e trocas entre cultura, costumes e saberes forjados conhecimento a

partir das relações. Na prática experimental disporíamos então de um espaço entre o que são as experiências evocadas pelas pinturas e convocadas pelas intervenções dos agentes de cada território que criam narrativas e possibilidades de interpretação dos diferentes atores envolvidos – sejam eles público, educador, curador e artista.

Consideramos que nessas ações ocorrem a desestabilização das ideias iniciais de leituras e categorias utilizadas para apreender esse acervo: arte naïf, ingênua e popular, e também a mediação.

No “trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam – nem sempre amistosamente – práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos.” (Martins, 2021, p.51)

Seria portanto a partir desse trânsito que nos interessa reconhecer e analisar as estratégias de produção de conhecimento que estão envolvidas nas proposições educativas, isto é, o que impulsiona os participantes a propor e desdobrar as exposições em oficinas, rodas de conversas, visitas e atividades culturais. Qual seria então o alcance das ações? Elas são determinantes na apreensão de certos conjuntos de obras? Quem as determina e classifica?

Acredito que no caso das exposições do Arte nas Estações e, mais especificamente nas implicações do público estamos atentos a maneira como aponta oportunidades de transcender os limites vinculados ao uso de termos como naïfs, primitivo, ingênuo ou popular evidenciando seu viés colonialista e limitante. Creio que a metodologia experimentada nos permitiu operar nas frestas utilizando ferramentas similares aquelas empregadas pelos artistas convidando o público a fazer ativando performances museais que podem implicar em outros usos e funções para acervos, programas educa-

tivos, exposições e porque não de museus.

REFERÊNCIAS

BRULON, Bruno. *Museums and their borders: teaching and learning from experimental museology*. 3. Decolonising Museology – Decolonising the Curriculum - Descolonizar el currículo. Study Serie3. International committee for Museology – ICOM, Paris, 2022, p. 45-57. Disponível em: <https://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2022/03/2022_Decolonising_Museology_3.pdf> Acesso jan. 2024.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

GLISSANT, Édouard. *Poética da relação*. Tradução: Marcela Vieira e Eduardo Jorge Oliveira. Revisão técnica: Caio Oiticica. Editora Bazar do Tempo: Rio de Janeiro, 2021.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória*. O Reinado do Rosário no Jatobá. 2 ed. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MIGNOLO, Walter. D. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-2014): CIDOB, Barcelona, 2015. Disponível em: <https://www.cidob.org/publicaciones/habitar-la-frontera-sentir-y-pensar-la-descolonialidad-antologia-1999-2014> Acesso jun 2025.

DO ENSINO À CRIAÇÃO: entrevistas com professores da Escola Artística Soares dos Reis¹

Julia Pereira de Souza²

Resumo

Este trabalho integra uma investigação em curso no âmbito do doutorado sanduíche realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho e toma como campo empírico a Escola Artística de Soares dos Reis, no Porto (PT), instituição de referência no ensino artístico. O objetivo é compreender de que modo professores atuantes no ensino secundário na Escola Artística de Soares dos Reis se percebem ou não como professores-artistas, analisando suas trajetórias e relatos. Para isso, adota-se uma abordagem qualitativa baseada em entrevistas de história oral conforme Alessandro Portelli (1996), entendendo a escuta como um campo de possibilidades situadas e compartilhadas. A partir dessas memórias, pretende-se discutir sobre as formas pelas quais esses docentes articulam práticas artísticas e pedagógicas, contribuindo para problematizar o conceito de professor-artista e suas implicações na configuração contemporânea do ensino de Arte.

Palavras-chave: Professor-artista; ensino secundário; história oral; trajetórias.

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, transformações sociais, culturais e tecnológicas têm reconfigurado os modos de viver e, consequentemente, as demandas da educação. Neste estudo, o ensino de Arte é adotado como recorte de investigação, e, dentro dos diversos perfis possíveis de atuação docente nesse campo, concentra-se a análise no professor-artista. A emergência desse perfil profissional expressa a necessidade de repensar papéis docentes e artísticos, situando a prática pedagógica como espaço de experimentação, colaboração e participação. Ao enfatizar essa perspectiva, a investigação busca contribuir para o debate contemporâneo sobre os modos de repensar o papel do professor e da arte na sociedade, ampliando sua dimensão teórica e pedagógica.

Através de entrevistas orais com docentes da Escola Artística de Soares dos Reis, na cidade do Porto (PT), busca-se compreender se os profissionais dessa realidade específica se percebem ou não como professores-artistas. Essa instituição, de caráter técnico e voltada para o ensino artístico, constitui-se em espaço privilegiado para investigar a construção do perfil de professor-artista devido ao nível de especialização que esses profissionais possuem.

Fundamentação teórica

Ainda que o termo professor-artista seja amplamente utilizado na área do ensino de Arte, frequentemente é empregado sem uma reflexão aprofundada sobre sua natureza. Muitas vezes, assume-se que esse conceito se refere a um profissional que mantém uma atuação artística em paralelo à docência; entretanto, a literatura aponta que, desde suas primeiras aparições, o termo já transcendia essa dualidade, como evidenciado no currículo criado pelo professor inglês George Wallis em 1845, ao colocar a originalidade no centro do ensino (Daichendt, 2009).

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda em Educação, Mestra em Arte e Licenciada em Artes Visuais. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ponta Grossa, Paraná, spjuliaps@gmail.com

Ao longo dos séculos XX e XXI uma ampla gama de autores vem ampliando essa discussão e tensionando esse conceito, tais como Michael Day (1986), Naira Ciotti (2014), Eric Booth (2003), Rod Hart (2007), Ricardo Basbaum (2005), Stephanie Springgay, Rita Irwin, Carl Leggo e Peter Gouzouasis (2008), Pablo Helguera e Mônica Hoff (2011), Isabel Marques (2014), Joaquim Jesus (2013), Ester Sayers (2019), entre outros. Entre as convergências identificadas na literatura, destaca-se a noção de um profissional híbrido, que orienta sua prática pedagógica a partir de percepções poéticas e, ao mesmo tempo, pensar seu fazer artístico a partir das vivências coletivas da sala de aula.

Contudo, cabe destacar que cada um desses autores oferece reflexões próprias e distintas entre si, incluindo a proposição de variações terminológicas com termos correlatos e sentidos ampliados como artista-docente, professor-performer, artista-professor ou artista-etc. O recurso à história oral, nesse contexto, permite identificar aproximações e tensões às formulações teóricas que emergem do cotidiano escolar. Essa abordagem valoriza as trajetórias e experiências dos professores como parte constitutiva do fenômeno investigado, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de conhecimento sobre sua prática.

Metodologia

Adota-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, com a intenção de se aproximar do fenômeno, analisar os processos que levaram os papéis de professor e artista a se fundirem. Este estudo buscará compreender e interpretar as experiências de professores que integram arte e educação, capturando a complexidade desse fenômeno e de seus significados.

Nesse caminho, adota-se como procedimento de coleta de dados principal a realização de entrevistas fundamentadas na história oral, entendendo a escuta como um campo de possibilidades situadas e compartilhadas (Por-

telli, 1996). Essa abordagem permite acessar memórias, trajetórias e percepções de professores da Escola Artística de Soares dos Reis, instituição de referência para o ensino de arte, analisando como esses profissionais se percebem (ou não) como professores-artistas.

As entrevistas seguem um roteiro semiestruturado com questões abertas, permitindo que os sujeitos reconstruam suas experiências, respeitando o ritmo e as inflexões de suas memórias. Os participantes serão convidados mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Serão selecionados, por amostragem intencional, professores com diferentes tempos de atuação e áreas de ensino, a fim de contemplar uma diversidade de trajetórias e percepções. Estima-se a realização de 3 a 4 entrevistas com professores que aceitem participar voluntariamente, sendo eles identificados a partir da análise de um formulário digital disponibilizado pela pesquisadora. Caso se identifiquem lacunas analíticas, a amostra poderá ser ampliada para garantir diversidade de perspectivas.

As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas com o apoio de ferramentas de inteligência artificial, que auxiliarão na agilização do processo. Essas transcrições serão revisadas manualmente, a fim de garantir a fidelidade aos sentidos expressos na fala. Todo o material será tratado com confidencialidade e as identidades dos interlocutores serão resguardadas.

Resultados esperados

Espera-se que a pesquisa evidencie como os professores entrevistados constroem sentidos singulares em torno do conceito de professor-artista, revelando aproximações distanciamentos em relação a ele. A análise das narrativas deverá contribuir para compreender como práticas artísticas e pedagógicas se entrelaçam no cotidiano escolar, apontando as potências e tensões dessa integração.

Do ponto de vista teórico, espera-se ampliar o debate sobre o professor-artista, destacando seus modos de materialização no contexto do ensino secundário especializado em Portugal. No plano pedagógico, a pesquisa busca oferecer elementos para repensar a sala de aula como espaço de experimentação, em que o fazer artístico e a prática docente se constituem de forma indissociável. Assim, os resultados pretendem documentar e valorizar experiências cotidianas, mas também alimentar discussões mais amplas sobre o papel da arte na educação.

REFERÊNCIAS

- BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. Em: MOURA, Rodrigo (Org.). *Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais*. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf. Data de acesso: 16 de mar. 2023.
- BOOTH, Eric. Seeking Definition: What is a Teaching Artist? *Teaching Artist Journal*, v. 1, n. 1, p. 5-12, 2003. DOI: <http://doi.org/10.1080/15411796.2003.9684265>
- CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal: EDUFRRN, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/99425911/O_Professor_performer. Data de acesso: 03 de abr. de 2023.
- DAICHENDT, James. The nineteenth century artist teacher: a case study of George Wallis and the creation of a new identity. *International Journal of Art & Design Education*, v. 30, n. 1, p. 71 - 80, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01673.x>
- DAY, Michael. Artist-teacher: A problematic model for art education. *Journal of Aesthetic Education*, v. 20, n. 4, p. 38-42, 1986. DOI: <https://doi.org/10.2307/3332595>
- HART, Rod. *Act like a teacher: teaching as a performing art*. Tese (Doutorado em Educação), University of Massachusetts Amherst, Massachusetts, 2007.
- HELGUERA, Pablo e HOFF, Mônica. (org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- JESUS, Joaquim. *(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino de artes visuais*. Tese (Doutorado em Educação Artística), Universidade do Porto, Porto, 2013.
- MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *Ouvirouver*, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4>
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996. Disponível em: <https://www2.historia.uff.br/tempo/wp-content/uploads/2024/11/artg2-3.pdf>. Data de acesso: 28 de abril de 2025.
- SAYERS, Ester. The artist-teacher. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.401>
- SPRINGGAY, Stephanie; IRWIN, Rita.; LEGGO, Carl. e GOUZOUASIS, Peter. *Being with A/r/tography*. Rotterdam: Sense Publishers. 2008.

QUE BLOCO É ESSE? EU QUERO SABER!

Festas Populares Brasileiras e Arte na Educação Básica¹

Karine Benediht de Oliveira Leão²

Resumo

A pesquisa de mestrado intitulada “Que bloco é esse? Eu quero saber! - Festas Populares Brasileiras e Arte na Educação Básica” volta-se para o ensino de arte na Educação Básica a partir da escuta da comunidade escolar e do território onde se desenvolve. Por meio dela, busca-se compreender como as festas populares brasileiras podem contribuir para a instauração de processos criativos nas aulas de Arte, de modo a considerar a expressão das identidades dos estudantes como epistemologias e poéticas decoloniais ou contra coloniais, levando em conta o trabalho do professor como parte desta criação coletiva que se dá a partir da relação entre os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e considerando as vozes de mestres da cultura popular como referências e fundamentos para o desenvolvimento do trabalho.

Palavras-chave: ensino de arte; educação básica; festas populares brasileiras.

1 Trabalho apresentado no GT 2 - Ensino como (e) vento: arte contemporânea, diversidade e acessibilidade. durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP, São Paulo?SP. Email: karine.leao@usp.br

Refletindo sobre as possibilidades de diálogo com as identidades brasileiras presentes nas aulas de Arte para o Ensino Fundamental II na escola pública, desenvolvemos uma pesquisa a nível de Mestrado na qual investigamos e criamos estratégias para o ensino e a aprendizagem da arte a partir das festas que habitam nossos repertórios culturais.

A partir da escuta da comunidade escolar e do território onde acontece a pesquisa, a EMEF Desembargador Theodomiro Dias, localizada na Zona Oeste de São Paulo, busco compreender como as festas populares brasileiras podem contribuir para a instauração de processos criativos nas aulas de Arte, de modo a considerar a expressão das identidades dos estudantes como epistemologias e poéticas decoloniais ou contra coloniais, e levando em conta o trabalho do professor como parte desta criação coletiva que se dá a partir da relação entre os saberes de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Privilegiando a alegria como componente estruturante da relação professor-estudante, apesar das adversidades e obstáculos enfrentados diariamente nos contextos da escola pública municipal, como a escassez de tempo e as violências e opressões variadas, vamos buscar nas festas tradicionais brasileiras os caminhos para a construção de uma abordagem metodológica para o ensino de Arte na escola pública que se reencontre com as culturas presentes na comunidade escolar.

Em 2022, identificamos que o isolamento social decorrente da pandemia do COVID-19 e o processo de gentrificação pelo qual passa o bairro da Vila Sônia após a inauguração da estação de metrô geraram atritos na convivência entre os habitantes da escola e os moradores do entorno. Além disso, o retorno às aulas após longo período apartados dos processos escolares era desafiador e, muitas vezes, violento. Diante de tantos problemas, a equipe escolar passou a refletir criticamente sobre tais situações, discutindo estratégias para a aproximação dos estudantes aos processos de ensino escolares e da escola à vizinhança, alicer-

çadas pelo pensamento de Paulo Freire:

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. (FREIRE, 2001, p. 114)

Entre conversas, decidimos tomar algumas atitudes para pacificar as relações dentro e fora da escola. A reocupação do território da praça figurava como uma prioridade, pois lá, anteriormente, foram realizadas diversas atividades pedagógicas e foi um espaço de convivência harmônica durante muitos anos.

Para a disciplina de Arte, traçamos estratégias de ocupação do território pelas criações artísticas dos estudantes e iniciamos um movimento de recontato com a vizinhança e o entorno da escola. Naquele momento, os 9ºs anos ficaram encarregados de criar a identidade artística da escola para que pudessemos nos reapresentar à vizinhança. O resultado deste trabalho, que durou um semestre inteiro, foi um lindo cortejo em direção a um parque municipal próximo da escola, com o qual pudemos apresentar à comunidade quem era a nossa escola pós-pandemia: viva, alegre e plural. No cortejo, os estudantes cantaram a música composta por eles mesmos, carregaram o estandarte da escola que eles criaram e alegraram o caminho por onde passamos. Todo esse movimento trouxe muitos frutos à escola e se tornou tradição para os 9ºs anos, portanto alvo de grande espera e ansiedade pelas turmas mais novas.

2022 foi um ano intenso, de muitas reviravoltas e reflexões e a aproximação com as criações e expressões poéticas e artísticas destes adolescentes me fez olhar para o lugar da festa, da rua e da alegria no ensino de arte na escola pública. Cada estudante, envolvido

no processo, trouxe algo de si para a roda de saberes que fomentamos aula a aula e foi possível observar o que cada um sabia a partir de suas próprias experiências e vivências, sendo elas dentro ou fora da escola. Cada menino e cada menina, imerso no processo de criação de algo coletivo, contribuiu com seu próprio saber e aprendeu algo. O resultado desse processo de criar e aprender foi apresentado ao público, que, por sua vez, permitiu-se relacionar com aquele movimento. Tantos foram os sorrisos de quem nos via passar e de quem passava, entoando a letra da nossa canção que fala sobre sermos diferentes, porque “a Praça é nossa, a Praça é de toda gente!”.

Todo esse movimento instaurou processos de criação no Ateliê de Arte da escola que ampliaram as possibilidades de expressão artística dos estudantes a partir da troca de experiências entre todos. Havia um compartilhamento generoso de saberes, que gerou uma aproximação entre os estudantes, criando uma atmosfera de liberdade e comunidade. Da mesma forma, quando colocamos nosso bloco na rua, houve uma integração entre a escola e o território, que permitiu a circulação dos saberes e criações de dentro e de fora, num movimento orgânico, colorido e rico. O tempo deixou de correr para um só lado e pôde flutuar entre vivências e criações, do mesmo modo que cada sujeito pôde ser valorizado em suas individualidades e bagagens. A partir da festa, a escola criou rios de conexão com a praça e o território, seus sujeitos e seus saberes e, assim, vibrou em diversidade e cores.

Assim nasceu o desejo por pesquisar formas de ensinar e aprender arte na escola que se liguem e valorizem as culturas, saberes e repertórios artísticos, bem como as histórias de vida dos membros da nossa comunidade escolar. Para tanto, hoje investigo em uma pesquisa de Mestrado como as festas populares brasileiras podem contribuir para a criação de uma abordagem metodológica do ensino de arte na Educação Básica da escola pública que valorize as identidades e culturas presentes neste coletivo, a partir da instauração de um estado

criativo nos territórios de criação reivindicados por esta comunidade, convocando estudantes, professores e comunidade escolar à conexão com as expressões artísticas ancestrais de nossa comunidade e compreendendo a alegria e o desejo de estar junto como princípios éticos para a existência coletiva.

A festa popular como se dá nas tradições brasileiras, aqui, apresenta-se como materialidade que agrega em um único evento as quatro linguagens da arte: artes visuais, dança, teatro e música. Assim, partimos da hipótese de que as festas populares brasileiras, além de apontarem caminhos para um ensino de arte decolonial, fomentam o contato dos estudantes com tais linguagens e instauram processos de criação coletivas nas quais o conhecimento circula entre sujeitos de maneira horizontal e comunitária.

Além disso, como aponta Jorge Ribeiro Junior, em seu livro "A Festa do Povo - pedagogia da resistência" (1982, p. 49):

Ao revitalizar o arbitrário cultural dominado, ao instaurar relações de pessoa, ao romper com o mundo do indivíduo, burocrático e monotônico, a festa propicia uma contraviolência. A linguagem da festa contrasta com a linguagem econômico-racional que impõe o silêncio ao povo.

Assim, ao estabelecer um processo de criação coletiva, a festa possibilita a expressão do grupo que a manifesta, contra-atacando a violência opressora sofrida por ele. Desse modo, inverte a lógica dominante e possibilita a exteriorização da voz e da criação do grupo oprimido. Assim sendo, pode ser uma estratégia de emancipação dos sujeitos em conjunto quando utiliza o seu potencial comunicador para expressar, através da Arte, os desejos de um coletivo.

Desse modo, a pesquisa de Mestrado "Que bloco é esse? Eu quero saber!", ainda em curso, une a pesquisa empírica, fruto da

práxis educadora (FREIRE, 2017) desta professora-artista-pesquisadora, às teorias em torno da decolonialidade do pensamento, da arte-educação e das identidades e epistemes brasileiras para imaginar novas formas de contato com a arte dentro da escola pública de educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JUNIOR, Jorge Claudio Noel Ribeiro. *A festa do povo - pedagogia de resistência*. Petrópolis: Vozes, 1982.

ENSINO DE ARTE, EVENTO DE APREN- DIZAGEM E ACESSI- BILIDADE: articula- ções entre extensão, ensino e pesquisa¹

Dra. Kelly Christina Mendes Arantes,²
Augusto Palu Bragança Barbosa³

Resumo

Este trabalho apresenta um dos desdobramentos do projeto de extensão *Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola*. A proposta visa criar vínculos entre a Universidade e Escolas Públicas, promovendo experiências artísticas imersivas entre estudantes da Licenciatura em Artes Visuais e do Ensino Básico, como o diálogo entre os níveis de ensino, valorizando a arte-educação desde os primeiros momentos da formação docente. A ação consistiu na realização da oficina *Desenho, Inclusão e Arte-Educação*, uma voltada para estudantes da licenciatura e outra voltada para estudantes do ensino médio juntamente com os estudantes da licenciatura. A metodologia propôs abordagens sensoriais e inclusivas, incluiu

meditação guiada, desenho com os pés e produção ao som de músicas orientais, gamelão indonésio com estímulo ao uso dos diferentes sentidos na produção artística e inspiração em artistas como Cy Twombly, Sougwen Chung, Julie Mehretu dentre outros.

Palavras-chave: Extensão; Ensino de Arte; Acessibilidade.

Introdução

O projeto de extensão – Ensino-aprendizagem em artes: Abrindo diálogos entre a universidade e escola – tem como objetivo central promover uma aproximação entre o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal (UF) e as escolas públicas da educação básica. Diferente do fluxo tradicional da extensão, o projeto propõe um movimento inverso: trazer estudantes da rede pública para vivenciarem, junto aos licenciandos, experiências práticas nas disciplinas de desenho, pintura, tridimensionalidade, fotografia, entre outras.

Atendendo às políticas da UF, especialmente no que diz respeito às Atividades Curriculares de Extensão (ACEx), a disciplina de desenho do segundo período foi adaptada para incluir carga horária de extensão. As ações envolvem dois encontros semestrais, com previsão de 32 participantes por oficina — metade oriunda da universidade e metade das escolas públicas. Desde 2016, o projeto realizou 21 oficinas, com 565 participantes e recursos próprios, totalizando até este momento, um investimento de R\$ 7.825,27.

Em um cenário de constante desvalorização do ensino das artes e escassez de professores na área, especialmente nas escolas públicas, a iniciativa visa não apenas ampliar o repertório cultural e criativo dos alunos da educação básica, como também formar professores mais sensíveis à diversidade e à inclusão. O projeto abraça diferentes dimensões

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade. Coordenação: Prof. Dr. Alexandre Sá, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora pela Universidade Barcelona no Programa de Pós-Graduação: Educación Artística y Aprendizaje de las Artes Visuales, biênio 2000/2002 em Barcelona, Catalunha, Espanha, kellymendes@ufg.br.

3 Bolsista do Programa de Bolsas de Extensão e Cultura (PROBEC) da Universidade Federal de Goiás (ufg), graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da UFG, Goiânia, Goiás, augusto.barbosa@discente.ufg.br.

sociais, como classe, gênero, etnia, religiosidade e deficiência. Além disso, busca fomentar o diálogo entre docentes universitários, professores da educação básica e futuros docentes de artes, criando novas perspectivas para o ensino da arte nas escolas públicas e dentro da própria formação acadêmica.

Um marco importante do projeto foi a realização da oficina “Desenho, Inclusão e Arte-Educação”, que tratou do tema da acessibilidade a partir da vivência de limitações sensoriais e físicas. Essa ação surgiu especialmente após o ingresso de uma aluna com paralisia cerebral na licenciatura, o que provocou reflexões profundas sobre a responsabilidade institucional diante da formação de profissionais com deficiências severas. Em consonância com Dennis Atkinson (2012), poderíamos considerar esta situação como um evento, uma vez que perturba as estruturas metodológicas legitimadas. Para este autor, o evento se relaciona não somente a um perturbamento, mas a uma ruptura, a um entrelaçamento de formas de pensar e agir que tem o potencial de precipitar a aprendizagem real. Esta por sua vez está relacionada à ideia de verdade a ser verdadeiro a algo, que “pode ser visto como um compromisso com uma ideia, um efeito, uma nova prática, uma nova forma de ver, uma nova forma de fazer sentido (...)” Atkinson (2012, p.4). Assim, para este autor:

A aprendizagem real envolve um movimento dentro de um novo estado ontológico, ela define um problema de existência, em contraste com uma aprendizagem mais normativa e suas competências e normas diárias. Então, a ideia de verdade aliada com aprendizagem real se refere ao que pode ser designado de epifanias locais (ou eventos) de aprendizagem que emergem de forma centrípeta da configuração espaço-temporal do aprendiz e que produz um novo alinhamento de pensamento e ação (Atkinson 2012, p. 4).

A discussão levantou questões éticas e pedagógicas, como: Qual é o papel da universidade na formação de um futuro docente com severas limitações físicas? Como garantir formação de qualidade, sem discriminação, dentro dos critérios técnicos e acadêmicos exigidos pelo curso? Ainda que o acesso e a permanência de estudantes com deficiência sejam garantidos por lei, como assegurar que esses futuros profissionais consigam atuar de maneira efetiva em contextos reais, muitas vezes carentes de apoio e recursos?

Nesse sentido, a oficina propôs vivências sensoriais que simulavam limitações, como a obstrução da visão, o uso dos pés para desenhar, e a audição de sons não convencionais. A metodologia envolveu estudantes de ensino superior e médio, com duas turmas distintas: uma composta por calouros da licenciatura, incluindo a estudante com paralisia cerebral; e outra, com calouros e estudantes do ensino médio de uma escola pública. Ambas vivenciaram a mesma metodologia e conteúdos, possibilitando trocas intergeracionais e interinstitucionais valiosas.

A estrutura da oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro, os alunos participaram de uma meditação guiada com música japonesa “Shakuhachi” e desenharam com olhos vendados e com os pés, sem o uso das mãos. A ideia era provocar uma nova relação com o corpo e a percepção. No segundo momento, os participantes retomaram seus desenhos iniciais, agora com uso das mãos e sob estímulos musicais diferentes — gamelão indonésio, marcado por ritmo intenso e sons metálicos.

O conteúdo teórico incluiu referências a artistas como Cy Twombly, Emma Kunz, Trisha Brown, Agnes Martin, Brice Marden, Nasreen Mohamedi e Lucio Fontana. Cada artista foi apresentado com foco em suas abordagens alternativas ao desenho e à linha, estimulando os participantes a compreender o desenho como expressão corporal e subjetiva. A teoria de Edith Derdyk (2024) foi fundamental para a estruturação conceitual da oficina, especialmente

sua visão do desenho como gesto, movimento e linguagem corporal. A linha, segundo Derdyk, não é apenas uma representação visual, mas um prolongamento do corpo, um registro de subjetividade e intenção.

Durante as atividades, os estudantes relataram sentimentos de desconforto e estranhamento com os sons e limitações, o que foi intencionalmente explorado para aproximar suas experiências das dificuldades enfrentadas cotidianamente por pessoas com deficiência. As discussões geradas ao final revelaram diferentes focos: enquanto a turma universitária refletiu sobre o processo criativo, a turma do ensino médio compartilhou emoções, memórias e sensações despertadas pelas práticas.

A proposta foi muito bem recebida por todos os participantes, que destacaram a originalidade da oficina, a qualidade teórica e a aplicabilidade prática dos métodos. Muitos estudantes do ensino médio demonstraram interesse em ingressar em cursos de artes após a experiência, enquanto os licenciandos relataram maior inspiração para pensar em metodologias inclusivas para sua futura prática docente.

A fundamentação teórica do projeto se ancora na pedagogia crítica, com autores como Paulo Freire (2016a e 2016b), Henry Giroux (1996), Henry Giroux e Peter McLaren (1998), Fernando Hernández (2000), Miguel Arroyo (2012) Joe L. Kincheloe (1997) e Kelly Arantes (2024), que entendem o processo educativo como formador de sujeitos éticos, críticos e engajados socialmente. O “encontro pedagógico” entre teoria, prática e vivência é central para essa perspectiva, que vê a educação como espaço de transformação e justiça social.

A oficina demonstrou como as práticas artísticas podem ser ferramentas eficazes para inclusão, escuta e pertencimento. Ao propor experiências sensoriais e reflexivas, rompe com modelos convencionais e promove a valorização das diferenças. As ações de extensão como esta, fortalecem os laços entre universidade e

comunidade, tornando o ensino das artes visuais mais acessível, empático e conectado às demandas contemporâneas. A experiência reafirma a arte como linguagem essencial para se pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, crítica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARANTES, K. C. M. Fragmentos de Memória IV – A ruptura: nunca me senti tão livre!. *Cartema*, 14(14), 2024. <https://doi.org/10.51359/2763-8693.2024.261592>.

ARROYO, M. *Outros Sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DERDYK, Edith. *O corpo da linha: notas sobre desenho*. Belo Horizonte: Relicário Edições, 2024.

EMP ART. 2025. *Brice Marden*. Disponível em: <https://www.emp-art.com/emp-blog/brice-marden-the-minimalist-master-of-abstract-expression>. Acesso em: 20/06/2025.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

GAGOSIANO, 2025. *Brice Marden*. Disponível em: <https://gagosian.com/artists/brice-marden>. Acesso em: 20/06/2025.

GIROUX, H. & McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.

GIROUX, H. *Placeres inquietantes: Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

IDEEAL ARTE, 2025. *Emma Kunz*. Disponível em: <https://ideelart.com/blogs/magazine/blog-home-emma-kunzs-drawings-between-spirituality-and-abstraction>. Acesso em: 20/06/2025.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MIYATA, Kohachiro. *Shakuhachi – Kohachiro Miyata*. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6ljwJoG8zU>. Acesso em: 20/06/2025.

NGV, 2025. *Lucio Fontana*. Disponível em: <https://www.ngv.vic.gov.au/essay/no-form-can-be-spatial-the-origins-of-lucio-fontanas-spatial-concept-2>. Acesso em: 20/06/2025.

SCRIBD, 2025. *Emma Kunz*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/520731294/EMMA-KUNZ>. Acesso em: 20/06/2025.

The Art Story Foundation, 2025. *Agnes Martin*. Disponível em: <https://www.theartstory.org/artist/martin-agnes/>. Acesso em: 20/06/2025.

The Art Story Foundation, 2025. *Cy Twombly*. Disponível em: <https://www.theartstory.org/artist/twombly-cy/>. Acesso em: 20/06/2025.

[tory.org/artist/twombly-cy/](https://www.theartstory.org/artist/twombly-cy/). Acesso em: 20/06/2025.

THE MET, 2025. *Nasreen Mohamedi*. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/perspectives/nasreen-mohamedi>. Acesso em: 20/06/2025.

WALKER, 2025. *Trisha Brown*. Disponível em: <https://walkerart.org/magazine/susan-rosenberg-trisha-brown>. Acesso em: 20/06/2025.

E QUANDO TRANS- BORDA? ocupações dos secundaristas e o ensino da arte nas es- colas¹

Lilian Michelle Giovanelli da Costa²

Resumo

Entre os anos de 2015 e 2016 os estudantes secundaristas realizaram um dos movimentos políticos mais insurgentes dos últimos tempos no Brasil: as ocupações das escolas públicas. Motivadas por várias razões, elas foram marcadas principalmente pelo ineditismo da autogestão dos estudantes através das redes sociais, pelo discurso de recusa à filiação partidária e pelo desafio imposto às autoridades públicas. Na dinâmica do movimento, a arte funcionou como meio e mensagem marcando profundamente o cotidiano das ocupações nas inúmeras atividades artísticas propostas pelos estudantes e transbordando o aspecto formal do ensino da arte. Este trabalho assume este movimento como um acontecimento que configurou não uma mão dupla, mas um tráfego de múltiplos sentidos no espaço curricular e extracurricular das artes. 10 anos depois, seus ecos e ressonâncias podem continuar dando pistas sobre os muitos sentidos do ensino da arte nas escolas.

Palavras-chave: movimento estudantil; ocupações dos secundaristas; arte e política.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e aluna da licenciatura em Artes Visuais, Instituto de Artes/UERJ, Rio de Janeiro/RJ, e-mail: micultura01@gmail.com

Este trabalho situa sua reflexão a partir de um acontecimento intimamente relacionado à proposta de um encontro de ensino da arte. Contudo, é necessário avisar já nas primeiras linhas, ele parte de outros pontos deste debate. Tornando ainda mais potente a ideia de um fluxo entre a escola e os muitos outros espaços não escolares propositores de arte, o que pensar de um momento onde essas fronteiras se atenuam, ainda que temporariamente? Mais que uma mão dupla, o que dizer de um tráfego múltiplo em torno da arte que constitui, inclusive, uma das condições de existência de um movimento?

O acontecimento a que este trabalho se refere são as ocupações dos secundaristas de 2016. Fazendo uma rápida recuperação do contexto histórico, entre os anos de 2015 e 2016 os estudantes secundaristas realizaram um dos movimentos políticos mais insurgentes dos últimos tempos no Brasil: as ocupações das escolas públicas. Motivadas por várias razões, elas foram marcadas principalmente pelo ineditismo da autogestão dos estudantes através das redes sociais, pelo discurso de recusa à filiação partidária e pelo desafio imposto às autoridades públicas, uma vez que eram estudantes menores de idade ocupando e cuidando do espaço escolar para pleitear, justamente, melhorias e mudanças de muitas naturezas.

Inscritas numa década de efervescência política do cenário nacional (despertada pelas manifestações de junho de 2013), as ocupações começaram em São Paulo no final de 2015³ e depois se espalharam por vários outros estados no ano de 2016, com destaque para Rio de Janeiro (com a ocupação de quase 200 escolas⁴) e Paraná (com cerca de 1.000 escolas ocupadas⁵). Transcorridos 10 anos

3 Como protesto contra uma reorganização escolar imposta pelo ex-governador Geraldo Alckmin.

4 Inicialmente como apoio à maior greve realizada pelos professores estaduais, as ocupações rapidamente se transformaram em um movimento próprio.

5 Reação dos estudantes à proposta da reforma do ensino médio do ex- presidente Michel Temer.

deste evento e resgatando a singularidade que o caracterizou, seguimos (todos nós que habitamos e orbitamos o ensino básico) seus ecos e ressonâncias. Sobre os diversos efeitos provocados pelas ocupações, há muito ainda o que pensar a partir do que nos diz o Comitê Invisível (2016, p. 176): “(...) Um movimento só vive pela série de deslocamentos que opera ao longo do tempo. Ele é a todo o momento, portanto, certa distância entre o seu estado e o seu potencial (...)”.

Entre muitas advertências possíveis, a primeira delas que não se pode presumir óbvia, tampouco desnecessária: convém apontar que uma série de particularidades diferencia os movimentos de ocupação observados na história recente do Brasil, uma vez que o termo ocupação assumiu uma relativa popularidade (tanto em termos de ideia quanto de tática). Isso significa dizer, muito brevemente, que as ocupações dos trabalhadores no campo e nas cidades diferem das ocupações dos estudantes universitários que, por sua vez, também são muito diferentes das ocupações realizadas pelos estudantes secundaristas do ensino básico. Além da grandeza das diferenças de objetivos, de materialidade, de mecanismos, de agenciamentos, há os igualmente importantes recortes de classe, de território e etário, entre outros. O grande denominador comum entre eles talvez seja seu caráter coletivo, mas, a partir disso, cada afluente seguiu (e segue) seu curso.

De forma também muito resumida, as ocupações dos secundaristas configuraram um movimento marcado pela diversidade de denúncias e anúncios, ganhando ampla repercussão midiática. Em seus aspectos mais materiais e operacionais ligados diretamente ao espaço escolar, os estudantes imprimiram outro modo de funcionamento das escolas através de comissões temáticas (como comunicação, limpeza, segurança, atividades) organizadas e realizadas por eles mesmos. Trouxeram, assim, um amplo espectro de questões que engloba a qualidade da comida, a quantidade de alunos por turma e a instalação de aparelhos de ar condicionado nas salas de aula, entre outros.

Em termos de conteúdo, na grande pauta apresentada estava a demanda por um currículo organizado de outra forma e mais alinhado aos interesses e às realidades dos estudantes, com ênfase nas disciplinas relacionadas ao exercício do pensamento crítico como sociologia, filosofia e artes⁶.

É neste contexto, muito mais profundo do que cabe trazer aqui, que as ocupações dos secundaristas se relacionam com a proposta deste encontro. Tomando o cuidado de não homogeneizar nem romantizar o movimento e reconhecendo suas múltiplas facetas, camadas, divisões, atravessamentos e contradições, o que ele nos diz sobre o ensino da arte nas escolas? Que continuidades e rupturas são indicadas a partir do aceno desses estudantes?

A primeira camada desta pergunta envolve a formalidade do ensino das artes dentro da grade curricular no funcionamento padrão da escola, mas ela abre muitas perguntas possíveis. Uma delas: e quando a arte, transbordando para seu aspecto político, é catalisadora do questionamento do próprio ecossistema de ensino? Durante as ocupações, isso está traduzido nas inúmeras atividades artísticas organizadas pelos próprios estudantes com a participação de diversos convidados e propositores: grafite, rima, filmes, debates, aulas de corpo e dança, apresentações musicais são exemplos, entre muitos outros, do cotidiano nas/das ocupações. A síntese é sintomática: não houve ocupação que não tenha sido atravessada pela arte.

Podemos, inclusive, destacar uma das faulhas do movimento: o documentário *A Rebelião dos Pinguins* (2007), de Carlos Pronzato (cineasta e artista multilinguagem argentino residente no Brasil) sobre o movimento dos

⁶ A primeira proposta de reforma apresentada pelo governo de Michel Temer retirava a obrigatoriedade do ensino de artes, educação física, sociologia e filosofia da grade curricular do ensino médio. Diante da polêmica e repercussão negativa, acentuada pelas ocupações, a obrigatoriedade foi mantida.

estudantes secundaristas no Chile⁷ em 2005. Disponível de forma gratuita na internet, o documentário foi intensamente disseminado entre os estudantes secundaristas que ocuparam as escolas. Seguindo a leva de produções artísticas mais contemporâneas às ocupações, temos o documentário *Espero tua (re)volta*, de Elisa Capai, de 2019, onde três estudantes que ocuparam escolas são os narradores da própria história e a ColetivA Ocupação, um grupo de artistas, performers e estudantes que se conheceram durante as ocupações das escolas de São Paulo e transformaram as ocupações em metodologia teatral, num misto de arte e memória do movimento que continua pulsando.

A resposta sobre o que tem acontecido com o ensino da arte nas escolas a partir de uma experiência⁸ como as ocupações dos secundaristas não é simples e instiga uma série de interlocuções. A existência do movimento é, por si só, um acontecimento onde a arte é meio e mensagem se concordarmos em revisar as fronteiras do que entendemos como sala de aula e ensino. Há também uma necessária e, talvez, desconfortável implicação que remete a tudo que assimilamos de Paulo Freire: quem está ensinando e quem está aprendendo?

Em muitos sentidos, as ocupações dos secundaristas estão em grande sintonia com a ideia de (e)vento, sem deixar de destacar o elo deste movimento com as provocações trazidas por Gilles Deleuze, no texto de apresentação do grupo de trabalho, à respeito da verticalidade discursiva, escape, faísca, encantamento, gestos, ventania violenta e os (des)arranjos dos papéis físicos e simbólicos. Se sabemos de quase nada, uma possibilidade de caminho está em vestir a pergunta de outro jeito para, quem sabe, encontrar pistas em seu avesso.

REFERÊNCIAS:

A REBELIÃO dos pinguins. Direção: Carlos Pronzato. Produção: Carlos Pronzato. Salvador: La Mestiza Audiovisual, 2007. Duração: 40min. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=CUKEfloy70> > Acesso em: 21 set. 2025.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas v.1. 8ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

ColetivA Ocupação. Território de investigação de diferentes linguagens, gestos e narrativas através de levantes e combates que ocupam novos espaços. Disponível em < <https://casa-dopovo.org.br/coletiva-ocupacao/> > Acesso em: 21 set. 2025.

COMITÊ INVISÍVEL. Aos nossos amigos: crise e insurreição. São Paulo: n-1 edições, 2016.

ESPERO Tua (Re)volta. Direção: Eliza Capai. Produção: Mariana Genescá. São Paulo: Taturana Mobi, 2019. Duração: 93min.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

7 Conhecidos como "pingüins" por conta do design de seus uniformes.

8 Experiência tomada aqui a partir das reflexões de Walter Benjamin (2012) e de Jorge Larrosa (2015).

ARTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: promoção da paralisia cerebral através do Lapsbook¹

Liz Leal Mota Capistrano²

Resumo

O trabalho proposto consistiu na elaboração de um LAPSBOOK uma ferramenta educacional que se assemelha a uma pasta tridimensional interativa com informações relevantes acerca do tema Paralisia Cerebral. Proposta do componente curricular Deficiência Intelectual: conceitos, estratégias e possibilidades do curso Segunda Licenciatura em Educação Especial do Instituto Federal Baiano – Parfor- Equidade-Campus Serrinha.

Palavras-chave: Paralisia Cerebral; Lapsbook; Deficiência Intelectual; Educação Especial.

1 Trabalho apresentado no GT2-Ensino das Artes, diversidades e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Liz Leal Mota Capistrano: Mestre em Ensino de Astronomia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora da Rede Municipal da Cidade de Serrinha e professora do componente curricular Deficiência Intelectual – Parfor – Equidade do Instituto Federal de Educação, Campus Serrinha. E-mail: lizleal.mota@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5206-2818>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0511199002518352>.

Objetivos

Este trabalho apresenta como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre o tema Paralisia Cerebral buscando compreender as suas características e possíveis intervenções.

Metodologia

Este é um estudo de revisão bibliográfica, onde foram utilizados sites de busca, através das palavras-chave: resumos, estrutura linguística, congressos, artigos científicos. Apresentamos um trabalho interativo, com informações claras e objetivas. Para tornar a exposição do conceito de forma dinâmica optamos por apresentá-lo através de um quebra-cabeça, os demais textos foram impressos em papéis coloridos para despertar o interesse do público, o uso da lupa auxiliou nas descobertas dos fatores de risco e também para otimizar o espaço, quadros informativos foram dispostos em camadas e de forma interativa, o desenho associado ao texto síntese foi uma estratégia utilizada para explorar os tipos de paralisia e fez referência a área do cérebro afetada para melhor compreensão. O desenho em EVA, que caracteriza a deficiência, está colocado no topo para explicitar o tema do trabalho sem que precise de uma leitura prévia.

Resultados

Como resultado da pesquisa foi possível observar que o trabalho trouxe uma aprendizagem para o grupo sobre os instrumentos que envolvem a criação de um lapsbook e também conhecimentos sobre os conceitos trazida pela temática abordada, ressaltamos entre outros pontos o esclarecimento sobre os tipos de paralisia.

Conclusões

Conclui-se então que o trabalho contemplou os critérios solicitados de maneira positiva, possibilitando que o público leitor acessasse um conteúdo que prezou pela preservação

das características dos conceitos na exposição e trouxe a premissa interação capaz de tornar viável a visualização de informações importantes sobre a Paralisia Cerebral.

ARTE ENTRE MUROS: a experiência de ado- lescentes em medida socioeducativa nos museus de arte¹

Luan Piani²

Resumo

A presente pesquisa visa investigar o papel socioeducativo dos museus de arte da Pinacoteca do Estado de São Paulo e do Paço das Artes na reconstrução identitária e inclusão social de adolescentes em medida socioeducativa pela Fundação CASA. O estudo adotará uma metodologia qualitativa, através de um estudo de caso para explorar como as experiências culturais nos museus influenciam a percepção estética e a autoestima dos adolescentes, destacando o lugar dos museus para além de guardiões do patrimônio cultural, mas também como agentes de transformação social. A pesquisa se justifica pela necessidade de explorar o potencial da arte para o desenvolvimento pessoal e social de jovens em situação de vulnerabilidade, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas e a implementação de ações em museus, equipamentos culturais e instituições socioeducativas.

Palavras-chave: Museologia Social; Adolescentes; Medida Socioeducativa; Inclusão Social; Arte-educação.

Introdução

A adolescência é um período fundamental na formação da identidade, marcado por intensas mudanças físicas e sociais. Adolescentes em atos infracionais frequentemente vivenciam contextos de risco como exclusão, pobreza e violência, o que pode influenciar seus comportamentos fora das normas (Araújo et al., 2016). Nesse contexto, a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA), por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), busca promover a ressocialização através de medidas socioeducativas. Dessa forma, a instituição tem incluído em seus programas culturais, visitas a museus de arte, que se mostram promissoras para a inclusão social e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Dentro desse cenário, este projeto de pesquisa, se debruça sobre a seguinte questão: Como as experiências estéticas e as práticas socioeducativas em museus de arte contribuem para a reconstrução identitária e a inclusão social de adolescentes privados de liberdade e em medida socioeducativa?

Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de explorar como a arte pode favorecer o desenvolvimento pessoal e social de adolescentes em medidas socioeducativas. A relevância do estudo reside em sua capacidade de contribuir para o debate sobre o papel socioeducativo dos museus de arte como agentes de inclusão social, ao examinar como as experiências artísticas podem ressignificar a vida desses jovens. Além do mais, este estudo se propõe oferecer subsídios para políticas públicas que promovam o acesso à cultura e à educação. Os resultados poderão contribuir para a segurança pública e para a sociedade, auxiliando no desenvolvimento de estratégias para enfrentar desafios como a criminalidade e a exclusão social de públicos em vulnerabilidade social. Para a comunidade científica, a

1 Trabalho submetido para o GT2 – Ensino como (e)vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade, do I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, que será realizado de 21 a 24 de outubro de 2025.

2 Mestrando no Programa de Pós Graduação Interunidades em Estética e História da Arte (PGEHA) pela Universidade de São Paulo (USP)

pesquisa tende a agregar teorias e metodologias que ampliam a compreensão dos valores estéticos, culturais e educativos promovidos pelos museus de arte.

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante com os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e educadores dos museus de arte participante. As entrevistas com os adolescentes abordarão temas sobre suas percepções e sentimento em relação às obras de arte, suas experiências nas atividades culturais, e como essas vivências contribuem para o fortalecimento de suas autopercepções críticas. As entrevistas com os educadores, por sua vez, buscarão coletar informações sobre a efetividade dos programas e as adaptações da mediação cultural para esse público. Para a seleção dos participantes, serão entrevistados 16 adolescentes do sexo masculino, com idades entre 15 e 18 anos, e 4 educadores (sendo 2 de cada gênero), de 30 a 40 anos. O estudo de caso será delimitado à Pinacoteca de São Paulo e ao Paço das Artes (ambos localizados na cidade de São Paulo), instituições que possuem programas voltados para o público em questão. A pesquisa seguirá todas as diretrizes éticas, em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), assegurando a confidencialidade e o uso de pseudônimos.

Resultados esperados

As experiências estéticas e as práticas artísticas mediadas em museus de arte possuem um potencial socioeducativo considerável. Essa proposição se fundamenta no pressuposto de que a interação com o universo da arte pode atuar como um catalisador de transformação pessoal e social (Chaiovatto; Aidar, 2009). Espera-se que, ao serem expostos a obras de arte

e a estratégias de mediação, os adolescentes sejam estimulados a desenvolver um novo repertório de leitura de mundo e um processo de autopercepção crítica. Além disso, a participação em programas educativos nos museus contribui para a ampliação do capital cultural, o que pode fortalecer seu senso de pertencimento e sua capacidade de dialogar com diferentes esferas da sociedade (Aidar, 2002). A hipótese esperada deste estudo considera que a experiência nos museus não é apenas individual, mas também social, facilitando novas formas de interação e auxiliando na construção de um novo projeto de vida, mais autônomo e inclusivo.

Referencial teórico

A fundamentação teórica deste trabalho se sustenta em dois pilares principais: a "museologia social" e a "arte-educação". Na museologia social, a pesquisa dialoga com o conceito de "nova museologia" e a ideia do museu como um espaço de atuação social e de experiência (Chagas, 2009; 2014; 2017; 2020). Além disso, o conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu (2011) ajudará a entender como a apropriação da cultura combate as desigualdades. A teoria da identidade cultural de Stuart Hall (2005) auxiliará na compreensão de como as experiências nos museus podem influenciar a reconstrução identitária dos adolescentes, considerando a identidade como um processo dinâmico. Ademais, a teoria da fenomenologia estética de Maurice Merleau-Ponty (2004; 2018) será fundamental para investigar as experiências sensoriais e emocionais dos adolescentes, compreendendo como essas vivências no museu contribuem para a construção de novos significados pessoais. Na arte-educação, a pesquisa se ampara nas teorias da educação crítica e libertadora de Paulo Freire (2007; 2014; 2022) e da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2002; 2010).

Considerações finais

Em suma, essa pesquisa buscar explorar a importância da arte-educação como um direito fundamental e uma ferramenta útil para a inclusão social. Busca-se demonstrar que a participação dos adolescentes em medida socioeducativa nas atividades culturais mediadas em museus de arte, evidencia o potencial transformador desses espaços no processo de ressocialização. Espera-se que os resultados da pesquisa contribuam para a reflexão sobre o papel social das instituições culturais e para o desenvolvimento de programas educativos mais eficazes e inclusivos. A pesquisa se coloca, assim, como uma contribuição significativa para o campo do ensino de arte, da museologia e da socioeducação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIDAR, Gabriela. Museus e Inclusão Social. *Ciências & Letras*, n. 31, p. 53–62, 2002.

ARAÚJO, Taísa da Silva, et al. O Adolescente e o ato infracional: fatores psicossociais que permeiam a relação. *C&D-Revista Eletrônica da Fainor, Vitória da Conquista*, v.9, n.1, p.26-45. 2016.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. *Lei 8.069, de 13 de julho de 1990*.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012*. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 jan. 2012.

CHAGAS, Mário. *A imaginação museal: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/IBRAM, 2009.

CHAGAS, Mário. *Museologia social: reflexões e práticas (à guisa de apresentação)*. *Revista Cadernos do Ceom*, v. 27, n. 41, p. 9–22, 2014.

CHAGAS, Mário. *Museu, memória, criatividade e mudança social*. EdUEMG, 2017.

CHAGAS, Mário. *Imaginação museal e museologia social: fragmentos*. *Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia*, n. 56, p. 133–150, 2020.

CHAI OVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. *Arte +*. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

NÓ CEGO: o lúdico e a performance na educação do artista¹

Luiz Sérgio de Oliveira,²
Giovanna Alves de Carvalho³

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar as reverberações da introdução de brincadeiras e jogos tradicionais brasileiros no processo de educação dos/as artistas, em práticas performáticas propulsoras de experiências de caráter coletivo e colaborativo. O recurso pedagógico dos jogos e da ludicidade teve como locus de aplicação e de experimentação no curso de graduação em Artes do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói, através de uma disciplina oferecida a estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2025. Com a introdução de jogos e brincadeiras tradicionais na disciplina (peteca, amarelinha, cama de gato, pega-pega), ações de caráter colaborativo e performático, buscou-se estimular práticas de trocas e de partilha, valorizando a colaboração entre participantes e fortalecendo o sentido de coletividade nos processos de criação, além de enfatizar a criação de arte em espaços que se situam além das caixas pretas e dos cubos brancos.

Palavras-chave: arte; formação do/a artista; ludicidade; performance

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutor em Artes Visuais (EBA-UFRJ), Professor Titular do Departamento de Arte e do PPG em Estudos Contemporâneos das Artes da UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: luizsergio@id.uff.br .

3 Estudante do curso de graduação em Artes da UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Bolsista do projeto Proposições de Ações Coletivas em Arte (Programa de Monitoria, 2025) e participante de projeto de pesquisa PIBIC. E-mail: giovanna_ac@id.uff.br .

Nó cego: o lúdico e a performance na educação do artista

Neste artigo, investigamos práticas de formação de artistas arte que se afastam de modelos tradicionais que preconizam a noção de criação de arte singularizada na centralidade de uma pessoa (o/a artista), assim como se distancia da ideia de arte necessariamente materializada em uma obra, ou na fisicalidade de uma obra (Lacy, 1996; Kwon, 2002; Oliveira, 2024). Para tanto, temos como objetivo investigar as reverberações da introdução de brincadeiras e jogos tradicionais brasileiros no processo de educação dos/as artistas, tendo as práticas performáticas como propulsoras dessas experiências de caráter coletivo e colaborativo. O recurso pedagógico dos jogos e da ludicidade teve como locus de aplicação e de experimentação o curso de graduação em Artes do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, Niterói, através da disciplina Proposições com Interações Humanas e Ambientais, oferecida a estudantes ingressantes no primeiro semestre de 2025.

O curso, ao evitar separações clássicas entre teatro, dança, música e belas artes, acolhe estudantes interessados/as na criação em torno das diversas manifestações da área das Artes (artes cênicas, visuais, sonoras). Em alguns dos experimentos e ações do curso se destaca a performance como ponto de convergência. Com a introdução de jogos e brincadeiras tradicionais na disciplina (peteca, amarelinha, cama de gato, pega-pega), sempre em ações de caráter colaborativo, público e performático, buscou-se, através da ludicidade e da participação, estimular as práticas de trocas e de partilha, valorizando a colaboração entre participantes; fortalecendo o sentido de coletividade nos processos de criação, além de enfatizar a criação de arte em espaços públicos e semipúblicos que se situam além das caixas pretas e dos cubos brancos.

Os jogos e brincadeiras são práticas milenares que persistem até os dias atuais, embo-

ra apresentem transformações em função dos avanços históricos, sociais e tecnológicos. Um dos efeitos dessas mudanças é a reconfiguração dos espaços destinados à ludicidade. Até algumas décadas atrás, a rua era o principal local de encontro para as brincadeiras – a rua como espaço de liberdade, de convivência e de imaginação. Hoje, diante das novas dinâmicas urbanas e sociais, observa-se a necessidade de adaptar ou reinventar formas de manter essas práticas vivas e acessíveis.

Vale destacar que a própria relação entre as brincadeiras e seus brincantes vem se transformando ao longo dos séculos. Na Idade Média, por exemplo, não havia uma separação rígida entre as brincadeiras de meninos e meninas, tampouco entre as atividades lúdicas de crianças e adultos. Era comum que homens, mulheres e crianças brincassem juntos de cabra-cega, guerra de bolas de neve, jogos de salão (como os de rima ou mímica), ou que escutassem histórias de fantasmas, lobisomens e do Barba Azul, provocando simultaneamente fascínio e medo em adultos e crianças (Bernardes, 2005).

A ludicidade estava, portanto, profundamente inserida no cotidiano, funcionando como uma forma de expressão e vivência de sentimentos prazerosos. Essa potência dos jogos e das brincadeiras aproxima-se vertiginosamente das práticas artístico-performativas por mobilizarem a criatividade, o pensamento simbólico e a conexão afetiva com o outro. Na disciplina em questão, a articulação entre arte, educação e jogos esteve presente ao longo do semestre em diferentes manifestações performativas.

As práticas lúdicas mobilizam a criatividade, o pensamento simbólico e a conexão afetiva com o outro, motivo pelo qual os jogos também são igualmente utilizados na psicologia. A arte, o jogo e o afeto se entrelaçam nesse campo de experiências sensíveis. Ou, como afirmam Jederson G. Tenório e Cinthia L. Silva (2015, p. 417), “o conceito que se propõe sobre jogo é compreendido como espaço de

criação, de vivência compartilhada”.

No Brasil, algumas brincadeiras tradicionais assumem papel central na cultura popular. A peteca é um exemplo expressivo: trata-se de uma brincadeira ancestral, já praticada pelos povos originários muito antes da chegada dos colonizadores. Era comum entre adultos e crianças, utilizando materiais naturais disponíveis como palha de milho, folhas de bananeira, areia e penas. Cada povo denominava a prática em sua própria língua — os Tupis a chamavam de *Pe'teka* (tapear, golpear com as mãos); os Bororos, de *Paopaó*; os Guaranis, de *Mangá*; e os Kaingangs, de *Ñaña*. Conforme anotado por Tizuko M. Kishimoto (2014, p. 81), “o brincar infantil varia em um país com dimensões continentais, decorrente de sua geografia e da multiculturalidade que o caracteriza e que, no entanto, mostra similaridades e diferenças na prática lúdica”.

Embora seja possível jogar sozinho, a peteca é essencialmente colaborativa, assim como a amarelinha e a “cama de gato” – brincadeira com barbantes que formam figuras geométricas nos dedos, sugerindo uma origem chinesa na segunda metade do século XVIII, mas também identificada entre comunidades indígenas brasileiras. Para que sejam efetivadas todas as configurações e os desenhos possíveis da “cama de gato”, são absolutamente incontornáveis a cooperação e a colaboração ativas de mais de um participante.

No presente artigo, nos deteremos na experiência do “Pega-Pega: Laços Eternos” (Figura 1). A proposta consistiu em uma ação em que cada participante, de forma voluntária, amarrou seus pulsos aos de outra pessoa, utilizando abraçadeiras plásticas. A atividade se desenvolveu no campus da universidade, tendo início com a escolha, pelos/as estudantes, de seus/as parceiros/as para formar os chamados “laços eternos”. O grupo formou uma grande linha, criando a aparência inicial de mãos dadas, embora estivessem fisicamente conectados apenas pelas abraçadeiras. No decorrer da ação, por uma questão de segurança para os/

as participantes, as mãos se juntaram, fazendo com que todos/as se dessem as mãos em uma corrente alongada, o que emprestou novas camadas de complexidade à ação. Adiante, a corrente foi fechada em um grande círculo, o que não impediu que novos/as participantes fossem convidados/as e acolhidos/as.

FIGURA 1 – PEGA-PEGA (LAÇOS ETERNOS), 2025.



AÇÃO COLETIVA. CAMPUS DO GRAGOATÁ, UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, NITERÓI.
(FOTO: LUIZ SISINNO; ACERVO DOS AUTORES)

As decisões sobre os caminhos e destinos foram tomadas sempre de maneira colaborativa, reforçando o caráter coletivo e a impossibilidade de decisões individuais isoladas. A ação performática se deu ao longo de quase três horas em diferentes espaços semipúblicos do campus, adentrando salas de aula, visitando a galeria de arte e a orla da baía de Guanabara, subindo rampas e descendo escadas, sempre como um único corpo atado pelos nós (cegos?) do dispositivo plástico.

Ao final, o grupo seguiu até o restaurante universitário, onde foi realizada a despedida simbólica das “amarras”, descartando-se as abraçadeiras (in)utilizadas. O caráter performático e lúdico da ação permitiu que os/as parti-

cipantes explorassem práticas de colaboração, entendidas como extremamente relevantes para a educação dos/as artistas no contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Elizabeth Lannes. *Jogos e brincadeiras: ontem e hoje*. Cadernos de História da Educação, n. 4, p. 45-54, jan./dez. 2005. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/384>

KISHIMOTO, Tizuko Morchidda. *Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil*. *Espacios en blanco*. Serie indagaciones, v. 24, n. 1, p. 81-105, 2014.

KWON, Miwon. *One Place After Another: Site-Specific Art and Locational Identity*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2002.

LACY, Suzanne. Cultural Pilgrimages and Metaphoric Journeys. In: LACY, Suzanne. (org.). *Mapping the Terrain - New Genre Public Art*. Seattle, Wash.: Bay Press, 1996. pp. 19-47.

OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. O lugar da arte e o desprestígio do objeto artístico. In: OLIVEIRA, Luiz Sérgio de. *Arte pública como atitude*. Rio de Janeiro: Circuito; Niterói: Editora do PPGCA, 2024. pp. 13-26.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física escolar e Artes: Experiência Pedagógica a partir de Jogos e Brincadeiras. *Salusvita*, Bauru, v. 34, n. 3, p. 417-436, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO: uma análise sobre o desenvolvimento crítico e cultural do aluno¹

NICOLE MARTINS DA SILVA PEREIRA²

Resumo

A arte contemporânea transcende a mera expressão estética, atuando como uma ferramenta essencial para a compreensão e questionamento das complexidades socioculturais do mundo atual. Na esfera educacional, sua integração curricular é vital para o desenvolvimento integral dos alunos no século XXI. Este trabalho discute a relevância da arte contemporânea, destacando seu papel na promoção do pensamento crítico, da criatividade, da empatia e da consciência intercultural. Ao desafiar normas e estimular a reflexão, ela convida os estudantes a uma análise profunda de questões sociais, políticas e culturais, conectando-se de forma interdisciplinar a diversas áreas do conhecimento. A inclusão dessa forma de expressão no ambiente escolar capacita os alunos a se tornarem indivíduos autênticos, pensadores inovadores e cidadãos globalmente engajados.

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestranda, Faculdade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, nicole.martins22.nm@gmail.com

Palavras-chave: Arte contemporânea; Educação; Pensamento crítico; Criatividade; Desenvolvimento cultural.

Introdução

A arte contemporânea é muito mais do que uma expressão estética; é uma lente através da qual podemos examinar, questionar e compreender as complexidades do mundo em que vivemos. Na educação, a arte contemporânea desempenha um papel vital, proporcionando aos alunos oportunidades únicas de desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Nesta era de rápidas transformações e diversidade cultural, integrar a arte contemporânea ao currículo escolar é essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI. Este ensaio explora a importância da arte contemporânea na educação, destacando suas contribuições para o pensamento crítico, a criatividade, a compreensão intercultural e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Desenvolvimento

A arte contemporânea é uma poderosa ferramenta educacional que permite aos alunos explorar e compreender o mundo ao seu redor de maneiras únicas. Ela desafia as normas convencionais, incentivando a criatividade, a reflexão crítica e a expressão individual. Freire (2001) defende que a arte na educação nunca deve ser vista como um mero acessório, mas como uma ferramenta fundamental, que, ao desenvolver a consciência estética, capacita aos sujeitos para uma compreensão profunda e crítica da realidade social em que vivem. Por meio da arte contemporânea, os alunos são convidados a questionar, analisar e interpretar questões sociais, políticas e culturais.

Essa forma de expressão visual e conceitual oferece oportunidades para o diálogo interdisciplinar, conectando-se a áreas como

história, ciências sociais e literatura. Conforme afirmou Eisner (2002), a arte contemporânea na educação vai além do enriquecimento da experiência, sendo vital para o desenvolvimento do pensamento crítico e da apreciação estética. Além disso, a arte contemporânea estimula a empatia e a compreensão intercultural, permitindo que os alunos explorem diferentes perspectivas e culturas. Como observou Naiman (2015), a arte contemporânea é eficaz na educação por cultivar a tolerância e a compreensão, incentivando os alunos a valorizar a diversidade e a complexidade do mundo.

A arte contemporânea na educação não se trata apenas de ensinar habilidades técnicas ou estéticas, mas também de cultivar a imaginação e a autenticidade dos alunos. Conforme declarou Robinson (2006), arte contemporânea na educação é fundamental para desenvolver a criatividade e a originalidade dos alunos, preparando-os para enfrentar os desafios de um mundo que esta sempre em constante mudança. Ao explorar obras de arte contemporânea, os alunos são incentivados a pensar de forma inovadora e a questionar o status quo. Como afirmou Gardner (2011), arte contemporânea na educação amplia o repertório cognitivo dos alunos, estimulando a imaginação e a resolução de problemas. Além disso, a arte contemporânea promove a auto expressão e a autoconfiança dos alunos, permitindo-lhes desenvolver uma voz única e uma identidade cultural. Conforme observou Greene (1995), a arte contemporânea na educação é uma jornada de autodescoberta, capacitando os alunos a explorar suas próprias experiências e perspectivas de uma forma significativa.

A inclusão da arte contemporânea no currículo escolar promove uma abordagem mais holística e integradora da aprendizagem. Ao explorar obras de arte contemporânea, os alunos desenvolvem habilidades de observação, interpretação e análise crítica.

Dewey (1934) destaca que a vivência da experiência estética é fundamental para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e

da capacidade de apreciação, o que permite aos estudantes uma interação mais significativa com o meio em que vivem. Assim, ao integrar a arte contemporânea ao currículo escolar, as instituições educacionais promovem uma abordagem centrada no aluno, que valoriza a exploração, a experimentação e a descoberta como componentes essenciais do processo de aprendizagem.

A arte contemporânea também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência cultural e da identidade pessoal dos alunos. Ao examinar obras de artistas contemporâneos de diferentes contextos culturais e geográficos, os alunos são expostos a uma variedade de perspectivas e experiências de vida. Isso não apenas promove a compreensão intercultural e a tolerância, mas também fortalece o senso de identidade pessoal e cultural. Segundo Hooks (1994), o contato com a arte contemporânea, através da expressão criativa, é essencial para que os estudantes desenvolvam e compreendam tanto suas identidades pessoais quanto suas relações com o mundo ao seu redor.

Considerações Finais

Em conclusão, a arte contemporânea na educação é mais do que uma disciplina opcional; é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento holístico dos alunos. Ao desafiar normas convencionais, promover a reflexão crítica e estimular a criatividade, a arte contemporânea capacita os alunos a se tornarem pensadores independentes e engajados em sua aprendizagem. Além disso, ao explorar questões sociais, políticas e culturais por meio da arte contemporânea, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda e empática do mundo ao seu redor, preparando-os para se tornarem cidadãos globalmente conscientes e ativos. Portanto, é imperativo que as instituições educacionais reconheçam e valorizem a importância da arte contemporânea na educação, integrando-a de forma significativa e holística ao currículo escolar.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Minton, Balch & Company, 1934.

EISNER, E. W. *A arte e a criação da mente*. Editora da Universidade de Yale, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra, 2001.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Editora Artes Médicas, 2011.

GREENE, M. *A libertação da imaginação: Ensaios sobre educação, artes e mudança social*. Jossey-Bass, 1995.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir: Educação como prática da liberdade*. Editora Artes Médicas, 1994.

NAIMAN, L. *O cérebro criativo sobre a ciência do gênio*. Amazon Digital Services LLC, 2015.

ROBINSON, K. *O elemento: Como encontrar sua verdadeira paixão muda tudo*. Editora Sextante, 2006.

DO PLAYGROUND DO CONDOMÍNIO, À ESCOLA, AO SHO- PPING CENTER: in- fâncias privadas de repertório sensorial¹

Nit Corrêa Claro dos Santos²

Resumo

Este trabalho é fruto de uma reflexão sobre a importância de garantir o direito das crianças à atividade lúdica, entendendo esta como primordial para o acesso a experiências sensoriais múltiplas, que garantem à criança a exploração e diversificação de capacidades de troca com o mundo. Ao longo da escrita, discuto como podemos entender a ludicidade a fim de melhor exercer a função de adultos corresponsáveis com o brincar, não como detentores dos meios e métodos do brincar, mas como seres porosos às investigações das crianças. Para tanto, proponho a análise de dois projetos do pesquisador Peter Gray, e interlocuções com a educação e filosofia. Por fim, sugiro maneiras de estar junto com as crianças nas tentativas sempre diferenciais de investigação lúdica, lembrando que o assunto da infância não pode se restringir aos espaços de educação institucionalizada, e que o direito ao brincar diz respeito a toda a sociedade.

Palavras-chave: Brincar, Infância, Cidadania.

1 Trabalho apresentado no GT 2 - Ensino como (e) vento: arte contemporânea, diversidade e acessibilidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Programa de Pós-Graduação em Artes, Curitiba, PR, sou.nit.correa@gmail.com.

Crianças estão subjugadas a espaços feitos por e para adultos, que - no máximo - toleram a presença delas. Toleram pois não são (mesmo escolas) espaços pensados para (ou pelas) crianças. Os espaços adultos obrigam que corpos se docilizem. Sob justificativa de segurança, mantemos crianças reféns de lugares nos quais suas necessidades de exploração, movimento, alteração do ambiente não podem ser exercidas. Colocamos crianças em carros e as privamos da cidade, da vizinhança, dos animais e da vegetação, das mudanças climáticas cotidianas, das paisagens sonoras, olfativas e táteis. Neste artigo proponho discussões com o objetivo de abrir espaços de jogo em sala de aula, aquietando a força repressiva da adultez e escutando possibilidades divergentes que emergem das crianças.

Experiências sensoriais complexificam nossa relação com o mundo, são elas que nos proporcionam familiaridade com ele. Um ambiente que não posso tocar (e cheirar, lamber, escutar, correr por, rastejar) é um ambiente desconhecido. Se não posso experimentar as texturas do mundo, este a mim será estranho. "As categorias perceptivas que correspondem à percepção tátil do movimento são pouco conceitualizáveis e mal representadas no vocabulário" (Simondon, 1964, p. 178)

Uma criança que vivencia o cotidiano do playground do condomínio, à escola, ao shopping center, e que é submetida a viagens de carro entre um lugar e o próximo, passa seus dias sem acesso ao ar livre, restringida de utilizar seu corpo como meio de locomoção e de desfrutar do entorno (vale ressaltar que esta vivência é um recorte para as reflexões que trago aqui, fruto de minha experiência com ensino de inglês para a primeira infância em escolas particulares). Esta é uma infância deficitária em experiências não só político-sociais, mas estético-perceptivas, e este déficit de experiência se traduzirá num déficit da sua capacidade de se auto enunciar.

Durante o artigo analiso dois projetos de Peter Gray, psicólogo e estudioso do brincar.

O primeiro se trata de um compêndio de cartas eletrônicas gratuitamente distribuídas, sob o nome de Play Makes Us Human [Brincar nos faz humanos]. Seu segundo projeto, Let Grow Play Club [Deixe Crescer Clube de Brincar] é uma aplicação prática de seu pensamento conceitual em espaços educacionais, propiciando momentos recorrentes em que a intenção pedagógica do mundo adulto é deixada de lado, abrindo espaço para o brincar não estruturado com idades mistas, em suas formas mais espontâneas.

Nas cartas disponíveis em Play Makes Us Human, endereçadas a pais e profissionais das infâncias, Peter Gray aborda o brincar a partir de um olhar mais-que humano, entrelaçando biologia, psicologia e estudos sociais com foco na experiência da criança na contemporaneidade, questionando o papel dos pais e instituições de ensino na regulação do ímpeto lúdico das crianças. Em Let Grow Play Club, Peter propõe então um plano aplicável por instituições educacionais. Proporcionar, durante o período de permanência das crianças na instituição, antes ou depois das horas curriculares, um mínimo de uma hora semanal em que espaços e materiais são disponibilizados para a utilização lúdica, com um mínimo possível de interferência adulta. Para Gray, brincar engendra felicidade, senso de confiança e competência, dá ferramentas para administrar frustrações e desconfortos e permite o desenvolvimento de capacidade de autoadvocacia, bem como sociabilidade e cooperação, construindo resiliência no brincante.

Em ambos os projetos, Peter Gray advoga a favor de uma infância livre para brincar, entendendo que a garantia de tal liberdade é de responsabilidade de toda a sociedade, e se hoje a infância foi privatizada, esta situação denota uma estrutura disciplinadora, pautada em medo e imunização, que precisa ser questionada, e pode sê-lo através do próprio brincar como prática radical de exercício de liberdade, horizontalidade, cooperação e diálogo.

A fim de explorar mais uma chance de

tornarmo-nos corresponsáveis pelos fluxos de ensino-aprendizagem que ocorrem através da ludicidade, trago breves reflexões sobre "Uma prática curiosa", de Donna Haraway (2023, 251-264). Me interessa refletir com Haraway, como tal prática, quando pensada em ambiente educacional, pode garantir o direito das crianças a experiências sensório-afetivas, e como tal prática pode vazar, se infiltrando em famílias, instaurando práticas cada vez menos coercitivas, mais lúdicas, mais inventivas, mais adaptadas. A prática curiosa, chamada de "Sair em visita", demanda "capacidade de achar os demais ativamente interessantes", "fazer a seus interlocutores perguntas que sejam verdadeiramente interessantes", "cultivar a virtude selvagem da curiosidade", "manter a possibilidade de que haja surpresas à espera, de que algo interessante esteja a ponto de acontecer" (Idem, *Ibidem*, p. 254-255).

Para além de assegurar o direito ao brincar, a corresponsabilidade também passa por entendermos, enquanto adultos, como propor investigações que complexifiquem ainda mais as possibilidades de relações entre a criança e o mundo. Após uma prática de sair em visita pelos mundos brincados pelas crianças, com observação atenta, escuta sensível e algumas perguntas curiosas, cabe às adultas se questionarem: Como esta brincadeira precisa de mim? Como posso dispor dos meus saberes neste trabalho que está se realizando?

D. Haraway (2023), que elabora estratégias de jogo e trabalho para ficar com o problema socialnatural no tempo presente, entende que o pensamento dicotômico produz "divisões assassinas" (p. 236) que precisam ser transpostas para uma ainda possível recuperação da vida. Jogo e trabalho, para Haraway aparecem lado a lado, em proposições de maneiras de viver com (sempre com) as diferenças e especificidades humanas e mais-que humanas. Quando a frase atribuída a Maria Montessori diz que "o trabalho da criança é brincar", penso que tal frase não exime a criança da responsabilidade social do trabalho, pelo contrário, a responsabiliza do valor social do brincar, e nos permite

entender este como uma função importante a ser exercida por membros de uma sociedade. Portanto, garantir que as crianças tenham a possibilidade de exercer sua função própria, sem esperar que elas o façam dentro dos moldes do que adultos esperam sobre o brincar (o brincar da memória [do passado] e da expectativa [do futuro] adulta não existe enquanto força emergente [presente] da energia superavitária da infância), é garantir experiências sensorio-afetivas que ampliarão o repertório (de trocas com o ambiente, com pessoas diversas, com outras espécies) de toda uma geração porvir.

Assim, estar em jogo com as crianças em ambiente pedagógico, ou exercer uma ética da ludicidade na escola passa por três pontos:

- 1- Instaurar momentos de brincar sem a intervenção/condução adulta.
- 2- Observar e escutar de maneira sensível e fazer perguntas curiosas.
- 3- Propor investigações relevantes e criativas.

Perceba que, apesar de estarmos falando sobre o jogo e o brincar, entre as estratégias elencadas, não coloquei a aplicação de jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas para o aprendizado. Obviamente, com a aplicação dos pilares lúdicos na inclusão de jogos em sala de aula, podemos nos beneficiar (e muito) das práticas, trabalhando conceitos importantes como adesão às regras, respeito aos turnos, ganhar e perder com “espírito esportivo”, e tantas outras questões mais específicas de cada jogo. No entanto, considero que engendro melhor a discussão de uma posição lúdica sobre a própria existência em ambiente escolar, do que um “guia de aplicação de jogos na escola”. Brincar junto antes de jogar com/ contra. E observar/escutar antes de tudo.

Por fim, garantir experiências diversas, complexas, específicas e singulares entre o mundo e as infâncias não pode ser um dever restrito às escolas, profissionais das infâncias e famílias com crianças, mas de toda a sociedade

em rever sua posição para com um dos grupos (ouso dizer) mais segregados em nossa sociedade atual. Assim, liberar as infâncias deve passar pela reflexão de como incluir crianças na vida comunitária cotidiana, com respeito às suas necessidades específicas, em corresponsabilização com o bem-estar e a segurança do comum.

REFERÊNCIAS

GRAY, Peter. *Play Makes Us Human*. 2023 - publicação em curso. Disponível em: <<https://petergray.substack.com/>>

GRAY, Peter; SKENAZY, Lenore. *Let Grow*. Disponível em: <<https://letgrow.org/>>

HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthluceno*. São Paulo: N-1 edições, 2023.

SIMONDON, Gilbert. *Curso sobre la percepción*. 1ª ed. - Buenos Aires: Cactus, 2012.

CURVAS, DOBRAS E LINHAS QUE NÃO SÃO ENSINADAS: re- presentação de corpos gordos no contexto de ensino de desenho¹

Paula de Vasconcellos Sophia²

Resumo

Este projeto é uma proposta de reflexão crítica acerca da ausência de representatividade dentro do escopo do cronograma de ensino de desenho em especial na criação e desenvolvimento de personagens gordos. Essa lacuna no ensino contribui para invisibilização de corpos diversos e para uma defasagem na formação de artistas mais conscientes e integrados com as discussões atuais sobre diversidade. O trabalho busca compreender por que esses corpos são ignorados nos currículos e por que alunos tendem a reproduzir padrões idealizados. A pesquisa é de natureza autobiográfica, mas fundamenta-se nos conceitos de Foucault, "Corpos dóceis" (2009), Goffman, "Estigma: notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada." (1988) e Butler "Corpos que importam: os limites discursivos do 'sexo'" (2019), partindo de uma hipótese central: que o corpo gordo é socialmente percebido como indesejável ou inadequado e, por isso,

excluído tanto da representação artística quanto dos espaços de formação.

Palavras-chave: corpo gordo; estigma; representação; ensino de desenho.

APRESENTAÇÃO

O presente projeto de pesquisa que está em processo de desenvolvimento busca problematizar e refletir sobre a falta de representatividade na criação e estudo de personagens gordos dentro do contexto de ensino de desenho e como isso pode corroborar não apenas para invisibilização de um grupo como também para uma defasagem na formação do aspirante a desenhista, limitado à modelos Norte Americanos ou eurocentrados não correspondentes à uma demanda social autoafirmativa brasileira atual.

O que motivou o desenvolvimento do tema foi a falta de subsídios teóricos e práticos sobre a criação e desenvolvimento de personagens gordos no contexto de cursos livres de desenho ao qual ministrou aula; um deles, há oito anos, localizado na Zona Oeste do Rio de Janeiro, e o outro há 2 anos, na Zona Norte. Cenário esse não muito diferente daquele vivido há 20 anos, enquanto aluna de cursinhos e, depois de adulta, na faculdade de Design Gráfico, no ano de 2009, mesmo tendo uma disciplina específica de ilustração e criação de personagens.

Essa ausência de abordagem sobre corpos gordos em cronogramas de cursos, além de outros recortes de grupos tidos como minoritários, sugere um cenário que nega a existência dessas pessoas ou, nos raros casos em que aparecem, exerce mais um papel: o de reforçar estereótipos negativos. O resultado é a construção de um repertório visual limitado, quando não preconceituoso, que valoriza características, como: cabelos lisos, pele clara, olhos azuis, corpos magros e atléticos que em nada se aproximam da diversidade de corpos

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino das Artes, diversidade e acessibilidade - durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. Formada em Licenciatura em Letras Português e Inglês pela Universidade Veiga de Almeida (UVA) e em Design Gráfico pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Professora de desenho nos cursos Arte Final Cursos de desenho há 7 anos e no curso Oficina de Desenho Daniel Azulay há 2 anos. paulasophiarj@hotmail.com.

brasileiros e das discussões atuais sobre diversidade e inclusão.

O corpo gordo, portanto, é a matéria prima deste trabalho a partir do qual as discussões sobre seu lugar, sua representação (ou falta de representação) e principalmente como a sociedade costuma enxergá-lo, o que abrirá margem para compreender os possíveis motivos pelos quais as escolas de desenho não costumam trazer sua anatomia como conteúdo relevante ao aprendizado além de permitir, em nome de uma “liberdade de criação”, que suas narrativas sejam sempre as mesmas, estereotipadas e pejorativas no contexto de criação de personagem. Para tanto, serão utilizados alguns conceitos de Michael Foucault sobre o controle dos corpos como um sistema de “domesticação” e “docilização”, em seu texto “Corpos dóceis” (2009), em diálogo com o conceito de “estigma” de Erving Goffman (1988), que traz esse peso de um rótulo negativo advindo de um tipo específico: a “abominações do corpo” atribuído a pessoas de corpos divergentes. Para complementar a discussão, Judith Butler (2019) em “Corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’”, sobre o corpo como um corpo social performativo que pode atuar na reafirmação ou na subversão das normas de gênero, mas que, no contexto deste trabalho, será trazido para o corpo gordo.

O presente trabalho, ainda em desenvolvimento, será fundamentalmente autobiográfico organizado, à princípio, em três momentos, trazendo um panorama de personagens da cultura visual das animações da Disney Pixar como exemplos que corroboram com a discussão sobre a representatividade de corpos “divergentes” com narrativas potentes e significativas a fim de traçar um paralelo entre o que é amplamente difundido como construção de personagem nas histórias e a realidade diversa de corpos na sociedade; após essa análise geral será possível vislumbrar o impacto dessa cultura visual no que diz respeito à forma, personalidade no desenvolvimento de personagens e como eles constroem e solidificam padrões de criação; em um terceiro momento, o que chega na

sala de aula como um reflexo da sociedade trazendo a discussão e problematização do tema à luz de Michael Foucault, Erving Goffman e Judith Butler a fim de elucidar teoricamente questões sobre a forma como a sociedade molda corpos e os concebe como saudáveis/doentes, normais/subversivos, domesticados/indóceis.

Dessa forma, pretende-se vislumbrar o que está por trás de um simples ato de não trabalhar corpos diversos em cronogramas de cursos de desenho e, assim, conduzir para uma possível resposta (ou não) às questões iniciais: por que corpos gordos não entram no cronograma de estudo de cursos de desenho? Por que alunos (dentro do recorte escolhido) preferem desenhar personagens com características físicas “europeizadas”?

A hipótese central é a de que o corpo gordo é visto pelos alunos e sociedade como feio, destoante, doente ou deslocado a ponto de não caberem no cronograma de ensino de desenho. A segunda hipótese é a de que o que é representado parte do que é desejado, aceito, idealizado e com boa receptividade do público e não está ligado à realidade, ao contexto em que se vive ou à complexidade do desenho.

É importante ressaltar, no entanto, que este projeto não tem a pretensão de encerrar ou esgotar a discussão, tampouco de se apresentar como único ponto de vista possível. Pretende, sim, colaborar com a discussão e ampliá-la trazendo questões importantes de inclusão e diversidade para o âmbito do ensino de desenho nas escolas de desenho. Por esse motivo, a pesquisa tem como objetivos gerais refletir sobre falta de abordagem de temas como corpos diversos no contexto do ensino de desenho e discutir a ausência de representatividade de personagens gordos nesse recorte. De forma mais específica, pretende refletir como a prática em sala pode colaborar para a normalização e propagação de corpos idealizados como reflexo de um sistema maior que invisibiliza corpos reais e exalta padrões irreais;

elucidar como se dá o processo de modelagem e domesticação do corpo e o que acontece com aqueles considerados divergentes, à luz dos teóricos supracitados; e discutir sobre a importância da inserção de estudo sobre corpos gordos e suas especificidades dentro do contexto de ensino de desenho.

A relevância do trabalho, portanto, justifica-se dada a necessidade atual de ampliar a discussão sobre diversidade nos mais diversos espaços de ensino e aprendizagem visando a formação de crianças, adolescentes e adultos mais conscientes, críticos e que participam da sociedade, além de contribuir para repensar a estrutura de cursos de desenho como um ato político de (re)integração de minorias na sociedade, compreendendo que o ensino de criação de personagem, para além da ludicidade, tem o poder de gerar um debate e visibilizar corpos diversos, mas também de reforçar estereótipos negativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francis Moraes de. Descontinuidades e ressurgências: entre o normal e o patológico na teoria do controle social. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.3, jul.-set. 2013.

BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo"*. Tradução de João Ferreira. N-1 Crocodilo Edições, 2019.

FOUCAULT, Michel. Corpos dóceis. In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. 37.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Melo Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC- Livros Técnicos e Científicos. Editora: S.A, 1988.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-RJ: Apicuri, 2016.

GOFFMAN, Erving, *Estigma: Notas sobre*

A FEIRA COMO CIDADADE: encruzilhada, o coletivo mutirão como cambono¹

Violeta Pavão Pampuri Mendes,²
Isaque Xavier,³
Lisa Rocha Campos⁴

Resumo

O presente trabalho se dedica à reflexão sobre os cruzamentos entre prática artística, pesquisa em artes e a formação de professores a partir de ações de 2025 do Coletivo Mutirão em quatro feiras de rua em Santa Maria da Vitória, Santana e Serra Dourada, municípios no oeste baiano. Investiga-se o conceito da feira como cidade-encruzilhada efêmera de aprendizado e de integrantes do Coletivo

1 Trabalho apresentado no GT2 – Ensino como (e) vento: arte contemporânea, acessibilidade e diversidade durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Professore-artista-pesquisadore, doutorande e mestre no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGARTES – UERJ). Bacharel em Artes Visuais na mesma instituição. Professore no curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Email: violeta.mendes@ufob.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5132-9856>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9062689067165063>

3 Professor substituto na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) com bolsa de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e graduado em Artes Visuais pela UFOB, Santa Maria da Vitória/ BA, isaquexavierart@gmail.com.

4 Graduanda em Licenciatura Artes Visuais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Santa Maria da Vitória/BA, lizkali0211@gmail.com.

Mutirão como pesquisadores cambonos das artes visuais, que ativam territórios de conhecimento a partir da criação do corpo em deslocamento. A pesquisa aponta para o caminhar como possibilidade de criação estética; a errância como modo de se produzir conhecimento através da relação corpo-espço e aposta na cambonagem como uma maneira de ativar presenças nas tarefas daqueles que se pretendem professores-artistas-pesquisadores.

Palavras-chave: Mutirão; feira-cidade-encruzilhada; espaço público; deslocamento; cambonagem

Introdução

Desde 2022 o Coletivo Mutirão tem percorrido caminhos e criando laços com diferentes espaços no Oeste da Bahia por meio de investigações artísticas em diferentes linguagens. O coletivo nasce primeiramente como o projeto de pesquisa “Mutirão: Ateliê de Pesquisa em Artes Visuais, Corpo e Educação”, junto à Universidade Federal do Oeste da Bahia. Com atividades em salas de aula, encontros online e presenciais em diferentes territórios, o coletivo se entende cada vez mais como um afluente de investigações sobre arte e cidade e procedimentos pedagógicos de criação, tendo as caminhadas urbanas e criação em trânsito como pilares de pesquisa-ação.

Mais recentemente o grupo tem se debruçado em experiências de errância e coletas de vestígios gráficos da experiência em trânsito sobre as feiras da agricultura familiar no território de identidade da Bacia do Rio Corrente, fragmento do Oeste da Bahia formado por 11 municípios. Especificamente daremos atenção às quatro últimas caminhadas do grupo realizadas em 2025 nas feiras de Santana do Brejos, Serra Dourada e Santa Maria da Vitória (uma no bairro da Macambira e outra no bairro do Centro).

Elegemos, provisoriamente, a seguinte questão para nos guiar neste escrito: de que

forma a criação em trânsito em feiras pelo Coletivo Mutirão tensiona as fronteiras entre prática artística, pesquisa em artes e a formação de professores? Assim, sobre a ótica do cruzo entre estes territórios que construímos esse texto, trazendo relatos e discussões parciais sobre investigações em trânsito do coletivo.

Formado por licenciandes em Artes Visuais e professores da educação básica e ensino superior e moradores do oeste da Bahia, o coletivo carrega consigo um vasto conhecimento tanto do campo das artes como dos modos de vida no interior do estado da Bahia. Deste modo, o perfil de membros converge para que as investigações traçadas nas ações do coletivo de alguma forma reverbere sobre a ação de futuros professores atuantes no território.

Cambonagem na feira-cidade-encruzilhada

O caminhar, enquanto ação nuclear do grupo, é também o princípio estético e simbólico que dialoga diretamente com Francesco Careri, que compreende “[...] o caminhar como instrumento estético capaz de descrever e modificar os espaços metropolitanos que muitas vezes apresentam uma natureza que ainda deve ser compreendida e preenchidas de significados, antes que projetada e preenchida de coisas” (Careri, 2013, p.32).

O coletivo adentra as feiras abertas para construir um percurso, caminhando entre os feirantes e suas barracas. A experiência da errância “(...) afirma-se como possibilidade de experiência urbana, uma possibilidade de crítica, resistência ou insurgência contra a ideia do empobrecimento, perda ou destruição da experiência a partir da modernidade.” (Jacques, 2012, p. 19). É nas ruas que o Coletivo coleta os vestígios de um fazer-saber em deslocamento.

Essas concepções trazidas aqui se entrelaçam diretamente nos modos de trabalhar arte contemporânea na educação. De que maneira as pesquisas desenvolvidas pelos membros podem reverberar no trabalho docente no

ensino da arte? Nesse sentido, Loponte aponta para uma possibilidade ao afirmar que

O modo de narrar que emerge da arte contemporânea exige outras expectativas em relação às exposições de arte, outra geração de curadores, outros espaços museológicos e, sem dúvida nenhuma, outra geração de docentes de arte (Loponte, 2012, p. 8).

Deste modo, compreende-se que o ensino da arte na atualidade demanda de novas metodologias e práticas. Se no plano teórico a arte contemporânea convoca educadores e educandos a reinventar metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, no plano prático, as feiras visitadas pelo Mutirão materializam esses desafios, funcionando como espaços de investigação, experimentação, criação e formação. E os procedimentos do Mutirão exigem gestos cambonos de pesquisa que assumem o compromisso de relacionar, mediar, conectar mundos através da anatomia de cada feira-cidade-encruzilhada.

Algumas considerações

A prática de criação em trânsito realizada nas feiras e os deslocamentos entre cidades, fluem como atos cartográficos, permitindo compreender as feiras sob a ótica de um território de pesquisa estética. As feiras, enquanto laboratórios de experimentação em artes, se mostraram como relevantes espaços de investigação e produção. Nesse horizonte, as práticas do coletivo Mutirão ao mesmo tempo que são destinadas a processos de criação, tensionam as fronteiras da pesquisa e da docência no espectro da arte contemporânea. Diante disso, o coletivo ainda continua sua busca nas feiras novos modos de ensinar, pesquisar e experimentar as cidades no Oeste da Bahia.

REFERÊNCIAS

CARERI, Francesco. *Walkscapes: a caminhada como prática estética*. São Paulo: G. gili, 2020.

COSTA, Robson Xavier da; SILVA, Maria Betânia e. Investigação em/sobre Artes Visuais: artista/pesquisador/professor. Simpósio 8 - Pesquisas em educação e metodologias artísticas: entre fronteiras, conexões e compartilhamentos. Em: *24º Encontro Nacional da ANPAP: Compartilhamentos na Arte: redes e conexões*, 2015, Santa Maria. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2015/> acesso em 20 set 2015.

BERENSTEIN, Paola Jacques. *Elogio aos errantes*. Salvador: EDUFBA, 2012.

BERENSTEIN, Paola Jacques; VELLOSO, Rita. *Enigma das cidades: ensaio de epistemologia urbana em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: Cosmópolis; Salvador: Edufba, 2023

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Desafios da arte contemporânea para a educação: práticas e políticas. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 20, N°. 42. 2012. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1125> acesso em 20 set 2025.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. O pesquisador cambono. Em: *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas* - 1. ed. - Rio de Janeiro, Mórula, 2018.

GT 3

**ENSINO DAS
ARTES DA**

**CENA: DAS RUAS E
PRAÇAS... DOS PALCOS E
CENTRO CULTURAIS AOS
DIVERSOS CENÁRIOS EDU-
CACIONAIS**

**COORDENAÇÃO
PROF. DRA. LUCIANA LYRA**

ABERRAÇÃO: um ataque poético-bixa em linguagem pós-apocalíptica¹

Alex de Souza Vieira²

Resumo

O espetáculo *ABERRAÇÃO* se constitui como dramaturgia bixa em linguagem pós-apocalíptica que tensiona a norma e instaura pedagogias do corpo em trânsito entre palcos, ruas, centros culturais e universidades. Nascido na capital do Rio de Janeiro, onde foram realizados laboratórios e ensaios do processo criativo, encontrou desde 2023 oportunidades fora da cidade, com circulação no interior e na capital de São Paulo. Sempre atravessado pela precariedade de um projeto independente, sem patrocínio, sem verba de edital e sem sede fixa, desenvolveu seus processos em espaços alternativos. A equipe de criação assumiu múltiplas funções, como dramaturgia, produção, iluminação e operação de som e luz, reafirmando a potência inventiva diante da escassez. A cena emerge como espaço de resistência e reinvenção, em que a aberração, antes estigma, se afirma como força criadora e gesto performativo-pedagógico.

Palavras-chave: dramaturgia bixa; pedagogia do

corpo; performance; precariedade; resistência.

Entre escombros e potência: resistência, pedagogia e dramaturgia de uma bixa

ABERRAÇÃO é um ataque poético que se ergue nas fissuras da cena contemporânea como manifesto encarnado de um corpo-bixa que não pede licença para existir. Sua criação se deu na precariedade, sem patrocínio, sem edital, sem sede fixa, cultivando laboratórios e ensaios em universidades, centros culturais e espaços cedidos, numa geografia de sobrevivência que fez da falta de recursos motor de invenção. Embora nascido na capital do Rio de Janeiro, onde o processo criativo se desenvolveu em laboratórios e ensaios, desde 2023 o espetáculo encontrou suas oportunidades principalmente fora da cidade, circulando por cidades do interior e a capital de São Paulo, inscrevendo-se em palcos, ruas e espaços alternativos, onde cada apresentação ressignifica o encontro com a comunidade.

A palavra “aberração”, historicamente usada como insulto, é aqui reivindicada como grito de potência. A dramaturgia, em linguagem pós-apocalíptica, expõe ruínas e contracoreografias que se recusam à lógica linear. Não há redenção nem ordem final, mas rastros, fragmentos e sobrevivências. Como lembra Artaud (1999), o teatro deve ser “uma peste” capaz de desorganizar as estruturas e expor a crueldade vital da existência. *ABERRAÇÃO* assume esse contágio: não busca curar, mas infectar, não pretende normatizar, mas proliferar o anômalo.

O processo criativo emergiu na encruzilhada entre formação em atuação cênica, especialização em arte-educação e o entrecruzamento com a dança contemporânea e a arte da performance. Improvisações e práticas de risco transformaram o corpo em laboratório vivo, onde vulnerabilidade e potência se entrelaçam. A dramaturgia resultante não é uma

1 Trabalho apresentado no GT 3 – Ensino das Artes da Cena: Das ruas e praças... Dos palcos e centros culturais aos diversos cenários educacionais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Bacharel em Atuação Cênica (UNIRIO), Especialista em Arte-Educação e Biomecânica e Fisiologia do Exercício (UNINTER). Atualmente, cursando a Pós-graduação Lato Sensu em Dança Contemporânea: Metodologia do Ensino e Montagem de Espetáculo (CESUFI) e bolsista (LGBTQIAPN+) na Formação Psicanalítica Internacional (IIP), Rio de Janeiro/RJ, e-mail: disouza_alex@hotmail.com

narrativa, mas um organismo fragmentário: um corpo sem órgãos, na acepção de Deleuze e Guattari, que insiste em se reorganizar a cada gesto.

Nesse percurso, a falta de recursos financeiros impôs novos deslocamentos criativos: integrantes da equipe acumularam funções em dramaturgia, produção, iluminação, sonoplastia, cenografia e figurino. A multiplicidade de papéis se tornou parte do próprio gesto da obra: um teatro feito de acúmulo, de desdobramentos e de resistências, onde a precariedade se converte em estética e insurgência.

No atravessamento entre arte e vida, *ABERRAÇÃO* dialoga com Paco Vidarte (2019), que, em sua *Ética Bixa*, convoca à militância radical como gesto de resistência. Para Vidarte, ser bixa é reivindicar o desvio como política de existência. O espetáculo encarna esse chamado, não como teoria distante, mas como corpo presente em cena, que performa sua aberração e a transforma em força micropolítica.

A circulação do espetáculo tornou-se também dispositivo pedagógico: nas ruas, contamina o espaço urbano com sua poética de desobediência; nos centros culturais, provoca o público a reconhecer o anômalo como possibilidade estética; nas universidades, convoca reflexão crítica sobre corpos dissidentes e práticas artísticas não hegemônicas. O palco deixa de ser único território da arte, se abrindo para a cidade e suas multiplicidades.

Essa pedagogia da cena se aproxima do que propõe Foucault (1988), ao pensar o poder não como algo centralizado, mas capilar, inscrito nos corpos e nos gestos cotidianos. O corpo-bixa de *ABERRAÇÃO* é atravessado por esses dispositivos de poder, mas resiste, se reinscrevendo no espaço público como contranarrativa. Não se trata apenas de apresentar um espetáculo, mas de tensionar os modos de ver, habitar e pensar o corpo na sociedade.

Ao mesmo tempo, o trabalho ecoa o pensamento de Jota Mombaça (2021), que, em *Eles não vão nos matar agora*, fala da urgência

de reinventar modos de vida diante da necropolítica. *ABERRAÇÃO* carrega essa urgência: não há promessa de futuro seguro, mas insistência no presente como campo de luta. Cada gesto é uma sobrevivência, cada respiração é uma recusa ao aniquilamento.

Entre o risco e a invenção, a obra se inscreve na linhagem de experimentações que entendem a arte como desobediência. Ensaiar sem espaço fixo, se apresentar sem garantias financeiras, circular em condições precárias: tudo isso não é apenas obstáculo, mas parte da dramaturgia. A precariedade deixa de ser déficit para se tornar estética. A ausência de estrutura oficial não é ausência de potência, mas lugar de invenção coletiva.

Esse percurso de insurgência reverberou também em outros territórios: em 2024, *ABERRAÇÃO* foi publicada pela Editora Comala, com lançamento realizado na FLIP – Festa Literária Internacional de Paraty, ampliando sua presença do palco à palavra impressa, inscrevendo sua dramaturgia bixa no campo literário. Além disso, o espetáculo recebeu indicações e prêmio, reconhecendo sua força estética e política dentro e fora da cena.

ABERRAÇÃO é o que sobra quando o mundo já explodiu, dança nas cinzas, corpo que insiste em dizer “sim” ao desejo mesmo quando tudo foi queimado. Não se trata de uma peça, mas de um ataque poético-bixa: ritual, estilhaço, oferenda crua. Sua linguagem colapsa e rasga, expondo ruínas e contracoreografias, transformando o palco em terreno baldio e a cena em fratura, fragmento e contaminação. O espetáculo emerge como espaço de resistência e reinvenção, em que a aberração, antes estigma, afirma-se como força criadora, gesto político-performativo e pedagógico. Uma aberração que, longe de significar desvio a ser corrigido, se afirma como mundo possível, como presença que provoca, desestabiliza, metralha afetos, dança e resiste entre os escombros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

MOMBAÇA, Jota. *Eles não vão nos matar agora*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

VIDARTE, Paco. *Ética Bixa: Proclamações libertárias para uma militância LGBT*. São Paulo: n-1 edições, 2019.

JOGOS TEATRAIS: métodos e possibilidades para o ensino das artes visuais¹

Alana Caroline Lourenço Calado²

Resumo

O trabalho tem como propósito investigar os jogos teatrais como método para o ensino das artes em sala de aula, explorando como as atividades impactam o engajamento dos alunos, tendo como base norteadora os estudos de Viola Spolin (2008), Ingrid Koudela (1996). A partir disso pretende-se analisar as possibilidades de reflexão e associações feitas com os conteúdos da disciplina, ao pensar teoria e prática não como dois elementos separados, mas sim duas etapas que atuam simultaneamente no processo ensino-aprendizagem. Busca-se também perceber como esse método de trabalho pode impactar as relações interpessoais dos alunos, e as relações de ensino-aprendizagem ao estimular que os mesmos se tornem protagonistas desses processos através da participação e colaboração. Além disso, a pesquisa também busca evidenciar as experiências dos alunos, percebendo-as como fundamentais na construção das dinâmicas dos jogos e no processo com um todo.

Palavras-chave: Jogos teatrais; ensino das artes; Viola Spolin; artes visuais.

Resumo expandido

Ao refletir de forma geral sobre a ludicidade presente nos jogos, e em como ela se faz presente nas estruturas humanas, é possível perceber a relevância de seu papel para o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando o despertar de características motoras e cognitivas da criança, bem como a fala, a socialização, autoestima e diversas outras propriedades que mostram pertinentes não somente para a convivência em sociedade, como também para ampliar o repertório singular de cada pessoa. A partir do que coloca Piaget (1967), pode-se entender que a inteligência é desenvolvida ao encontrar um equilíbrio entre a assimilação, quando pegamos uma nova informação e incorporamos a saberes antigos; e a acomodação, quando adaptamos um saber já existente para se adequar à novos saberes. Assim entende-se que o jogo para Piaget, corresponde a assimilação, uma vez que uma de suas características é pegar elementos do mundo ao redor, como por exemplo personagens, imagens e costumes, e adaptar a sua própria fantasia dentro do ato de jogar, dessa forma, o jogo possibilita que a criança assimile o mundo externo.

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação (PIAGET, 1978, p. 115)

A partir disso o jogo se mostra uma possível ferramenta para o desenvolvimento infantil ao permitir que a criança experimente o mundo de uma forma divertida e irreal, podendo fantasiar os papéis sociais, desenvolver a criatividade, e a interação com outros indivíduos, segundo Vygotsky (1987) ao jogar a criança entra em um local privilegiado das interações sociais exercitando a imaginação,

1 Trabalho apresentado no GT3 – Ensino das Artes da Cena: Das ruas e praças... Dos palcos e centro culturais aos diversos cenários educacionais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Licencianda em artes visuais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, prof.alanacalado@gmail.com

seu vocabulário e reafirmando internamente as regras sociais. Dessa forma o jogo deixa de ser somente uma atividade lúdica sem relevância, para se tornar um elemento fundamental na formação de um indivíduo, sendo assim, é mostra-se relevante reconhecer o seu papel didático também dentro da sala de aula.

A partir da sua possibilidade de utilização para ampliar o repertório aplicado pelos professores para o processo ensino-aprendizagem dos alunos, o jogo pode trazer consigo um grande incentivo para a participação nas aulas. Segundo os autores citados anteriormente, auxiliando na autoestima, na compreensão de mundo e por consequência no entendimento de conteúdos propostos em aula, uma vez que ao brincar sobre o que está sendo aprendido, o estudante poderá fazer associações entre o conteúdo teórico e a prática que ele conhece diariamente seja em outros ambientes, com outras pessoas, ou até mesmo em outras disciplinas escolares. Ao fazer a assimilação o conhecimento deixa de ser somente memorizado em um dia para responder questões de prova, e passam a ganhar sentido, não sendo apenas uma informação decorada, e sim entendida como aprendizado, através de um processo que se faz relevante para o aluno.

No teatro há diversos métodos desenvolvidos ao longo dos anos para auxiliar no processo de criação de personagem, permitindo que o ator faça seus estudos e pratique durante as aulas e/ou ensaios com o intuito de ampliar seu repertório de criação em mais de uma esfera, seja em movimentos corporais, múltiplas variações vocais e da fala, e criatividade ao montar uma personalidade para o personagem. Ao dominar todas essas variações da criação teatral, o ator conseguirá obter com maior facilidade uma base sólida para alcançar o sentimento necessário para determinadas cenas com personagens diferentes. Uma dessas metodologias são os jogos teatrais elaborados pela autora e diretora de teatro Viola Spolin (2008), considerada uma das precursoras norte-americana do teatro improvisacional ela produziu múltiplas pesquisas a respeito do

ensino de teatro para crianças e jovens, propondo atividades lúdicas incorporadas nos exercícios teatrais com o intuito de facilitar o aprendizado para atores e diretores ao atuar. O jogo na concepção de Spolin (1996), é um objeto de cooperação, acontece de forma colaborativa tanto com os jogadores em cena, quanto os espectadores que embora estejam observando de fora, são personagens importantes para o jogo, podendo dar opiniões a qualquer momento e dar suas avaliações respeitando as regras do jogo, as avaliações dos espectadores devem acontecer de forma a contribuir com a solução dos problemas postos em cena. Contudo, as pesquisas de Spolin são voltadas especialmente para o ensino de atores ou para o ensino de teatro nas escolas. Apesar de entender a relevância dos jogos nesse processo do teatro, e da relevância da pesquisa de Spolin, o intuito aqui é compreender as possibilidades de utilizar os jogos teatrais como metodologia para o ensino de forma geral, analisando as suas possibilidades como facilitadores do processo ensino-aprendizagem de conteúdos fundamentais do ensino básico. Nessa perspectiva, busca-se compreender os jogos teatrais a partir dos estudos de Ingrid Koudela, que se mostram relevantes para esta investigação pelo fato de que a sua pesquisa é voltada não somente para os artistas de teatro, mas também para os arte-educadores. Em seu livro "Texto e jogo" (1996), Ingrid apresenta a formação de educadores no método proposto, e posteriormente a aplicação em oficinas pedagógicas. Apesar de trazer consigo uma prática com grandes influências de Viola Spolin com os jogos teatrais, e Bertold Brecht com suas peças didáticas, a autora contextualiza de acordo com os seus interesses pedagógicos e considera as questões geográficas, uma vez que Viola Spolin aplica sua pesquisa em Chicago e Brecht no teatro Russo, Koudela manuseia a execução considerando além de tudo o contexto da educação brasileira.

Assim, se faz pertinente compreender como os jogos podem ser introduzidos dentro da sala de aula em um contexto escolar.

Para isso, é preciso compreender que por mais tentador que seja aplicar uma aula lúdica com os jogos, é preciso ter planejamento para não perder o caráter didático. Ao pensar em jogos, é comum que algumas pessoas de fora do campo do conhecimento educacional, ou até mesmo alguns professores ou coordenadores enxerguem como uma atividade de lazer, que deve acontecer nos momentos ociosos, nas horas livres ou até como recreação, contudo, o jogo atuará como uma ferramenta didática, assim como alguns professores levam filmes, vídeos, ou textos para servirem como um material de apoio, os jogos também ocuparão este local pedagógico. Por este motivo, a preparação do ambiente se faz necessária para chegar ao ato em si. A partir disso é necessário que as relações aluno-professor, aluno-aluno e professor-aluno, sejam estruturadas principalmente a partir da escuta-ativa, para que um consiga escutar o outro e ter as regras do jogo bem estabelecidas.

O jogo teatral, segundo Spolin utiliza da improvisação para desenvolver a criatividade e cria um ambiente seguro onde o atuante pode se expressar livremente. Em seu livro "Improvisação para o teatro" (1963), ela explica que o jogo teatral foca no presente momento e a partir de um conjunto de regras explícitas que atuam como base norteadora para os atos e os limites do que pode ou não ser feito, estimula a descoberta uma vez que os atores e o público (que também são participantes ativos para os jogos) descobrirão novas possibilidades juntos se escutando e colaborando entre si.

Logo, dentro do escopo de tais autores desenvolve-se este trabalho que apesar de ainda em andamento, busca justamente refletir sobre essas possibilidades e investigar de que forma os jogos teatrais podem ser aplicados como ferramenta pedagógica no ensino de artes visuais, respeitando os contextos escolares e contribuindo para a construção de uma prática educativa mais significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. Tradução: João Paulo Monteiro.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 4. ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 1964. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de viola spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

JOGO TEATRAL E CINEMA DE CRÍTICA: construção de personagens e preparação de elenco no filme "Inferno de R.H."¹

Arthur Machado de Oliveira,²
Carla Renata de Oliveira Santos³

Resumo

O presente trabalho apresenta o processo de preparação de elenco do curta-metragem Inferno de R.H., produção universitária que combina comédia, sob uma ótica satírica. O estudo analisa como os jogos teatrais de Viola Spolin contribuíram para a construção de personagens e o desenvolvimento da atuação no cinema de crítica social. Realizada entre agosto e setembro de 2025, a preparação aplicou exercícios dos livros Improvisação para o teatro e Jogos teatrais na sala de aula, resultando em performances mais espontâneas e entrosadas. O curta parte de experiências reais em ambientes corporativos, transformadas em humor e crítica à alienação do trabalho. Conclui-se que os jogos teatrais ampliam a expressividade dos atores e fortalecem a dimensão pedagógica do processo criativo.

Palavras-chave: Cinema de crítica; Inferno de R.H.; Jogos teatrais; Preparação; Elenco.

1 Trabalho apresentado no GT1 – As artes, as imagens e o ensino das artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduando em Bacharelado em Cinema e Audiovisual, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, creative.falartu@gmail.com.

3 Graduada em Licenciatura em Teatro, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, carla.2002.ssantos@gmail.com.

Introdução

Inferno de R.H. é um curta-metragem de aproximadamente 15 minutos que se insere nos gêneros comédia, drama e horror, estruturado em tom satírico. O filme é realizado como Trabalho de Conclusão de Curso de dois discentes, sendo em Direção, assinado por Arthur Machado, e em Pós-produção, por Beatriz Negrão.

O projeto surgiu aos poucos como um apanhado de situações reais vivenciadas e presenciadas ao longo de alguns anos trabalhando em diferentes ambientes corporativos. Esse pensamento veio como uma piada de mau gosto, porém que cada vez mais foi se solidificando em personagens, cenas, piadas prontas, com ritmo de edição e planos de fotografia.

Ao direcionar o olhar para a construção dos personagens, no início eram tão rasos que nem tinham nome, piadas isoladas em ambientes diferentes como uma coletânea de mini esquetes que tentavam se conectar por um fator comum: Todos os ambientes se passavam no inferno e todos os pobres coitados passando pelas situações eram almas condenadas a ali passar a eternidade. Os personagens e seus arquétipos tiveram muita inspiração de três produções cinematográficas: DR. FANTÁSTICO ou: Como aprendi a parar de me preocupar e amar a bomba (1964); TOP SECRET! Superconfidencial (1984) e Ruptura (2022).

Pela observação das inspirações do roteiro e da direção, é possível idealizar o caminho em que a direção de atores deve seguir. Por ser uma obra de comédia, é natural que se crie algum nível de distanciamento de um drama muito real, o que pede que, por vezes, os personagens sejam menos "humanos" e mais um receptáculo de seus próprios arquétipos. Segundo McKee (2006, p. 94), "Por convenção de gênero, o escritor de comédia tem a árdua tarefa de colocar os personagens nos tormentos do inferno enquanto garante ao público que as chamas não queimam de ver-

dade.”.

Dessa forma, partia-se do pressuposto que uma atuação mais naturalista como nas metodologias de Constantin Stanislavski talvez não fossem o ideal durante a preparação de elenco. Com isso, o trabalho da graduanda Carla Santos iniciou, na preparação de elenco com entre agosto e setembro de 2025 utilizando a metodologia adaptada do livro *Improvisação para o teatro* (2021) de Viola Spolin e seus jogos teatrais com foco no ensino do teatro para crianças contidos no livro *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor* (2021) como possibilidade de alcançar a teatralidade necessária dentro da proposta do filme.

Materiais e métodos:

Para o desenvolvimento da preparação de elenco foi dividido em algumas partes: (i) seleção de atores (ii) apresentação de projeto (iii) processos de socialização e (iv) ensaios.

Para definir o elenco do filme foi lançada uma postagem em rede social com requisitos de cada personagem e um prazo definido para o envio do material solicitado, no caso um vídeo de apresentação e um vídeo-teste com uma parte do roteiro. Uma vez que o elenco estava definido, uma reunião foi agendada presencialmente na Universidade Federal do Pará (UFPA) para conhecer os atores e apresentar o projeto do filme, personagens e sugestões de figurino e caracterização.

No que diz respeito aos processos de socialização e ensaios, a metodologia utilizada foi a mesma mencionada anteriormente, com jogos teatrais inspirados e adaptados dos métodos da Viola Spolin, para que houvesse maior entrosamento entre a equipe. Durante os ensaios foram separados dias para jogos teatrais e escrita criativa sobre os personagens, como também leitura do roteiro e exercícios para gravar o texto e melhorar a interpretação de cada um dos personagens.

FIGURA 1 – DIRETORA DE ELENCO, DIRETOR E ATORES DO CURTA INFERNO DE RH



FONTE: KALEL PESSÔA (2025)

FIGURA 2 – ENSAIO DE ATORES DO CURTA INFERNO DE RH.



FONTE: KALEL PESSÔA (2025)

Resultados

Como resultado da aplicação dos jogos teatrais de Viola Spolin na preparação do elenco de *Inferno de RH*, observou-se um deslocamento significativo da atuação tradicional para uma performance mais espontânea. Os exercícios favoreceram a coletividade do grupo, transformando o elenco em um coletivo que se ajudava em diversos momentos nos ensaios, para decorar as falas ou ajudavam na direção

dos personagens, mesmo com a presença dos diretores nos encontros.

Outro ponto a se destacar foi o desenvolvimento de alguns atores na atuação, visto que na seleção não foi exigido experiência, tal ponto que resultou na necessidade de bastantes ensaios para aprimorar as interpretações de cena, e nisso, os jogos de Spolin (2021) foram muito necessários, pois trabalham didaticamente todos os passos da criação de um personagem e podem ser adaptados para o audiovisual.

O filme será gravado entre os dias 18,19, 25, 26 de outubro de 2025, entretanto os ensaios e a preparação dos atores finalizou no final do mês de setembro com um resultado satisfatório de desenvolvimento dos atores.

Considerações finais

O processo de preparação de elenco do curta-metragem *Inferno* de R.H. revelou-se fundamental para a construção de performances mais orgânicas e coerentes com o tom cômico e crítico da obra. A aplicação dos jogos teatrais de Viola Spolin permitiu que os atores descobrissem o ritmo interno da comédia e a sinceridade das reações diante do absurdo. Essa prática revelou-se não apenas um exercício técnico, mas um caminho criativo para dar corpo à crítica social presente no curta e fortalecer sua expressividade coletiva.

REFERÊNCIAS

COMPARATO, Doc. *Da criação ao roteiro: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

MCKEE, Robert. *Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro*. 1. ed. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

AS MULHERES DO BOI-BUMBÁ MINEIRINHO: atravessamentos culturais, artísticos e pedagógicos¹

Carlos Carvalho da Silva,²
Deborah Gabrielle Silva dos Santos³

Resumo

A proposta de comunicação visa, a partir das oralidades e trajetórias de vida de três gerações de mulheres na frente do Boi-bumbá Mirim Mineirinho. Compreendemos como o começo-meio-começo, a partir do nascimento da brincadeira de Boi-bumbá, na década de 1970, para as crianças impedidas de participarem dos festejos dos Bois-bumbás de Parintins até a atualidade com as disputas na arena dos Bois-bumbás Mirins. No trajeto metodológico, utilizamos oralidades e experiências nos compartilhamentos entre mulheres - avó, mãe, e filha, como responsáveis nos saberes-fazeres culturais e pedagógicos no brincar de Boi-bumbá. Do mesmo modo, utilizando outras bases teóricas que dão suporte na compreensão como as f[r]estas temporais que revelam camadas fenomenológicas. Logo, a comunicação abre campos para novas reflexões, análises e desdobramentos na compreensão de como sujeitos e objetos se relacionam nas festividades, no compartilhamento de saberes e na busca

das memórias na reconstrução do brincar de boi-bumbá pelas crianças.

Palavras-chave: Parintins; Boi-bumbá Mirim Mineirinho; cultura, educação; atravessamento.

Atravessamentos

Fazemos referências às falas dos sujeitos do nosso território para valorizar e mostrar os conhecimentos da cultura bovina no cotidiano parintinense. Observamos a interação entre professores e alunos como pororocas culturais, refletindo as mudanças ao longo do tempo e as gerações ligadas ao Boi-bumbá Mirim Mineirinho. Nossa abordagem usa histórias e experiências compartilhadas entre mulheres da família, como avó, mãe e filha, que são fundamentais para os conhecimentos e práticas culturais no brincar de Boi-bumbá. Do mesmo modo, utilizamos outras bases teóricas que dão suporte na compreensão de como as f[r]estas temporais revelam camadas fenomenológicas.

O texto discute as conexões entre história cultural, cidades e educação, referindo-se a Peter Burke (2008) e José D'Assunção Barros (2013). Também menciona conceitos sobre oralidades e memórias de Abraão (2002) e Carlos Rodrigues Brandão (1989). Além disso, traz reflexões de Nego Bispo (2023) sobre a relação entre saberes, brincadeiras e a vida real. As festas são vistas como camadas de memória e resistência, que revelam temporalidades, mostrando diferentes formas de viver e ensinar além da escola.

O atravessamento desta comunicação partiu de uma observação realizada durante a Semana Acadêmica do Curso de Artes Visuais em 2024, haja vista que ocorreram várias atividades com a participação de alunos, professores e a comunidade. O ponto de partida foi o debate que ocorreu em uma mesa redonda sobre Cultura, diversidade e políticas culturais.

1 Trabalho apresentado no GT – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutor, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ)/Universidade Federal do Amazonas, Parintins, Amazonas, e-mail: carlos.carvalho@ufam.edu.br

3 Graduanda, Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ)/Universidade Federal do Amazonas, Parintins, Amazonas, e-mail: debynha0504@gmail.com

Os confrontos violentos entre os Bois-bumbás Caprichoso e Garantido, segundo o professor Alan Rodrigues (2021), aconteciam nas ruas e resultavam em brigas sérias, algumas vezes fatais. Para evitar esses conflitos, o governo e a polícia estabeleceram regras, como a exigência de listas dos participantes, para facilitar a identificação de quem causasse problemas. O Festival Folclórico de Parintins foi organizado em 1965 pela Juventude Atlético Católica para reduzir as brigas e arrecadar fundos para a construção da catedral local.

Em 1977, a Prefeitura de Parintins assumiu o Festival Folclórico de Parintins, conforme o Decreto nº 02/77, organizando eventos com cordões, quadrilhas caipiras, danças folclóricas e grupos de boi-bumbá mirins e adultos. Parintins se tornou o território da cultura do Boi-bumbá. O Boi-bumbá Mirim Mineirinho chamou "a atenção de familiares e outros pais para levar suas crianças para brincar nesse boizinho também, pois o mesmo foi criado aos moldes dos Bois grandes" conforme explica Grayce dos Santos (2025)⁴.

Cabe ressaltar que os Bois-bumbás geralmente nascem de promessas para algum santo católico. Conforme, Getúlio Cesar, em *Crendices: suas origens e classificação* (1975, p. 138), ao cumprir o prometido, vem do "momento que se faz um pedido a um santo ou entidade milagreira". Diante das narrativas que giram em torno do nascimento dos Bois-bumbás de Parintins, percebemos que alguns pedidos estão relacionados diretamente aos grupos que celebram os Bois, tornando-os entidades milagrosas. O Boi Mineirinho, não surge da promessa a algum Santo católico, mas de prometer às crianças a liberdade de brincar de Boi, logo, os Bois-bumbás, tornam-se objetos de brincadeira e, posteriormente, de devoção.

Para a discente-artista-brincante, Debo-

rah Gabriele (2025), os Bois contribuem na educação das crianças-brincantes, quando o brincar de Boi "faz com quem eles aprendam a valorizar a cultura na qual eles fazem parte". O ingeramento⁵, ou seja, a transformação de um ambiente onde o "respeito é totalmente incentivado dentro da Associação para [e] com os outros colegas e participantes do Boi, assim como para com os rivais de arena (Bois contrários⁶)". As práticas pedagógicas vão além das salas de aula, desafiando modelos tradicionais de educação, pois existe uma interação constante entre educadores e educandos.

Paulo Freire (2023) destaca a importância do envolvimento entre educadores e alunos. As práticas dos Bois-bumbás nas escolas ajudam na aprendizagem, servindo como ferramentas pedagógicas com sua própria forma de ensinar. Elas não devem ser vistas apenas como festividades, mas têm um papel educativo mais profundo.

No cotidiano dos currais e das ruas os saberes dos sujeitos celebrantes criam conexões entre oralidade, ancestralidade e experiências locais. Os Bois-bumbás de Parintins educam através do afeto e da memória, valorizando a diversidade, que é crucial para a educação e cidadania. Isso abre espaço para reflexões sobre as relações entre sujeitos e objetos se relacionam com as festividades e no compartilhamento de saberes.

5 Conforme Maria Audirene de Souza Cordeiro, em *Canoa da cura ninguém nunca rema só: o se ingerar e os processos de adoecer e de cura na cidade de Parintins (AM)* (2017), explica que existe uma alternância fonética entre o ingerar e o engerar na região do Baixo Amazonas. Contudo, considera o ingerar a forma mais apropriada, respeitando as oralidades de seus interlocutores.

6 Contrário é a forma usadas pelos brincantes para não falarem os nomes dos seus rivais.

4 O Boi-bumbá Mineirinho foi criado pela mãe de Grayce dos Santos e pela geração, a devoção e os ensinamentos orais e de memória, são perpetuados pela sua filha Deborah Gabriele, atual Presidenta de Arte do Boi-bumbá Mirim Mineirinho.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, César Getúlio. *Crendices: suas origens e classificação*. Rio de Janeiro: MEC, 1075.

ABRAÃO, Maria Helena Menna Barreto. *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2002.

BARROS, José D'Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A cultura na rua*. Campinas: Papirus Editora, 1989.

BURKE, Peter. *O que é a história cultural?* 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CORDEIRO, Maria Audirene de Souza. *Canoa da cura ninguém nunca rema só: o se ingerar e os processos de adoecer e de cura na cidade de Parintins (AM)*. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Amazonas, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5759> . Acesso em: 17 abr 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 87ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

O QUE NÃO PODE NA ESCOLA: narrati- vas sobre interdições, táticas e práticas de educar pela liberdade¹

Clarice Cruz Terra²

Resumo

O texto reflete sobre as interdições presentes na escola e como, diante delas, emergem táticas de invenção e práticas de educar pela liberdade. A partir de duas narrativas – a organização de uma festa com professoras/es e estudantes e a tentativa de criar uma peça teatral envolvendo Exu – reflito sobre a prática comum nas escolas de buscar invisibilizar os corpos de docentes e estudantes, considerando inadequado o brincar e se movimentar, e como tradições afro-brasileiras seguem interditas no espaço escolar. Ao narrar a resistência das/os colegas em participar da festa e o desconforto dos alunos diante de Exu, evidencia-se a força de uma pedagogia marcada pelo eurocentrismo, que exclui corpos, memórias e espiritualidades não ocidentais. Entretanto, também se revelam brechas: a alegria como potência pedagógica, a festa como lugar de aprendizado coletivo e a insistência em trazer epistemologias outras para dentro da escola como forma de resistência e reinvenção.

Palavras-chave: teatro na escola; corpo na escola; educar pela liberdade.

De onde eu falo?

“De onde se fala, o que se pode dizer?” (Certeau, 1995, p.80). Esta é uma pergunta que aprendi a fazer com o historiador Michel de Certeau e entendo que o movimento de nos apresentarmos é importante para nossas pesquisas.

Sou uma mulher branca, cis, agnóstica, de 46 anos, professora de teatro do ensino médio integrado no Instituto Federal Fluminense (IFF), campus Cabo Frio, desde 2011; doutoranda em Educação na UFF, pesquisadora do grupo Juventudes, Infâncias e Cotidianos (JICs).

Minha busca é por práticas de educar pela liberdade e perspectivas anticoloniais da educação, com epistemologias outras, não centradas apenas na racionalidade branca e europeia que marcou minha formação.

Como eu falo?

Esta pesquisa é realizada dentro do campo dos cotidianos, onde buscamos compreender práticas de pessoas comuns, criativas e transformadoras (Certeau, 1998). Entendemos o cotidiano como dimensão criadora da vida em sociedade (Ferraço, Soares e Alves, 2018).

Nessa abordagem, utilizo dois conceitos centrais: tática e narrativa, para refletir sobre algumas das muitas interdições vivenciadas nas escolas e as invenções cotidianas que nos permitem buscar formas de educar pela liberdade.

As táticas, nos estudos com os cotidianos, são manobras inventivas usadas para resistir às opressões institucionais, em contraposição às estratégias do poder. Já a narrativa, mais que descrição, cria novos espaços de autonomia, permitindo ficcionalizar e reinventar realidades (Certeau, 1998; Alves, 2000).

História 1: Corpos alegres na escola? Não

1 Trabalho apresentado no GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Clarice Cruz Terra: mestre em Ensino de Teatro pela UniRio; professora de Artes do Instituto Federal Fluminense, campus Cabo Frio; doutoranda em Educação pela UFF, Niterói, RJ, clarice.terra@iff.edu.br.

pode!

Em 2023 organizei a “Festa das Professoras e Professores” no IFF Cabo Frio. A ideia era promover integração entre docentes e estudantes por meio de uma gincana, com tarefas como corridas e circuitos.

As/os estudantes adoraram a ideia, as/os professoras/res, nem tanto:

— “Ah, Clarice, eu não vou me prestar a esse papel.”

— “Imagina, eu me jogando no chão na frente dos alunos!”

O medo do ridículo expresso pelas/os falas das/os colegas mostra como a escola resiste a assumir e dar visibilidade aos corpos, tanto de docentes, quanto de estudantes. Penso que a estratégia de muitas instituições escolares é criar a ilusão de que somos seres pura e unicamente racionais/intelectuais.

Aprendo com a professora bell hooks que “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação” (hooks, 2017, p.186) e que “quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular.” (hooks, 2017, p.183).

A filósofa Leda Martins, ao pesquisar a performance e as cenas rituais afro-brasileiras, apresenta a hipótese de que o corpo não é apenas um meio de expressão, ele é um local de conhecimento inscrito. (MARTINS, 2021).

A partir da resistência das/os professoras/es, as/os estudantes utilizaram, então, uma tática: as/os convidaram pessoalmente, uma/m a uma/m. Aos poucos, mais docentes se animaram. No dia da festa, cerca de 25 professores e 200 estudantes participaram. Havia docentes de todas as áreas, brincando juntos, algo raro no cotidiano escolar.

A Festa das Professoras nos mostra que o prazer pode e deve fazer parte das experiências da escola. Em geral, pensa-se a escola como um lugar “sério” e a seriedade não combina com a alegria. As alegrias e os prazeres, no senso comum, pertencem à esfera do lazer. Será mesmo? Por que nossos encontros com estudantes nas aulas não podem ser alegres? O dramaturgo Bertold Brecht, nos fala que:

É voz corrente que existe uma diferença marcante entre aprender e divertir-se. É possível que aprender seja útil, mas só divertir-se é agradável [...] O que podemos dizer é que a oposição entre aprender e divertir-se não é uma oposição necessária por natureza, uma oposição que sempre existiu e sempre terá de existir. (BRECHT, 1978, p.48).

Penso que nós, professoras/es, também podemos permitir que o prazer e a alegria façam parte de nossos cotidianos na escola, seja com nossas turmas, ou com nossas/os colegas de trabalho; sem temer que isso desqualifique nosso trabalho ou que diminua a importância daquilo que estamos fazendo.

História 2: Exu na escola? Não pode!

No projeto teatral que coordeno, o IFF-Cena, sugeri criarmos uma peça sobre o encontro de Medusa e Exu, intitulada Fake news épicas. A proposta era discutir como ambos foram alvos de narrativas distorcidas: Medusa como monstro cruel e Exu como diabo.

A mitologia grega animou as/os estudantes; a presença de Exu, não. Comentários começaram a surgir:

— “Professora, mas Exu não é o diabo?”

— “Minha mãe não vai gostar se eu fizer isso.”

Numa tática de resistência, apelei para a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório

nos currículos das escolas de educação básica o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, com o objetivo de combater o racismo e de dar visibilidade às histórias apagadas ao longo dos tempos. Argumentei que se tratava de cultura, não de religião, mas o desconforto cresceu até que a turma decidiu abandonar o tema e foi necessário criar uma outra peça.

A interdição da peça “Fake news épicas” se apresenta para mim num duplo viés: como a interdição da tradição de matriz africana e suas corporeidades e como a interdição da negritude em si.

Aprendo com o professor Abdias do Nascimento que os cultos negros são parcialmente tolerados se considerados como folclore. Ele fala ainda que: “Os cultos brasileiros não são apenas manifestos folclóricos; ou melhor, seriam folclore na medida em que também o seriam, por exemplo, as religiões católica e muçulmana. A humilhação racial religiosa a que foi submetido o negro brasileiro é uma história dramática que ainda está para ser contada.” (Nascimento, 1961, p.20).

Nas escolas laicas, fazemos um esforço para não tocar no tema “religião”, porém sabemos que não é rara a presença de rezas, músicas e outras manifestações cristãs em escolas públicas. Mas falar de orixás nas escolas, de Exu, ainda por cima, onde já se viu? Pouco se viu, mas acredito que, diante da urgência de contribuirmos para uma educação antirracista, é urgente que se veja. Afinal, compreendo com o dramaturgo Conrado Doss, que:

As teatralidades negras, presentes também na militância política, religiões de matriz africana, práticas culturais populares (etc) permitem tanto às pessoas negras que performam, quanto àquelas que as observam, imaginar uma outra possibilidade de existência. (Doss, 2024, p.21).

Embora esta seja uma história de fracasso, acredito que seja uma oportunidade de re-

flexão e fortalecimento de um currículo e de práticas anti coloniais no ensino de Teatro e me encoraja a seguir em frente, sem desistir de lutar por uma escola pública antirracista, inclusive e que promova a equidade.

Com quem e para quê falo?

Trago aqui estas narrativas, com o intuito de lembrar a mim mesma e às/aos minhas/meus colegas professoras/es, que a escola é repleta de não e interdições, mas que sempre podemos encontrar brechas e inventar táticas para criar práticas de educar pela liberdade. Afinal, como ensinam o professor Flávio Moreira e a professora Regina Leite Garcia, se pretendemos contribuir para um mundo menos opressor e injusto, não seria preciso agirmos de forma a evitar que a escola continue a fabricar corpos submissos e disciplinados? (Moreira e Garcia, 1992).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: *I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Educação no Brasil: história e historiografia*. 6 a 09 de novembro de 2000. Anais. Disponível em: https://silo.tips/download/a-narrativa-como-metodo-na-historia-do-cotidiano-escolar-nilda-alves-uerj#google_vignette. Acesso em 04/10/2024.

BRASIL. *Lei 10.639/03* de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre o teatro*. Bertolt Brecht. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1978

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995.

CERTEAU, Michel de. *Invenção do cotidiano – artes de fazer*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1998.

DESS, Conrado. Teatralidades negras. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas* 4, no 53 (18 de dezembro de 2024): 1–23.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. *Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir? A educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017

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

MOREIRA, Flávio Barbosa e GARCIA, Regina Leite. *Currículo do saber elaborado: ainda esta ideia?* IN: *Revista Temas de Educação*. João Pessoa: UFPB, 1992.

NASCIMENTO, Abdias do. *Dramas para negros e prólogo para brancos: antologia de teatro negro-brasileiro*. Edição de Teatro Experimental de Negro, 1961.

DESFILE DE ESCOLA DE SAMBA EM VIA DE MÃO DUPLA: entre o teatro, a rua e a escola, duas experiências de cortejos na “sala de aula”¹

Isaac Caetano Montes (Izak Dahora)²

Resumo

A presente comunicação pretende compartilhar duas experiências de cortejos realizadas pelo artista-docente-pesquisador Izak Dahora com suas turmas de estudantes, uma de ensino superior (na licenciatura em Teatro da Universidade Estácio de Sá) e outra de formação técnica em Teatro (na Escola Sesc de Artes Dramáticas). Em ambas, Dahora pôde experimentar princípios da teatralidade dos desfiles das escolas de samba registrados em seu livro *Arte total brasileira – a teatralidade do Maior Show da Terra*, além de aplicar percepções geradas na sequência de sua pesquisa de doutorado e em experimentações com estudantes. Mesmo em contextos acadêmicos de finalidades distintas, nas duas experiências pôde-se reafirmar o caráter de singularidade cultural, teatral e pedagógica das teatralidades afrodiaspóricas em face da normatividade da teatralidade eurocêntrica – restrita, via de regra, à sala fechada do edifício teatral.

1 Trabalho apresentado no GT 3 – Artes de Cena: dos palcos, ruas às escolas, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Izak Dahora, nome artístico de Isaac Caetano Montes: Doutor em Artes, UERJ, Programa de Pós-Graduação em Artes, Rio de Janeiro, RJ, izakdahora@yahoo.com.br.

Palavras-chave: escola de samba; teatralidade; cortejo; educação; atuação.

ESCOLA de samba: entre teatro, rua e pedagogia

Após a conclusão do mestrado, a publicação do livro *Arte total brasileira – a teatralidade do Maior Show da Terra*³ e o ingresso no doutorado, dediquei parte da minha atividade docente à aplicação das percepções estéticas que venho tendo como pesquisador – e como ator e brincante – nos desfiles das escolas de samba. Uma das frentes lançadas pelo final do meu livro já diziam respeito a observar os desfiles das escolas de samba em via de mão dupla, não só recebendo contribuições do teatro convencional em sua formatação contemporânea, mas também atuando como referência para linguagens do teatro brasileiro, como a do Grupo Tá na Rua (de Amir Haddad), do Oficina Uzyna Uzona (de José Celso Martinez Corrêa) e do Teatro União e Olho Vivo (de César Vieira).

Com ingresso docente no ensino superior em 2019, em uma licenciatura, a reflexão sobre os aspectos pedagógicos da estética dos desfiles tornou-se ainda mais intensa. Antes de caracterizarem-se enquanto veículos artísticos, as agremiações carnavalescas, criadas na década de 1920, foram elaboradas como espaços de sociabilidades e de preservação e legitimação de valores culturais da comunidade afrocarioca. Não por acaso, a nomenclatura dada pelo sambista Ismael Silva a esses grupos ambicionou afirmar tais espaços da negritude como centros de produção de saber, ou seja, “escolas” (Ferreira, 2004).

Na licenciatura em Teatro da Universidade Estácio de Sá, o que eu quis pôr em prática foram qualidades pedagógicas (e performáticas) dos desfiles das escolas de samba junto

3 Livro publicado pela Editora Cândido.

aos discentes (então futuros professores), questionando a crença de que a prática e o ensino do Teatro só podem se dar sobre os tabladros do palco italiano e “encarcerados” no edifício teatral, sem qualquer abertura das sensibilidades para a diversidade de teatralidades e performances das culturas brasileiras ou (re)elaboradas em nosso território – no interior das culturas “populares”, praticadas em ruas, praças, adros de igrejas, terreiros, encruzilhadas, quilombos, quintais...

Cordão do João: um cortejo artístico-pedagógico

Durante a prática da disciplina Expressão Musical, em 2019, propus exercícios baseados em folguedos da cultura brincante. Como trabalho final, solicitei a pesquisa em grupos para manifestação “popular” de livre escolha dos discentes em que percebessem nítidos elementos dramáticos e performativos que deveriam ser praticados em sala. O resultado foi de diversidade, incluindo manifestações como jongo e quadrilha junina.

A partir disso, propus um entrelaçamento das apresentações, que foram realizadas em roda, ao ar livre, dentro de cortejo, que parava em determinados pontos do campus, levando música, teatro, alegria e afetividade a espaços por vezes tão sisudos como os campus universitários. A apresentação foi receptiva inclusive a estudantes de outras turmas e cursos, bem como de funcionários e até mesmo de transeuntes que passavam em frente à universidade. Para a experiência, criei um nome para nossa agremiação, batizando-a de Cordão do João, em referência a João Uchôa, nome do campus e do fundador da universidade. Também compus uma marchinha para o cortejo, que buscava aproveitar os estudantes em suas inclinações e desejos mais orgânicos: prática de instrumentos musicais, confecção de estandarte e adereços, palhaçaria, danças etc.

O cortejo como um todo enfatizava a importância de os licenciandos, futuros forma-

dores, experienciarem com o próprio corpo o estado de abertura do cortejo para a realização autêntica de ensino que contemple práticas não-acadêmicas em “sala” de aula, o que exige a quebra de preconceitos às culturas ditas “populares”.

FIGURA 1 – CORDÃO DO JOÃO ANTES DE INICIAR O SEU CORTEJO



FONTE: FOTO POR HILTON RIBEIRO (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

FIGURA 2 – O CORDÃO PARA E FAZ RODA PARA CENAS E BRINCADEIRAS



FONTE: FOTO POR HILTON RIBEIRO (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

FIGURA 3 – O CORTEJO EVOLUINDO NO ESPAÇO



FONTE: FOTO POR HILTON RIBEIRO (UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ).

Escola de samba na biblioteca

Em 2025, propus como atividade final do módulo Realizar Improvisação da turma 1A da Escola Sesc de Artes Dramáticas outro desfile de escola de samba. Para esta experiência, eu contava com duas possibilidades espaciais: o gigantismo da biblioteca da escola, onde realizamos as aulas (de forma mais concentrada no mezanino) e o vasto espaço do campus, ao ar livre, cuja estrutura abriga, além da escola em nível técnico de artes dramáticas, uma escola regular de ensino médio.

Iniciando a experiência, reuni os estudantes para uma explanação (com auxílio de slides) de orientação teórica baseada em títulos como meu livro (Dahora, 2019), chamando a atenção para: os aspectos teatralizantes presentes nos desfiles (a partir da ideia de ação que se desdobra e até mesmo se transforma, além da instauração entre atores e audiência); o caráter de mascaramento como traço comum entre teatro ocidental convencional e desfiles (bem como demais teatralidades populares); os componentes de narrativa, cena, performa-

tividade e improvisação atuantes nos desfiles; o fundamento de ritual religioso presente em manifestações teatrais brincantes, especialmente de “motrizes” africanas (Ligiéro, 2011); a singularidade de teatralidades e performances afrodiaspóricas, em especial de origem bantu, centradas no corpo e performatividades de canto, dança, cena, jogo.

Passada a fase teórica, solicitei que a turma se organizasse em grupos de cinco pessoas, que deveriam, a partir da proposta do samba-enredo da Mangueira de 2019 (História pra ninar gente grande⁴), criar, cada qual, ala que representasse algum episódio, cena e/ou personagens apresentados pelo enredo. Eu, que já havia solicitado que estudassem o mesmo em casa, deixei o samba tocando em looping para que o estudassem e o experimentassem ainda mais. Após período de cerca de quarenta minutos de experimentação, demos início ao cortejo, no térreo da biblioteca, “invadindo-a” pela porta de entrada e explorando seus corredores até um tablado para apresentações a que chamei de nossa Praça da Apoteose, conhecido local de término e dispersão dos desfiles, projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer.

FIGURA 4 – ESTUDANTES ENSAIAM COREOGRAFIA PARA O DESFILE



FONTE: FOTO POR IZAK DAHORA.

⁴ Enredo elaborado pelo carnavalesco Leandro Vieira.

FIGURA 4 – OUTRA ALA ENSAIA UMA CENA: EMBATE ENTRE POPULARES E COLONIZADO- RES



FONTE: FOTO POR IZAK DAHORA.

Um dos resultados mais expressivos da experiência foi observar a expressividade ampla de gestos e movimentos que responde às realidades e necessidades dos espaços a céu aberto, liberando os atores de uma cultura teatral burguesa, televisiva e cinematográfica (sobretudo hollywoodiana) do naturalismo e psicologismo, que adentra o imaginário coletivo à revelia de todos nós. Outro resultado de destaque também diz respeito à atuação, cujos movimentos adquiriram caráter coreográfico em virtude da relação com a música – há um inequívoco sentido de fluidez dançante determinado pela sonoridade do samba-enredo, parte fundamental da forma do desfile de escola de samba.

Conclusões finais

Abordar a estética dos desfiles das escolas de samba nos espaços de instituições de ensino, seja em cursos voltados para a formação

de novos professores, seja em cursos destinados à formação mais estritamente da atuação cênica, produz estado particular de alegria nos atores, que se une a um grau de participação normalmente maior do público – uma vez que em espaços abertos não há os mecanismos arquitetônicos de controle existentes na estrutura do palco italiano e do edifício teatral.

Para tanto, o(a) ator precisa esmerar-se em uma atitude de maior prontidão, “triangulação”⁵ e improvisação, quebrando a quarta-parede e aceitando as forças de intervenção do público e do acaso. Do mesmo modo, a postura pedagógica que emerge dessas experiências é igualmente corporal, performática, atenta ao presente e diversificada (sem o imperativo do modo verbal).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DAHORA, Izak. Arte total brasileira – a teatralidade do Maior Show da Terra. Niterói: Editora Cândido, 2019.

FERREIRA, Felipe. O Livro de Ouro do Carnaval Brasileiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

LIGIÉRO, Zeca. Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

5 Termo empregado no teatro que consiste da alternância entre as menções de olhar e corpo do(a) ator para outro(a) ator e a plateia, quebrando o ilusionismo da cena como microcosmo fechado às intervenções da plateia.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO EN- SINO DE TEATRO NO BRASIL E A SUA IN- FLUÊNCIA NO TER- RITÓRIO GOIANO¹

Jackeline dos Reis da Silveira,²
Coautora: Karine Ramaldes³

Resumo

O presente trabalho discute aspectos relacionados à arte/educação, com ênfase na inserção do componente curricular Teatro na Educação Básica brasileira⁴. A pesquisa realiza um estudo histórico e bibliográfico de documentos que regulamentam a Educação Básica nacional, buscando compreender o percurso do ensino da Arte, em especial da linguagem teatral, no contexto escolar. A análise dos marcos legais e pedagógicos permite identificar os caminhos e desafios enfrentados pelo componente ao longo do tempo, evidenciando as permanências e rupturas que marcam sua trajetória. Dessa forma, o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre as dificuldades históricas que ainda impactam a presença e o reconhecimento do Teatro como

linguagem formativa essencial no ensino regular, apontando para a necessidade de fortalecimento dessa área no currículo escolar.

Palavras-chave: Normatização do ensino da arte no Brasil; Arte/educação goiana; Pedagogia do teatro.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho analisa a trajetória da institucionalização do teatro como componente curricular da Educação Básica brasileira, investigando seu papel e as mudanças na percepção sobre o ensino da arte ao longo do tempo. Busca compreender os desafios enfrentados pelos arte-educadores, especialmente em Goiânia, quanto à inserção e permanência no mercado de trabalho e à garantia de seus direitos. A escolha do tema foi motivada por vivências no curso de Teatro-Licenciatura da UFG (2017-2022), em especial as discussões nas aulas de Estágio que evidenciaram a falta de oportunidades de trabalho para professores com formação em Arte/Teatro. O estudo tem como base principal a Constituição Federal de 1988 e as versões da LDB de 1961, 1971 e 1996, que orientam os princípios da Educação Básica no país.

A EDUCAÇÃO E SUAS NORMATIVAS LEGAIS:

A educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento integral da pessoa e o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, art. 205). A Constituição Federal também estabelece a responsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na garantia de acesso à educação, à cultura, à ciência e à tecnologia (BRASIL, 1988, art. 23 e 22). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) detalha as competências da União, Estados e Municípios, garan-

1 Trabalho apresentado ao GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas. durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduada em Teatro-Licenciatura pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Jackelinersa-triz@gmail.com.

3 Doutora, Professora na Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, karineramaldes@ufg.br.

4 1. “Art. 201. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular” (BRASIL, 1988) “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

tido, por exemplo, que os Estados assegurem o ensino médio e os Municípios a educação infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 1996, arts. 10 e 11).

O ensino da Arte é considerado componente curricular obrigatório da Educação Básica, englobando as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1996, art. 26, §§ 2º e 6º). Entretanto, na prática, sua implementação ainda enfrenta desafios históricos como por exemplo no Estado de Goiás, onde a precarização docente e a falta de concursos públicos comprometem a efetividade do ensino da Arte (MIRANDA et al., 2022). Entre 2011 e 2021, o percentual de contratos temporários na rede estadual cresceu de 2,5% para 38,96%, reduzindo estabilidade e valorização profissional.

A oferta insuficiente de vagas para professores de Arte e a exigência de polivalência — ministrar todas as quatro linguagens artísticas — refletem práticas que dificultam a implementação efetiva da LDB no Estado de Goiás e no Município de Goiânia. Concursos recentes da SEDUC-GO e SME de Goiânia evidenciam esse déficit: poucos professores de Arte foram efetivados, e a linguagem Teatro recebeu o menor número de vagas em todos os certames (ALCANTARA, 2020).

Apesar de existirem cursos de licenciatura específicos nas quatro linguagens da Arte, os profissionais formados muitas vezes não encontram oportunidades proporcionais à sua qualificação. A precarização do trabalho docente, aliada à oferta limitada de arte-educadores, impede que a Arte seja valorizada como área do conhecimento na escola.

Dessa forma, embora a legislação garanta o ensino obrigatório da Arte, a realidade evidencia lacunas na sua implementação, marginalizando o componente e comprometendo o desenvolvimento cultural e estético dos estudantes. A situação atual reforça a necessidade de políticas públicas efetivas, concursos regulares e valorização dos professores para conso-

lidar a Arte e o Teatro como elementos centrais da educação básica em Goiás.

A TRAJETÓRIA DA ARTE E DO TEATRO NA EDUCAÇÃO:

O estudo das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) evidencia a trajetória da Arte e do Teatro na educação brasileira, marcada por avanços e retrocessos. A LDB nº 4.024/61 tratava o ensino da Arte de forma opcional e diferenciada por sexo, reforçando preconceitos e estereótipos de gênero (BRASIL, 1961; RAMALDES, 2017). Dez anos depois, a LDB nº 5.692/71 tornou o ensino obrigatório, mas de forma tecnicista e superficial, inserindo a Arte como atividade polivalente e sem planejamento pedagógico, prejudicando especialmente o teatro e a dança (BARBOSA, 2011; SANTANA, 2002).

A ditadura militar (1964-1985) também limitou o caráter educativo da Arte, utilizando-a para fins ufanistas e autoritários, enquanto a formação docente ainda era incipiente, com licenciaturas curtas e professores sem preparo adequado (RAMALDES, 2020). Somente em 1973 foram criados cursos de licenciatura em Arte, ainda polivalentes e insuficientes para suprir a demanda das escolas.

Com o fim da ditadura e a redemocratização, nos anos 1980, houve maior produção acadêmica e teórica em arte/educação, incluindo obras como Improvisação para o teatro de Viola Spolin, que impactaram o ensino artístico no Brasil (RAMALDES, 2020). A LDB nº 9.394/96 consolidou a Arte como componente curricular obrigatório na educação básica, embora ainda sem especificação das linguagens artísticas (BRASIL, 1996).

Somente a Lei nº 13.278/2016 especificou as quatro linguagens — artes visuais, dança, música e teatro — reconhecendo formalmente o território de cada uma no currículo escolar. Contudo, ainda persiste a cobrança da polivalência e a oferta limitada de linguagens nas escolas, demonstrando a dificuldade de

implementação efetiva do ensino artístico (ALCANTARA, 2020).

Esses marcos históricos evidenciam que, embora o ensino da Arte tenha avançado legalmente, desafios como a valorização do professor especializado e a implementação plena das linguagens permanecem, sendo fundamental repensar a Arte como campo do conhecimento e garantir sua efetividade na formação cultural e estética dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A partir das problemáticas que se estabelecem no cerne das discussões deste trabalho foi possível conferir que a Arte e o Teatro ainda encontram lacunas para se estabelecerem efetivamente enquanto campo do conhecimento na educação escolar. Essas lacunas são frutos de anos da negligência do poder público com as artes e com a própria educação, colocando, muitas vezes, os interesses do mercado acima dos processos de humanização e da formação cidadã. A retrospectiva histórica apresentada se faz necessária para compreendermos como as políticas adotadas pelo Estado vêm interferido diretamente nos processos pedagógicos escolares e definem a função que a escola terá na sociedade. Como um reflexo disso, vemos que as políticas educacionais têm se voltado para dar cada vez menos espaços aos componentes que buscam instigar a sensibilidade, a imaginação, a educação estética e o senso crítico. Percebe-se que o ensino da Arte, uma das principais pontes para esses saberes e experiências, vai sendo progressivamente colocado em segundo plano nos projetos pedagógicos. Diante do que foi exposto, levanto as seguintes problematizações: até quando os estados e municípios vão sucatear e marginalizar o trabalho docente? Quais estratégias podem ser adotadas para que o ensino de arte se efetive como área do conhecimento, e seja tratado como tal? Tendo como perspectivas as atuais reformas da educação, qual a função atual da arte na escola? Quais estratégias os professores podem adotar para reivindicação do seu es-

paço dentro da escola? Mais do que oferecer respostas, essa pesquisa se apresenta como provocadora de questionamentos.

REFERÊNCIAS:

Agência Senado. *Constituições brasileiras*. Senado notícias, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras> Acesso em 27 de set. de 2021.

ALCANTARA, L. M. *Ciranda na arte, construindo performances, afetos e liminaridades. Experiências arte/educativas na rede pública do Estado de Goiás (2009-2016)*. Tese de doutorado. Orientador: Robson Corrêa de Camargo. Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10950>

BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil*. Carta de Lei de 25 de Março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Império, oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Casa Civil- Subchefia para assuntos jurídicos. Império do Brasil, Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm Acesso em 26 de jan. de 2022.

BRASIL, *Constituição da República Federati-*

va do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

FELIPPE, Márcio Sotelo. Ditadura militar, crimes contra a humanidade e a condenação do Brasil pela Corte Interamericana De Direitos Humanos. *Revista Dikè–XVII–Publicação Semestral*, Revista Jurídica do Curso de Direito da UESC, 2017.

MIRANDA, Amanda Fernandes de. et al. Déficit de profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Goiás. *Observatório do Estado Social Brasileiro*. Observatório da Educação. APG-UFG: Goiânia, 2022. Disponível em: http://obsestadosocial.com.br/obs/wp-content/uploads/2022/04/D%C3%A9ficit-de-profissionais-da-educacao%CA7%C3%A3o_RELATORIO.pdf

RAMALDES, Karine. Ensino da Arte: qual ensino queremos? *Revista Educação, Arte e Inclusão*, v.13, n.2, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9114>

RAMALDES, Karine. *A solução de problemas como potência prática na performance dos jogos teatrais: de John Dewey à Viola Spolin*. Tese de doutorado. Orientador: Robson Corrêa de Camargo. Programa de Pós-graduação em Performances Culturais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11666>

SANTANA, Arão Paranaguá de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Sala Preta*, v. 2, p. 247-252, 2002.

QUE LUGAR OCUPAM AS ARTES CÊNICAS NO ENSINO MÉDIO?¹

Karla L. C. Martins Silva²

Resumo

O presente resumo expandido discute o papel das Artes Cênicas no Ensino Médio, refletindo sobre o espaço que ocupam em um ambiente escolar cada vez mais atravessado por lógicas de produtividade e meritocracia. Em um cenário em que a preparação para os vestibulares tende a suplantar a experiência sensível, o ensino da Arte emerge como possibilidade de reencantamento do processo educativo, promovendo integração entre corpo e mente. As reflexões apresentadas resultam de observações no cotidiano escolar e de diálogos teóricos sobre o ensino da Arte como prática estética e política. Busca-se evidenciar como as Artes Cênicas potencializam aprendizagens que ultrapassam a dimensão informacional, tornando-se um espaço de resistência e de criação de sentido para estudantes e docentes.

Palavras-chave: Artes Cênicas; Arte no Ensino Médio; Pedagogias da Cena; Docência em Arte.

Quem atua na Docência em Arte na escola básica, mais especificamente, no Ensino Médio reconhece este como um território belicoso, onde a produtividade é engolida por uma lógica de maratona incessante rumo aos vestibulares. Nesse cenário, os estudantes se deparam com um currículo sobrecarregado e uma carga horária exaustiva, que priorizam a acumulação de informações em detrimento da experiência integral de aprendizagem.

É nesse contexto de pressão e saturação que os adolescentes clamam, mesmo que silenciosamente, por uma rota de sobrevivência entre mente, corpo e coração. É precisamente nesse ponto que o ensino da Arte se insere, não como um adendo, mas como uma necessidade vital, ao possibilitar ao estudante “compreender o mundo de forma sensível e crítica, ampliando o repertório cultural e contribuindo para a formação de sujeitos mais criativos, reflexivos e participativos” (Barbosa, 2012, p. 41).

A sala de aula tradicional, com seus corpos enrijecidos em carteiras enfileiradas, reflete a passividade imposta por um modelo escolar que restringe o movimento e o sensível. Em contrapartida, o contato com as Artes da Cena é o “desbunde”: é o mover. É o espaço em que o corpo, frequentemente negado em outras disciplinas, é reivindicado como instrumento de conhecimento e criação. Nesse território, o espaço é investigado, a vida pulsa e a existência se expressa para além do intelectualismo puro. Conceitos abstratos ganham corpo, tornam-se gesto, tornam-se ação.

O corpo que se move em cena é memória viva, é um arquivo de sensações e emoções. Ao resgatar o corpo como veículo de saber, as artes cênicas promovem um desenvolvimento cognitivo, emocional e social que a “maratona vestibular” ignora. Dessa forma, longe de ser um desvio ou uma perda de tempo, a prática cênica no cotidiano escolar revela-se um veículo essencial para a criação de sentidos, o fortalecimento da identidade e, fundamentalmente, para a manutenção da sanidade e da

1 Trabalho apresentado no GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas. durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda em Artes, Universidade do Estado Rio de Janeiro – UERJ, Programa de Pós-Graduação em Artes, Rio de Janeiro, RJ, karlamartins.arte@gmail.com

pulsão vital. Essa perspectiva reforça a urgência de uma prática artística que transcenda o utilitarismo escolar e devolva ao estudante o direito à experiência estética.

As Artes Cênicas, quando incorporadas de forma sensível e crítica ao cotidiano escolar, revelam-se não apenas como componente curricular, mas como campo de resistência e produção de subjetividade. O corpo em movimento reconfigura a aprendizagem, transformando o espaço escolar em território de criação e emancipação. Nesse sentido, reafirma-se a urgência de defender o ensino da Arte como eixo formador no Ensino Médio, capaz de tensionar estruturas engessadas e abrir caminho para experiências educativas mais humanas, criativas e insurgentes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Carla Chakirian Barretto; GONZALEZ, Jeferson Anibal. Reforma do ensino médio, BNCC e o ensino de arte: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. *Horizontes*, [S. l.], v. 42, n. 1, e023148, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1829. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1829>. Acesso em: 5 set. 2025.

NODA, Vinicio; COSTA, Leila Pessoa da. Artes cênicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos inclusivos no contexto da educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 218–235, 2025. DOI: 10.12957/riae.2025.85685. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/85685>. Acesso em: 17

set. 2025.

RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas: Unicamp, 2019.

OLHANDO PELA LUNETTA TEATRAL: um relato de experiência de oficinas ministradas no ensino fundamental¹

Kimberlly Isquierdo Bongalhardo,²
Diego Fogassi Carvalho,³
Fabiane Tejada da Silveira⁴

Resumo

Este trabalho relata as principais atividades desenvolvidas e suas reverberações na turma do quarto ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, em Pelotas – RS. O projeto artístico pedagógico elaborado para atuação na escola, contemplava atividades teatrais, organizadas na disciplina de Extensão, Teatro e Comunidade do curso de Teatro Licenciatura da UFPel. O objetivo principal foi aproximar a universidade da comunidade escolar e a metodologia adotada foi teórico-prática, apoiada em propostas de Viola Spolin, Peter Slade e Flávio Desgranges. As oficinas envolveram jogos

1 Trabalho apresentado no GT3 – Ensino das Artes da Cena: Das ruas e praças... Dos palcos e centro culturais aos diversos cenários educacionais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Kimberlly Isquierdo Bongalhardo: Graduada em Teatro Licenciatura, UFPel, Rio Grande, RS, kimberllybonis@gmail.com.

3 Diego Fogassi Carvalho: Mestre em Educação, pós-graduando em artes, UFPel, Especialização em Artes, Pelotas, RS, diegofogassicarvalho@gmail.com.

4 Fabiane Tejada da Silveira: Doutora em Educação, Professora do Centro de Artes da UFPel, Pelotas, RS, tejadafabiane@gmail.com.

teatrais, criação de objetos cênicos e de cenas com elementos do universo da peça teatral “A Vida de Galileu” de Bertold Brecht. A experiência mostrou-se enriquecedora tanto para as crianças quanto para a formação das estudantes, ministrantes das oficinas, evidenciando a importância das aulas de Teatro como ferramenta pedagógica e formativa.

Palavras-chave: Teatro; comunidade; ensino fundamental; oficinas; Brecht.

Introdução

O presente trabalho visa relatar a experiência que tive comoicineira com o apoio de outras duas colegas, também graduandas, em uma EMEF situada em Pelotas - RS. Essa foi uma ação dentro da disciplina de Extensão, Teatro e Comunidade do curso Teatro Licenciatura na UFPel com a orientação da professora da disciplina e com a supervisão do professor de Teatro responsável pela turma.

Para estabelecer uma ponte entre a universidade e a comunidade escolar com a ideia de compartilhar experiências artísticas e iniciar nossa prática de docência estipulamos objetivos específicos na hora de montar a oficina, como por exemplo que as crianças pudessem explorar novas formas de se expressar corporal e verbalmente; experienciassem jogos lúdicos e teatrais; vivenciassem a experiência de uma cena teatral; participassem ativamente das atividades; criassem objetos para potencializar o imaginário; ampliassem o repertório de brincadeiras e jogos que poderiam ser feitos no coletivo entre a turma mesmo após o fim do projeto.

Metodologia

Para este recorte, foram utilizados 7 encontros com média de 2h semanais com a turma. O trabalho baseou-se em algumas propostas teatrais de Viola Spolin (1975) e ideias de Peter Slade (1978), aliado aos conceitos de

mediação teatral de Flávio Desgranges (2003) e com elementos direcionados ao universo da peça “A Vida de Galileu” de Bertold Brecht (1999). Ao final das oficinas, semanalmente, fazíamos uma avaliação breve com a turma para avaliarmos o que tinham aprendido naquele encontro e pensarmos no planejamento do encontro seguinte.

Desenvolvimento das oficinas

Estabelecemos o primeiro contato diretamente com o regente da turma, e ele foi receptivo conosco. No primeiro dia em que visitamos a escola para conversar e alinhar as expectativas, já conhecemos as crianças e observamos duas aulas. A turma para a qual ministramos as oficinas tinha de 9 a 10 anos, sendo poucos os alunos mais velhos.

No primeiro dia que realizamos uma oficina, optamos por desenvolver a dinâmica do novelo. A primeira atividade que fizemos com as crianças foi uma forma de os conhecermos, ela consistia em cada um, individualmente, enrolar um pouco do novelo em seu dedo, dizer seu nome, local de onde vinha e o que mais gostava no Teatro e, em seguida, escolher alguém para atirar o novelo e dar sequência nas apresentações, conforme a figura 1. As respostas foram diversas e muito interessantes para compreender o perfil da turma. Muitos alunos responderam que o que mais gostavam no Teatro eram justamente as aulas que tinham com o professor dentro da escola. Rapidamente foi possível identificar que eram crianças dispostas, que sabiam o que era Teatro e que já haviam apreciado alguns espetáculos. Ademais, alguns até mesmo já sabiam o que mais gostavam de praticar dentro do universo teatral, como por exemplo, criar histórias e/ou atuar com personagens.

FIGURA 1 – A DINÂMICA DO NOVELO



Outra atividade que exploramos com eles no projeto foi a dinâmica de, em roda, uma das crianças receber um objeto e ter que descrevê-lo para as demais que estavam de costas para o círculo, vide Figura 2. O simples ato de descrever um determinado objeto para os colegas visava incentivar o protagonismo de cada um deles — pois todos tiveram seu momento de fala — e a investigação dos sentidos ao descrever o objeto para os colegas considerando sua espessura, peso, cor, textura, temperatura, dentre outros fatores.

FIGURA 2 – OBJETO MISTERIOSO



Dentre as atividades que mais se destacaram com certeza está a criação das lunetas, conforme Figura 3, atividade manual na qual os alunos foram ensinados a confeccionar uma luneta com rolos de papel higiênico para que esta servisse como um objeto cênico. Os alunos inicialmente tiveram dificuldades em compreender as primeiras etapas do processo de confecção, mas se saíram muito bem na etapa mais criativa: customizar com canetinhas, colagens e rabiscos.

FIGURAS 3 E 4 – CRIAÇÃO DO OBJETO CÊNICO LUNETA



No momento de customizar as lunetas aconteceu um episódio curioso com os meninos da turma. As únicas folhas levadas para colagem foram folhas cor de rosa e, inicialmente, eles não quiseram utilizá-las. Mas, conforme

cada colega foi realizando a colagem com rosa e desenhando por cima, esses meninos também sentiram vontade de utilizar as folhas que anteriormente tinham sido descartadas em decorrência de sua tonalidade. Ao final da aula, todos haviam usado as folhas, sem distinção de gênero. Ressaltamos que nossas propostas de atividade buscavam remeter a elementos da peça "A Vida de Galileu" (1999), por isso a luneta, a instigação da curiosidade e os objetos integrados nas dinâmicas, como binóculos, bloco de notas, régua etc. Desgranges comenta sobre o espectador também ser um elemento ativo e importante no Teatro e levamos isso em conta na criação de cada atividade.

Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos (DESGRANGES, 2003).

Enfrentamos desafios ao longo do projeto e até mesmo antes de ele começar. Tivemos dificuldades com prazos, pois a escola teve férias em julho, o que ficou descompassado com nosso período de recesso universitário. Houve ainda problemas com troca de horários devido a professores da escola ficarem doentes e o professor ter seu horário alterado. Como diz Cremonini e Zanella (2019) em um relato de experiência de estágio:

Já para mim, o aprendizado foi, primeiramente, o de me desarmar da academia e suas rígidas regras e prazos e, reaprender a fazer teatro de forma mais espontânea, livre de justificativas poéticas e trabalhar com o corpo e sua humanidade, transformando isso em arte e educação (CREMONINI; ZANELLA, 2019).

Dentre os principais pontos positivos destacamos a criatividade dos alunos e sua disponibilidade para atividades corporais e jogos teatrais. Uma das atividades que fizemos foi utilizar os objetos que eles descreveram para os colegas como fonte de inspiração para criarem uma cena em grupos. As histórias criadas foram muito diferentes entre si e interessantes, todas continham algum conflito e outros elementos teatrais também, como por exemplo um cenário elaborado com mesas, cadeiras e objetos invisíveis, na ausência dos objetos que queriam ter no momento.

Através dessa dinâmica foi possível perceber o quanto o fato de terem aulas de Teatro desde cedo reverberou em seu aprendizado, pois as cenas criadas revelaram o quanto tinham conhecimento sobre a linguagem teatral, o quanto a prática Teatral lhes possibilita criar o que estivesse em seu imaginário e o quanto desenvoltos e livres estavam para se expressar, independentemente do desafio proposto ou do grupo com o qual estivessem trabalhando em conjunto.

Considerações finais

Apesar das dificuldades, foi muito importante e enriquecedora essa experiência no meu processo de formação como arte-educadora. Além disso, os momentos positivos e a troca com a comunidade com certeza foram capazes de superar os momentos frustrantes e burocráticos. Afinal, toda vez que chegamos na porta do quarto ano A fomos recebidas com abraços, desenhos, adesivos, histórias e, até mesmo, “focacas”.

Enfim, não conseguimos realizar todas as ideias que tivemos, mas chegamos longe com o que nos foi possível. A realidade na comunidade muitas vezes destoa da expectativa e do cronograma formulado previamente, mas também surpreende com descobertas encantadoras.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. *A vida de Galileu*: In Teatro completo Vol 6. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CREMONINI, Felipe, & ZANELLA, Andrisa Kemel (2019). Eu, professor de teatro para crianças pequenas? Relato de uma experiência vivida como estagiário no curso de teatro-licenciatura. *Revista Da FUNDARTE*, 39, p.209–221. Disponível em: <<https://doi.org/10.19179/2319-0868.677>>. Acesso em 2 de agosto de 2025.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Editora Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HAMLET NA SALA DE AULA: preparação e currículo no Projeto Teatro Nômade¹

Nivea Maria da Silva Andrade,²
Luísa Valença Reis³

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre planejamento e currículo no ensino de Teatro. Procuramos entender como os jogos teatrais e outras metodologias do ensino do teatro contribuem para o constante planejamento e replanejamento em sala de aula. O texto parte de narrativas das experiências do Projeto Teatro Nômade, que oferece aulas gratuitas de teatro. Neste trabalho, pensaremos a partir das aulas de teatro na rua para crianças de três a doze anos do Morro da Providência (RJ), para discutir a relação entre forma e conteúdo das aulas na educação. Assim, questionamos a ideia de conteúdo como um rol imutável de temas e assuntos, para entender como as redes educativas e a coletividade contribuem para a criação de liberdade na educação.

Palavras-chave: currículos; cotidianos; Projeto Teatro Nômade.

1 Trabalho apresentado no GT 3 – Ensino das Artes da Cena: Das ruas e praças... Dos palcos e centro culturais aos diversos cenários educacionais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora, Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói, RJ, niveaandrade@id.uff.br.

3 Mestre e doutoranda, Universidade Federal Fluminense (UFF), Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, RJ, luisavreis@gmail.com.

O príncipe na sala de aula

O Projeto Teatro Nômade é uma iniciativa artístico-educativa que oferece aulas e apresentações gratuitas de teatro. Em atividade desde 2016, o perfil dos alunos do projeto veio se definindo como corpos ditos periféricos: não apenas moradores de áreas periféricas pelo pouco investimento governamental, como também pessoas negras, LGBTQIAPN+ e de baixa renda socioeconômica. Sem sede fixa, o Nômade ocupa todo o tipo de espaço público: praças, parques, escolas, universidades, bibliotecas, teatros, além de salas emprestadas por outras companhias.

Refletindo com a experiência do Nômade, como apelidamos o projeto, este trabalho busca pensar a prática de planejar as aulas, especialmente para uma turma infantil que tinha aulas semanais na Praça da Marquês, entre os morros do Pinto e da Providência, no Rio de Janeiro, em 2019. Entendendo que didática é a reflexão sobre a relação entre forma e conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, buscamos entender com o Nômade como essa relação nunca está descolada da noção de redes educativas (ALVES, 1999).

A turma em questão não tinha composição fixa: havia crianças mais e menos assíduas, assim como aquelas que apareciam pontualmente em apenas uma aula, porque por acaso estavam ali. Por ser em praça pública, a aula era sujeita às mais variadas intercorrências, como os dias de invasão policial na favela ou situações inusitadas, como a vez em que uma senhora parou a nossa aula para doar filhotes de cachorro. As idades também eram muito variadas, indo de 03 a 12 anos, e muitos da turma estavam em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Com todas as dificuldades cotidianas, era comum que a aula não acontecesse exatamente (ou quase nada) como o esperado. Mas, assim como Hamlet diz a seu amigo Horácio, “estar preparado é tudo” (Shakespeare, 1988, p. 613). Essa frase do príncipe da Dinamarca, um dos personagens mais famosos de Shakespeare, é comu-

mente interpretada com uma certa fatalidade. O jovem se prepara para um duelo e pressente que esse será seu fim. O amigo pergunta então se ele quer adiar o combate para treinar mais, mas Hamlet sabe que a morte é inescapável. "Estar preparado é tudo", nesse contexto, nos fala de uma preparação que não diz respeito apenas à técnica de combate, mas a uma forma de encarar os acontecimentos que vai sendo criada ao longo da vida.

Pensando na nossa preparação da sala de aula, quando uma professora ou professor entra em sala, ele não deixa no corredor sua trajetória. Sua fala é constituída por seus posicionamentos políticos, sua classe social, suas experiências culturais, sua trajetória linguística vernacular e toda sorte do que Pierre Bourdieu (1998) chamou de seu capital cultural. E a sala de aula é o lugar do encontro de diferentes redes educativas de docentes e discentes. Este encontro, este diálogo, raramente produz consenso. Este encontro de redes educativas traz conflito, dissenso, e é nesta condição que se produz conhecimento.

A sala de aula no meio da rua

Quando pensamos na frase de Hamlet em conversa com a ideia de redes educativas, compreendemos que o estar preparado compreende três dimensões. Uma é a própria formação do professor, contínua e integrada, do ensino escolar às nossas experiências cotidianas. Na turma infantil de 2019 do Projeto Teatro Nômade, por exemplo, havia uma dificuldade constante de trabalhar com os jogos teatrais, metodologia mais comum no ensino do teatro, mas quando as aulas se voltaram para o Drama como método de ensino (Cabral, 2006), as coisas começaram a mudar. Um dia, um dos alunos mais velhos, que vinha para a aula apenas para zombar dos mais novos, estava no alto de um escorrega da praça. No meio da história que se desenrolava com os menores, a turma apontou ele como rei de uma terra distante. Foi assim que esse aluno, que antes pouco participava das atividades, passou a fre-

quentar de fato as aulas do Nômade.

Ali, entrou em jogo a formação das professoras e suas experiências, assim como a formação e experiência da turma. Entendemos que não é possível compartimentalizar o nosso "estar preparado", pois essa preparação se dá a todo tempo nos nossos encontros. Mas isso não exclui a segunda dimensão do preparo, que é o planejamento. Para que seja possível ver rei no alto do escorrega, algo que não estava no planejamento, foi preciso que houvesse um momento anterior de reflexão pedagógica, estudo de metodologias, avaliação dos desejos de docentes e discentes, e criação a partir dos possíveis planejados e não planejados.

Por fim, "estar preparado é tudo" também se refere aos imprevistos, aquilo que nos surpreende e exige resposta rápida, como da primeira vez em que faltou luz no morro e a aula teve que virar um teatro de sombras, com as professoras servindo de poste-lanterna. Nesses momentos, quando somos atingidos pelo inesperado, é que, alimentados pelas duas primeiras dimensões do estar preparado, ampliamos nossas redes educativas, nossa formação e nossos planejamentos.

Na aula de teatro, não trabalhamos com erros e acertos, porque o erro não é uma possibilidade. Em uma cena improvisada, não há um certo, há possíveis que vão se descortinando na própria criação da cena. Como um balão de festa que todos mantêm no ar e de repente é apanhado por um golpe de vento, o erro não é a falha, é o inesperado. E o que se busca com os alunos nos jogos propostos não é a mesma resposta de todos, mas que cada um encontre um caminho de libertação do corpo.

Como não há dois corpos iguais, não há dois caminhos iguais, e quanto mais errado, risível ou ridículo possa parecer o movimento daqueles corpos frente ao que seria tido como comportamento 'normal', mais entendemos que há uma produção de conhecimento. Na rua, o contraste entre o comportamento esperado e o ridículo fica evidente. As aulas de

teatro são, necessariamente, o espaço daquilo que em outros momentos chamamos de erro, mas aqui entendemos como percurso, experimentação pelo corpo (Esteban, 2013) e também do ridículo, daquilo que causa o desconforto em quem faz e em quem vê, a tal ponto que provoca o riso.

O objetivo é o caminho traçado, a descoberta da possibilidade do que pode o corpo fazer, primeiro com ele mesmo e depois na relação com o outro. O movimento de reconhecer os currículos como fundamentados nas redes educativas que formamos e nas quais somos formados é, nos estudos com os cotidianos, pensar um currículo que não se pretende totalizante, mas sempre em processo. Não há interesse, em uma aula de teatro, naquilo que o aluno já sabe ser capaz de fazer. O que se busca é justamente colocar em questionamento, em desequilíbrio.

Assim, entendemos conhecimento como processo, reflexão, elaboração. O currículo demanda tempo para se apropriar e criar a partir das suas redes, ampliando estas redes, vivenciando experiências que ainda não tinham sido experienciadas. Neste sentido, importa compreender que a nossa sociedade valoriza a cultura visual e a escrita em detrimento dos demais sentidos. Mas nós aprendemos como todos os sentidos e criamos conhecimento com todos os sentidos. Portanto, a didática envolve uma criação estética da nossa aula para gerar experiências sensoriais na produção deste conhecimento. A essas experiências, Gumbrecht (2010) chamou de produção de presença, reconhecendo que não existe uma separação do corpo e da mente na produção do conhecimento, buscando portanto valorizar o corpo todo nas nossas aulas, em práticas que rompem com a lógica das carteiras enfileiradas e dos alunos presos em uma sala de aula.

Assim, reconhecendo o prazer e a ludicidade como componente das aulas, entendemos as contribuições da experiência das aulas de rua para crianças do Projeto Teatro Nômade como produção de sentido para o conhecimen-

to, não em perspectiva utilitarista, mas criando espaço para que experiências variadas possam ampliar as redes educativas. A responsabilidade de ser o único a garantir o processo de aprendizado não reside apenas no professor, mas na coletividade, que é criada com todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Tecer o conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

ESTEBAN; Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Petrópolis: DP&A, 2013.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2010.

SHAKESPEARE, William. A trágica história de Hamlet, o príncipe da Dinamarca. In: *Obra completa*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais, o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

RAÇA, RACISMO E CENA PRETA: a contribuição dos coletivos de teatro negro em Duque de Caxias para o campo da cena¹

Rafael dos Santos de Souza,²
Aldo Victorio Filho³

Resumo:

Este trabalho contempla as práticas de coletivos de teatro negro em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, como estratégias de resistência ao racismo estrutural e epistêmico presentes nas artes cênicas e na sociedade brasileira. A pesquisa considera o teatro negro como espaço de criação, memória e afirmação identitária, articulando produção estética e pedagogias insurgentes que valorizam oralidade, ancestralidade e corporeidade. Fundamenta-se em perspectivas decoloniais e autores como Leda Maria Martins, Silvio de Almeida e Zeca Ligiéro, evidenciando como os coletivos contemporâneos remontam a tradição do Teatro Experimental do Negro, promovendo reconhecimento, ocupação de territórios periféricos e formação de plateias críticas. Conclui-se que essas práticas ampliam o campo teatral, questionam hierarquias simbólicas e consolidam a cena preta como lugar de produção cultural e resistência.

Palavras-chave: Teatro negro; Coletivos periféricos; Racismo estrutural

cos; Racismo estrutural

Este resumo expandido apresenta uma reflexão sobre o papel das práticas teatrais desenvolvidas por coletivos de teatro negro em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, evidenciando suas estratégias de resistência diante das estruturas raciais que atravessam o campo das artes cênicas. Busca-se compreender como essas experiências performativas configuram-se como territórios de criação, memória e enfrentamento ao racismo estrutural e epistêmico, que ainda orienta os modos de produção, circulação e legitimação da arte no Brasil, perpetuando desigualdades históricas e simbólicas na representação de corpos, saberes e narrativas negras.

O estudo ancora-se em referenciais teóricos de perspectiva decolonial, apoiando-se em autores como Leda Maria Martins (2002), Silvio de Almeida (2019), Zeca Ligiéro (2011), Grada Kilomba (2019) e Gloria Anzaldúa (2000), entre outros, que possibilitam pensar o teatro negro como espaço de elaboração simbólica e reconfiguração de narrativas históricas. A partir dessas contribuições, entende-se que o racismo não se restringe a práticas discriminatórias pontuais, mas constitui um sistema que organiza e sustenta as relações sociais e culturais, inclusive no campo da arte.

Historicamente, o teatro brasileiro foi hegemonizado por uma elite branca e eurocentrada que, ao longo do tempo, instituiu padrões de representação, estética e linguagem que marginalizaram corpos e saberes negros. As produções protagonizadas por artistas negros, quando não invisibilizadas, foram muitas vezes classificadas como “alternativas” ou “populares”, o que revela a permanência de hierarquias simbólicas que regulam o que é reconhecido como arte legítima. No entanto, nas margens desse sistema, emergem ex-

1 Trabalho apresentado no GT3 – Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas. durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando, UERJ, PROPED, Duque de Caxias, RJ, rafaelosantza@gmail.com

3 Professor, UERJ, PPGARTES e PROPED, Rio de Janeiro, RJ, avictorio@gmail.com

periências cênicas de forte potência política, estética e educativa, especialmente em territórios periféricos como a Baixada Fluminense.

O conceito de racismo estrutural, conforme Silvio Almeida (2019), contribui para compreender como essas desigualdades se naturalizam no tecido social e no imaginário artístico, perpetuando ausências e estereótipos. No campo teatral, tal estrutura manifesta-se tanto na escassez de referências negras nos currículos de formação quanto na dificuldade de acesso a editais, espaços de circulação e crítica especializada. Essas lacunas produzem o que Leda Maria Martins (2002) denomina “silêncios epistêmicos”, apagamentos que coletivos de teatro negro buscam reverter por meio da oralidade, da corporeidade e da ancestralidade.

Em Duque de Caxias, diversos coletivos têm produzido experiências que tensionam essas ausências e instauram novas narrativas sobre ser negro e artista. Grupos como o Experiment-Art, o Fortunarte e o Se Meu Corpo Fosse têm transformado ruas, praças e escolas em espaços de criação e partilha, propondo uma pedagogia teatral pautada na escuta, na memória e na afirmação identitária. Nessas experiências, o corpo torna-se arquivo e manifesto; a cena, um lugar de cura e reconstrução de subjetividades. São práticas que se aproximam das “afrografias da memória” e das “performances da oralitura” descritas por Leda Maria Martins (1997; 2003), nas quais o fazer teatral se inscreve como gesto político e epistemológico, consolidando o teatro negro como espaço de resistência, educação e reconfiguração de narrativas históricas.

O legado do Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento (1944), permanece como referência simbólica e prática para esses coletivos contemporâneos. O TEN inaugurou uma cena de denúncia e reexistência, rompendo com a lógica de exclusão que imperava nos palcos e nas representações sociais. Ao retomar e reinventar essa herança, os grupos da Baixada Fluminense reafirmam o teatro negro como campo de formação crítica, como lugar de produção de conhecimento

e de valorização das matrizes afro-brasileiras.

A partir dessa perspectiva, compreender o teatro negro de Duque de Caxias implica deslocar o olhar da centralidade geográfica e simbólica da cidade do Rio de Janeiro para reconhecer a Baixada como território criativo e intelectual. Esses coletivos não apenas produzem arte, mas também reconfiguram epistemologias e modos de ensinar teatro, promovendo uma pedagogia antirracista e decolonial que emerge das margens.

Mesmo com os avanços das políticas de inclusão e com o crescimento da presença de artistas negros em espaços institucionais, as desigualdades de reconhecimento ainda persistem. O circuito artístico formal continua a valorizar majoritariamente práticas legitimadas por estruturas hegemônicas, mantendo à margem as experiências de base comunitária. Reconhecer as produções dos coletivos negros de Duque de Caxias é, portanto, um gesto de reparação simbólica e política, que desafia o cânone e amplia as possibilidades de compreensão sobre o que é teatro e quem pode produzi-lo.

O presente trabalho, derivado da pesquisa Construções Teatrais em Duque de Caxias: das ausências às potências (Souza, 2024), propõe um olhar sobre o teatro negro como espaço de elaboração estética e resistência epistemológica. Ao trazer à tona as práticas desses coletivos, o texto evidencia que a cena preta não é apenas representação, mas um modo de existir, ensinar e transformar o mundo. Pensar o teatro negro da Baixada Fluminense é, portanto, pensar o Brasil e suas camadas históricas de desigualdade e criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANZALDÚA, G. *La frontera: a nova mestiça*. 2024.
São Francisco: Livro da Fundação Tia Lute,
1987.

ANZALDÚA, G. *Falando em línguas: uma
carta para as mulheres escritoras do terceiro
mundo*. *Afro-Ásia*, n. 23, p. 255-274, 2000.

KILOMBA, G. *Memórias de plantação: epi-
sódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro:
Cobogó, 2019.

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

LIGIÉRO, Z. *Outro teatro: tradição, performan-
ce e arte pública*. Rio de Janeiro: Garamond,
2023.

MARTINS, L. *A cena em sombras*. 1. ed. São
Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, L. *Afrografias da memória: O Rei-
nado do Rosário no Jatobá/Leda Maria Mar-
tins*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte:
Mazza Edições, 1997. (Coleção Perspectiva).

MARTINS, L. *Performances da oralitura: corpo,
lugar da memória*. *Letras (Santa Maria)*. Santa
Maria, v. 25, p. 55-71, 2003.

NASCIMENTO, A. do. Teatro experimental do
negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avança-
dos*, v. 18, n. 50, p. 209–224, jan. 2004.

SOUZA, Rafael dos Santos de. *Construções
teatrais em Duque de Caxias: das ausências às
potências*. 2024. 81 f. Dissertação (Mestrado
em Artes) – Instituto de Artes, Universidade
do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

ESPAÇO DAS ARTES – OS CICLOMÁTICOS: o teatro da encruza¹

Ribamar Arruda Ribeiro²

Resumo

Os Ciclomáticos Espaço das Artes, localizado na Rua de Santana, 119, no Centro do Rio de Janeiro, destaca-se pela integração intensa entre teatro e território urbano. O espaço, aberto para a rua e permeável às influências do entorno, transforma o cotidiano em experiência artística, fazendo com que sons, presenças e movimentos da cidade alimentem o processo criativo. O teatro da companhia é marcado pela participação espontânea de transeuntes e pela incorporação de elementos do entorno, como o sino da Igreja de Santana e o trânsito, que se tornam parte das obras apresentadas, como “Sobre Luíças”. Mesmo durante a pandemia, a relação com o público e o território foi mantida, mostrando a força do espaço como ponto de convergência criativa. Assim, o Os Ciclomáticos se consolida como referência de teatro contemporâneo, explorando as possibilidades de reinvenção proporcionadas pela cidade e pelo diálogo constante com o ambiente e as pessoas.

Palavras-chave: teatro, criação, educação, território, contemporâneo

Localizado na Rua de Santana, número 119, no Centro do Rio de Janeiro, o Os Ciclomáticos Espaço das Artes se destaca como um ambiente singular e pulsante onde o teatro dialoga intensamente com o território urbano. A sede própria da Companhia, com suas grades e frestas que permitem vislumbrar o movimento da rua e do entorno, cria uma atmosfera de constante reinvenção e possibilidades. Nesse espaço, a arte se entrelaça com os sons, as presenças e os fluxos da cidade, tornando-se expressão viva do cotidiano carioca e das múltiplas histórias que cruzam aquele endereço.

Ao caminhar pela Rua de Santana, é possível perceber que o teatro da encruza promovido pelo grupo transforma simples trajetos em experiências sensoriais e criativas. As frestas das grades não apenas delimitam o espaço físico, mas abrem perspectivas para novas formas de ver e sentir o ambiente. O cenário urbano, com suas ruas aparentemente comuns, revela oportunidades de transformação para quem está disposto a enxergar além do óbvio, reinventando-se a partir dos estímulos que o entorno oferece. Segundo Flor do Nascimento, “criação de novos e belos caminhos por essas ruas que, mesmo quando não damos nada por elas, nos oferecem possibilidades sempre intensas de sermos de outras maneiras”. É nesse contexto de abertura ao novo que o Espaço das Artes se firma como território fértil para o processo artístico.

A cidade, entendida como território vivo, é fundamental para a dinâmica criativa da Companhia. O espaço aberto da sede estabelece uma relação direta com os movimentos da rua, ampliando a experiência de quem participa dos processos artísticos. O teatro, inserido nesse ambiente, reflete e reage às sonoridades, presenças e ritmos urbanos, tornando-se um organismo em constante diálogo com seus habitantes. Moll destaca que “a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconhecido e produzido pelos sujeitos que a habitam”. Assim, as criações da Companhia

1 Trabalho apresentado no GT3 Artes da cena: dos palcos, ruas às escolas durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Ribamar Arruda Ribeiro: Mestre em Artes, UERJ, PPGARTES UERJ, Rio de Janeiro, RJ, ribamar_ribeiro@yahoo.com.br.

são alimentadas por múltiplas referências do entorno: o sino da Igreja de Santana, que marca o início da noite com seu toque às 18h, as buzinas e motores dos carros que cruzam a rua transversal, e a movimentação incessante dos transeuntes.

Essa sonoridade única, composta pelo som religioso e pelo trânsito, integra-se ao processo criativo e influencia diretamente a concepção das obras apresentadas. Projetos como "Sobre Luíças" incorporam elementos do entorno na narrativa cênica, utilizando a própria Igreja de Santana como cenário e aproveitando a espontaneidade das interações com o público que circula pelo local. A peculiaridade do espaço aberto permite que pessoas de diferentes origens – transeuntes, trabalhadores, moradores de rua – se aproximem e assistam aos ensaios, participando de modo espontâneo e informal das apresentações. Esses encontros fortuitos enriquecem o processo criativo, canalizando interferências e presenças inesperadas como potenciais para novas criações.

Durante a pandemia, a ausência do público presencial não impediu que o Espaço das Artes continuasse sendo um ponto de convergência de olhares curiosos e distantes. Mesmo sem plateia direta, os artistas eram observados por quem passava pela rua, mantendo viva a conexão entre o ato artístico e o território habitado. Essa vivência da cena com o espaço repleto de presenças e influências do entorno permeou questões fundamentais para a elaboração de obras como "Sobre Luíças", cuja vida criativa retém uma sensação de aventura, segundo Julia Cameron. A experiência de criar arte nesse contexto se torna uma jornada permeada pela curiosidade e pela estranheza dos que circulam pelo local, estimulando a capacidade dos artistas de captar interferências e transformá-las em inspiração para o processo criativo.

O ato de fazer arte no Os Ciclomáticos Espaço das Artes é profundamente conectado à realidade concreta da cidade. Julia Cameron ressalta que "a arte não trata do pensamento

elevado. Ela trata do oposto – do chão, do concreto. Aqui as direções são importantes". Nesse espaço, tudo inspira: os sons, os encontros, as interrupções, as presenças inesperadas, o movimento da rua. O teatro se transforma em reflexo do ambiente, absorvendo e ressignificando as experiências vividas no território. A integração entre o espaço físico e o processo artístico permite que a Companhia explore novas possibilidades de criação, reinventando o teatro a partir dos estímulos urbanos e das relações com o público.

A sede da Companhia, por sua ligação direta com o espaço aberto, torna-se palco para experimentações e interações que extrapolam os limites tradicionais da cena teatral. O ambiente urbano atua como elemento ativo na construção das narrativas, influenciando desde a escolha dos temas até a forma como o público se envolve e participa das apresentações. O projeto "Sobre Luíças", por exemplo, nasceu da observação atenta do entorno e da incorporação de elementos do cotidiano à dramaturgia. A igreja, o trânsito, os olhares curiosos dos passantes – tudo é matéria-prima para a criação artística.

A convivência com o espaço repleto de presenças e influências do entorno desafia os artistas a estarem abertos ao inesperado, a perceberem e absorverem as interferências que surgem durante os processos. Essa abertura ao novo estimula a criatividade e transforma o fazer artístico em uma aventura constante, onde cada apresentação é única, marcada pelas interações espontâneas e pelas transformações do território. A rua, como espaço vivo e dinâmico, amplia as possibilidades de criação e reinvenção, tornando o teatro da encruza uma experiência profundamente enraizada na realidade urbana.

No Os Ciclomáticos Espaço das Artes, o ato de criar é indissociável do território habitado. O espaço, com sua integração ao ambiente urbano, permite que os artistas estejam em permanente diálogo com o entorno, captando e canalizando presenças, sonoridades e movi-

mentos para alimentar o processo criativo. A cidade, com sua multiplicidade de histórias e estímulos, torna-se fonte inesgotável de inspiração, permitindo que o teatro se reinvente continuamente a partir das experiências vividas no espaço. A arte, nesse contexto, é expressão do chão, do concreto e do real, refletindo e transformando as possibilidades oferecidas pelo território.

Assim, o Os Ciclomáticos Espaço das Artes se consolida como referência de teatro contemporâneo no Rio de Janeiro, promovendo uma experiência artística marcada pela integração com o espaço urbano e pelo diálogo constante com o público e o entorno. O teatro da encruza, nesse local, é processo vivo, aventura criativa e expressão do cotidiano, mantendo-se em permanente transformação e reinvenção a partir das possibilidades oferecidas pela cidade.

GT 4

**ARTE, FORMA-
ÇÃO E RELA-
ÇÕES ÉTNICO-
-RACIAIS**

COORDENAÇÃO
PROF. DRA. DENISE ESPÍRITO SANTO

CINEMATOGRAFIAS NEGRAS E A FORMA- ÇÃO INICIAL DECEN- TE: um relato de expe- riência¹

Bruno Penedo²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo de construir um relato de experiência vivenciado na formação docente a partir do cinema negro brasileiro, a partir de um trabalho de conclusão de curso. Como referenciais teóricos, destacamos a dimensão pedagógica do cinema negro, como uma forma de pensar as pedagogias das imagens e sons da negritude a partir das relações positivas e afirmativas e as pedagogias decoloniais. A abordagem metodológica é ancorada num relato de experiência, que buscou descrever e relatar as experiências vivenciadas pela formação inicial docente de uma universidade fluminense, na qual possibilitou a exibição de um filme intitulado *Tudo o que é apertado rasga* (2019) de Fábio Rodrigues Filho, seguida de debate. Por fim, inferimos a importância do cinema negro na formação docente, para construção de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Cinema negro brasileiro, Formação inicial docente, Experiências, Lei 10.639/03.

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Natural da Cidade e do Estado do Rio de Janeiro. E-mail para contato: brunobp.bp@gmail.com.

Este trabalho trata-se de um relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) de uma pesquisa de dissertação de mestrado, realizada numa universidade pública fluminense. Esta pesquisa buscou compreender como as experiências do encontro do cinema negro brasileiro com a formação docente são mediadas pelas pedagogias decoloniais. Para este trabalho, trazemos um recorte da pesquisa a partir de uma vivência fílmica na formação inicial docente.

Os filmes do cinema negro, cada vez mais, têm desestabilizado os regimes de representação hegemônicos (Freitas, 2021). Isso tem possibilitado repensar os currículos escolares que, muitas das vezes, reproduzem os saberes eurocêntricos como únicos e universais, podendo assim os filmes do cinema negro serem um potencial para pensarmos o racismo estrutural presente em nossa sociedade, além da descolonização do pensamento. A presença de cinematografias negras na formação docente pode contribuir para a construção de uma educação antirracista, visibilizando outros corpos que não estão nos livros e nem no currículo oficial escolar.

Segundo o pesquisador Celso Luiz Prudente (2019), os filmes do cinema negro brasileiro têm possibilitado uma positividade imagética afirmativa das populações negras. Em seu livro intitulado “A dimensão pedagógica do cinema negro”, o autor traz a possibilidade das interseções entre o cinema negro e a educação, pois “as minorias constroem por meio da dimensão pedagógica do cinema negro sua imagem de afirmação positiva, humanizando ainda as relações humanas [...]”. (2019, p. 76).

Para isso, também devemos repensar a formação do educador, pois a formação docente, sustentada no modelo eurocêntrico, não reconhece a importância das relações étnico-raciais. Em muitas universidades, percebe-se ainda que é complexo o desafio da formação da educação das relações étnico-raciais e a formação docente (Poso, Monteiro,

2021).

Os desafios para a implementação da educação das relações étnico-raciais são muitos; entretanto, é importante repensarmos os currículos escolares e os da formação docente. O cinema negro na formação docente, seja inicial ou continuada, pode ser uma forma de construir uma educação antirracista junto aos educadores.

As pedagogias decoloniais emergem, dentro do campo dos estudos decoloniais, como uma proposta teórica de pesquisadores advindos da América Latina, que questionaram veementemente alguns paradigmas relacionados às relações coloniais e de colonialismo nas Américas, com grandes críticas ao eurocentrismo, propondo um debate epistêmico e político do ponto de vista dos sujeitos subalternos e colonizados no contexto da modernidade europeia.

As pedagogias decoloniais nascem como uma ferramenta pedagógico-política que busca ser não apenas denunciadora dos sistemas de opressão europeus, mas também propositiva, com o intuito de construir e promover práticas pedagógicas transformadoras a partir dos saberes invisibilizados, questionando as hegemônias ocidentais (Oliveira, 2021).

A partir deste conceito, foram exibidos filmes do cinema negro brasileiro, selecionados por meio de uma curadoria que levou em consideração diferentes abordagens, como o racismo, as relações de raça, gênero e sexualidade, a memória negra e entre outras. Os filmes foram exibidos em formato de cineclube, a partir de rodas de conversa, e aconteceram no segundo semestre de 2023 na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Tratou-se de uma pesquisa qualitativa no campo da educação, na qual se realizou um estudo de caso, uma metodologia que se concentra em um fenômeno específico, considerando seu contexto e suas variadas dimensões (André, 2013).

Foi realizada uma chamada na internet, por meio das redes sociais, assim como presencialmente na própria FEBF, onde se inscreveram majoritariamente estudantes do curso de licenciatura em matemática e em pedagogia, além de se autodeclararem, em sua maioria, pessoas negras. Esses estudantes participaram em média de todos os encontros, possibilitando assim um bom número de participantes da pesquisa. Os filmes foram exibidos no formato de roda de conversa, visto que as rodas de conversa possibilitam uma exibição fluida e descentralizada, na qual debates eram sempre realizados em seguida.

Para a construção dos dados da pesquisa, foram utilizados os áudios gravados que emergiram da roda de conversa e o caderno de campo com anotações e considerações sobre as vivências no campo. Nesta perspectiva, foram levadas em conta a experiência dos sujeitos no encontro com os filmes, além de suas corporeidades e gestos durante a exibição e a discussão.

Alguns dos filmes exibidos foram *Tá fazendo sabão* (2022) de Ianca Oliveira, *Tudo o que é apertado rasga* (2019) de Fábio Rodrigues Filho, *Travessia* (2017) de Safira Moreira. Esses filmes foram amplamente exibidos em festivais e mostras de cinema negro, assim como ganharam premiações e destaque no campo do cinema nacional. Todos os filmes foram produzidos por pessoas negras e trazem a temática negra como protagonismo cinematográfico em diferentes abordagens e temáticas.

Longe de trazer todas as experiências que emergiram durante a pesquisa, destaco as que surgiram com a exibição do filme *Tudo o que é apertado rasga* (2019). Entre as falas, a categoria "racismo estrutural" foi proeminente, aludindo às experiências e verbalizações que os sujeitos perceberam ter vivenciado ao longo da exibição do filme.

Uma estudante articulou uma revisão de suas próprias inquietações enquanto pessoa negra ao assistir à obra cinematográfica. Sua

reflexão focou na limitação dos papéis oferecidos a indivíduos negros tanto no cinema quanto na sociedade, evidenciando uma continuidade de representações estereotipadas ou restritivas. Adicionalmente, destacou a subvalorização de produções e performances de artistas negros pela grande mídia, um ponto que ressalta a disparidade no reconhecimento e visibilidade.

Em continuidade, outra estudante expressou um sentimento de incômodo decorrente da maneira como o filme abordou as experiências dos sujeitos com os papéis a eles atribuídos. A estudante exemplificou essa percepção com o relato de uma atriz que reiteradamente interpretava papéis de empregada ou subalternos. Este ponto levou à reflexão sobre o impacto duradouro que as falas e experiências de indivíduos podem ter na formação de suas trajetórias e na percepção de sua identidade.

Ao longo da conversa, os estudantes verbalizaram a importância que o filme teve para a discussão de temas e temáticas que são relevantes para eles. Foram abordados temas importantes, como o racismo vivido em seus cotidianos, assim como as dinâmicas do racismo na escola, pois muitos já atuavam em espaços escolares formais e não formais.

Por fim, a partir das cinematografias negras, os estudantes puderam debater sobre temas relacionados ao racismo em diferentes contextos, refletindo sobre a importância de combatê-lo e também de como construir práticas pedagógicas que possam dialogar com essas temáticas. Ao entrarem em contato com os filmes do cinema negro, os estudantes puderam também relatar experiências próprias vividas sobre preconceitos e racismo, criando um espaço seguro para dialogar e também se afetar com as experiências. Essas discussões possibilitaram o debate de temáticas raciais amparados pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que preveem a obrigatoriedade da história e cultura africana, afrobrasileira e indígena nas escolas.

Dessa forma, compreendemos que o encontro com o cinema negro brasileiro pode contribuir para a discussão de temas ligados à Educação das Relações Étnico-Raciais na formação docente, criando outros espaços de visibilidade e de práticas pedagógicas que podem impactar diretamente a educação básica e a própria formação docente. Essas experiências possibilitaram a construção de olhares opostos (hooks, 2018), que tensionaram e problematizaram o racismo e os currículos eurocentrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010470432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jun 2025.

AUGUSTO, Heitor. "Passado, presente e futuro: cinema, cinema negro e curta-metragem". In: SIQUEIRA, Ana [et al]. *Festival Internacional de curtas de Belo Horizonte (catálogo)*. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018.

FREITAS, Freitas. "Passado, presente e futuro: cinema, cinema negro e curta-metragem". In: SIQUEIRA, Ana [et al]. *Festival Internacional de curtas de Belo Horizonte (catálogo)*. Belo Horizonte: Fundação Clóvis Salgado, 2018.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2018.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Bruno Andrade Pinto. A PERSPECTIVA DECOLO-

NIAL NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Uma revisão de literatura. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 23, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5358>. Acesso em: 5 out. 2025.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista práxis educacional*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010> - Acessado em: 16 jun 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Pedagogias decoloniais no Brasil*. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

PRUDENTE, Celso Luiz. A dimensão pedagógica do cinema negro: uma arte ontológica de afirmação positiva do íbero-ásio-afró-ameríndio: a origem do cinema negro e sua dimensão pedagógica. In: PRUDENTE, Celso Luiz; SILVA, Dacirlene Célia (org.). *A dimensão pedagógica do cinema negro: aspectos de uma arte para a afirmação ontológica do negro brasileiro: o olhar de Celso Prudente*. Curitiba: Prisma, 2018. p. 67

A RESSIGNIFICAÇÃO DA FERIDA COLONIAL REFLETIDA NA OBRA: a arte como disparador de diálogos na educação¹

Francielle Cândido Garnica²

Resumo

O presente trabalho busca refletir sobre como a arte contemporânea, ao representar e ressignificar a ferida colonial, pode atuar como um disparador de diálogos na educação. Através de uma pesquisa bibliográfica, a autora identifica como as intervenções artísticas reconfiguram vestígios históricos, tensionando narrativas hegemônicas e fomentando a criticidade em contextos educativos. Parte-se de referenciais como Walter Mignolo, Grada Kilomba e Aníbal Quijano. As obras aqui analisadas, de Rosana Paulino e Jaider Esbell, partem da prática da ressignificação, na qual, por meio da rasura e reelaboração de arquivos coloniais, cria-se uma história outra. Com isso, busca-se compreender de que modo a arte, ao reconfigurar os vestígios do passado, pode disparar diálogos sobre aquilo que vivemos hoje na ferida colonial que tanto nos marca.

Palavras-chave: Ferida colonial; Ressignificação; Arte contemporânea; Colonialidade.

INTRODUÇÃO

A ferida colonial permanece presente nas estruturas sociais, culturais e educacionais contemporâneas, manifestando-se de forma profunda e persistente. Nesse contexto, a arte contemporânea assume um papel fundamental ao representar e ressignificar essas marcas históricas, oferecendo caminhos para a construção de diálogos críticos que desafiam narrativas hegemônicas e convidam à reflexão. Este artigo busca refletir sobre o potencial da arte contemporânea, especialmente na ressignificação da ferida colonial, como disparadora de diálogos críticos na educação. A análise concentra-se nas obras de Rosana Paulino e Jaider Esbell, artistas que, a partir da ressignificação e da rasura de arquivos coloniais, criam narrativas outras, capazes de tensionar o legado colonial e estimular novas formas de conhecimento. Por meio dessa perspectiva, o artigo busca pensar como essas obras podem contribuir para práticas educativas que ampliem o olhar crítico dos estudantes sobre a história e suas consequências contemporâneas.

DESENVOLVIMENTO

Para Aníbal Quijano (2014), mesmo após o fim da colonização, a colonialidade se perpetua e permanece nos sistemas e nas estruturas do mundo, sendo evidenciada nas relações étnico-raciais, de classe, gênero, nos sistemas de produção, no controle do poder, da natureza, da economia e do conhecimento. É o que chamamos de ferida colonial: as marcas do passado colonialista que permanecem vivas na contemporaneidade.

O termo possui sua genealogia desconhecida, mas já foi utilizado por diversos autores como Gilberto Freyre, Walter Mignolo, Grada Kilomba, entre outros. Para Walter Mignolo (2017), a colonialidade não é apenas um resquício do passado, mas uma ferida viva que se manifesta em diversas esferas. Suely Rolnik (2019) argumenta que o regime logrou colonizar o conjunto do planeta, "incidindo macro

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Francielle Cândido Garnica é mestranda em Educação na Unicamp, na linha de pesquisa Linguagem e Arte em Educação, em Campinas- SP. f295752@dac.unicamp.br

e micropoliticamente em todas as suas entranhas, ao ponto de que hoje nenhuma atividade humana escapa.” (2019, p. 116 - 117).

As desigualdades e injustiças socioculturais produzidas pelo colonialismo, além do legado epistemológico do eurocentrismo, se manifestam na colonialidade do saber, o que implica na dificuldade de compreensão do mundo em que diferentes povos vivem com seus próprios horizontes de sentido. Trata-se de um processo de desumanização.

O colonizado teve sua cultura negada, seus saberes impugnados, suas crenças retorcidas, suas filosofias de vida desvalorizadas, suas terras roubadas e seu trabalho explorado. Eduardo Galeano (2010, p.11) afirma que

“O atraso e a miséria da América Latina não são outra coisa senão o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas aqueles que ganharam só puderam ganhar porque perdemos”.

O autor argumenta que o subdesenvolvimento da América Latina integra a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. “Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória dos outros. Nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza por nutrir a prosperidade alheia” (Galeano, 2010, p. 11).

É a América Latina, a região das veias abertas. Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distantes centros do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos (Galeano, 2010, p. 10).

Esse processo de desumanização é discutido por Walter Mignolo (2007) no conceito de diferença colonial, onde “A relação estabelecida nos moldes da colonialidade provoca uma ruptura entre o colonizado e a própria identidade ao subjugar-lo aos mandos e desmandos do colonizador.” (Severino; Romão, 2019, p. 205). Compreende-se que a presença do colonizador impede a manifestação e o desenvolvimento de identidades autônomas, emancipadas e plenas do colonizado. Para se referir a tal processo é utilizado o termo epistemicídio, cunhado por Boaventura Souza Santos, onde:

O colonizador, ao conquistar e dominar os povos não-europeus e suas culturas, não praticou apenas genocídios físicos e dominação econômica, mas também epistemicídios, sufocando expressões de conhecimento próprias e originais dessas outras culturas. (Santos apud Severino; Romão; 2019, p. 202)

Contrariamente a isso, surgem propostas que tentam subverter a ordem hegemônica da epistemologia europeia. Tais articulações têm como foco superar os marcos da colonialidade instaurada nos campos do poder, do ser e do saber. Trata-se de um pensamento intitulado como decolonial.

O conceito decolonialidade surge através do grupo nomeado Modernidade/Colonialidade (M/C) no final dos anos 1990. Um coletivo formado majoritariamente por intelectuais latino-americanos desenvolveram um importante debate sobre modernidade e colonialidade na América Latina, tendo como foco “identificar e superar os marcos da colonialidade instaurada nos campos do poder do saber e do ser” (Severino; Romão; 2019, p. 205). O grupo teve como principais nomes Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Mignolo. Para Mignolo (2017, p. 6):

O pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da

matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais. O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle (...).

Embora seu debate seja recente no Brasil, a temática “educação decolonial” vem obtendo uma crescente aderência por parte de pesquisadores e professores que possuem como foco pensar a educação por uma outra perspectiva. Dentro desse debate estão presentes temas como histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, relações étnico-raciais, memória, patrimônio, construção de identidade, movimentos sociais e políticos, sempre buscando romper com a marca da colonialidade que hoje se faz presente na educação.

A artista visual brasileira Jota Mombaça disserta que a luta da descolonização é sempre uma luta pela abolição do ponto de vista do colonizador e, conseqüentemente, é uma luta pelo fim do mundo - o fim de um mundo:

Fim do mundo como conhecemos. Como nos foi dado a conhecer - mundo devastado pela destruição criativa do capitalismo, ordenado pela supremacia branca, normalizado pela cisgeneridade como ideal regulatório, reproduzido pela heterononnormatividade, governado pelo ideal machista de silenciamento das mulheres e do feminino e atualizado pela colonialidade do poder; mundo da razão controladora, da distribuição desigual da violência do genocídio sistemático de populações racializadas, empobrecidas, indígenas, trans e de outras tantas. O apocalipse deste mundo parece ser, a esta altura, a única demanda políti-

ca razoável. (Mombaça, 2016, p. 15)

A teórica portuguesa Grada Kilomba (2019) afirma que “por nunca ter sido tratada, a ferida colonial dói sempre, por vezes infecta, e outras vezes sangra”. A autora complementa dizendo que a história é mal contada, contada ao contrário, e que quando essa ferida sangra ficamos sem saber o porquê. “Acredito que a literatura e a arte podem dar ferramentas e linguagens às novas gerações para tratar essa ferida, para colocar as coisas nos sítios certos e saber quem é quem e o que fez e porquê” conclui a escritora. Tal pensamento é fio condutor da presente pesquisa. Busca-se aqui, portanto, propor um trabalho pedagógico que, através da arte contemporânea, dispare diálogos sobre “quem é quem e o que fez e porquê”.

Retratar os efeitos da situação colonial e o legado do colonialismo é o trabalho de múltiplos artistas que trazem à luz a contestação de outras formas de ser e existir no mundo. Para Eduardo Moura, “O espelho da América Latina reflete uma imagem colonial.” (2020, p. 46). A composição visual da América Latina contribui para que se perpetue as heranças coloniais através da construção de uma narrativa visual, verbal, gestual e sonora. Logo, “Interessa fazer coro às vozes que querem ecoar rumo à descolonialidade do saber, do ser e do poder na América Latina” (2020, p. 43).

Ao trabalhar em sala a obra “Cartas ao velho mundo” de Jaider Esbell, por exemplo, é possível discutir questões acerca da resignificação de imagens coloniais, que através da rasura, o autor altera seu significado, evocando a barbárie da colonialidade. Usando a estratégia de leitura de imagem como orienta a arte-educadora Ana Mae Barbosa, algumas questões podem ser levadas aos educandos, como por exemplo: Quais os personagens representados na imagem? Aparenta ser uma obra clássica ou contemporânea? O que dizem os escritos na obra? Qual o significado do título? A quem você acredita que essa carta se endereça? Como essa obra representa o genocídio

indígena no período colonial? Quais foram os impactos da colonização na vida e na cultura dos povos indígenas?

A resignificação de imagens coloniais também se faz presente na obra "Assentamento" de Rosana Paulino, onde a artista resignifica fotografias do século XIX, que eram utilizadas para investigações etnográficas no que diz respeito à defesa da superioridade branca, sendo realizadas de maneira que animalizavam e marginalizavam o sujeito da foto. "É a retirada de subjetividade de pessoas negras." (Paulino, 2021). Portanto, através de sua arte, Paulino tenta trazer de novo essa subjetividade e humanidade:

Foi a partir daí que eu penso: essa mulher, por exemplo, que estou operando com essa imagem, ela teve afetos, ela tem uma cultura, uma língua. Por isso, eu trago o coração. É uma maneira – uma cirurgia, como você falou – de devolver essa humanidade que as imagens de ciência, ou melhor, de pseudociência retiraram desses indivíduos. (Paulino, 2021)

Sua obra evidencia que é necessário encarar o passado com outro olhar e a complexidade da história da visualidade brasileira. História essa, que está totalmente relacionada ao presente, na ferida colonial que tanto nos marca. Rosana Paulino costura memórias, sua e de todo seu povo, através do bordado, da rasura, da intervenção nas fotografias, dá-lhes outra significação.

Como aponta Kilomba (2019), "a ferida colonial sangra porque nunca foi tratada"; a arte, ao rasurar e reconstituir o que foi apagado, oferece caminhos para que essa ferida seja compreendida, nomeada e historicizada. E a educação, ao incorporar tais práticas, pode se tornar espaço de mediação entre a dor herdada e a possibilidade de cura simbólica.

Ressignificar, nesse contexto, não é apenas reinterpretar o passado, mas transformá-lo

em matéria de elaboração crítica. A arte, assim, não apenas denuncia o que foi silenciado, mas também anuncia o que pode vir a ser, abrindo brechas para futuros outros.

Estamos vivendo uma revolução na arte contemporânea brasileira, de acordo com Alesandra Simões Paiva "trata-se da virada decolonial, fenômeno marcado pelo crescimento exponencial de poéticas que expressam questões como raça, etnia, classe, gênero e geopolítica articuladas de forma interseccional" (2022, p. 15). Encontra-se a necessidade, portanto, de que essa revolução ultrapasse os muros das instituições culturais e das academias e adentre a educação de maneira atuante.

Ao revisitar histórias e memórias a partir da arte contemporânea, o educador assume um papel fundamental na construção de leituras críticas sobre o passado colonial e suas permanências. As obras e narrativas aqui discutidas demonstram que a arte é capaz de tensionar estruturas históricas, revelar silenciamentos e reabrir diálogos sobre feridas ainda abertas. No contexto da educação, pensar práticas pedagógicas que articulem memória, crítica e criação não é apenas um gesto estético, mas também político. É por meio dessa mediação que se torna possível desestabilizar imaginários coloniais, legitimar outras epistemologias e cultivar, no educando, a capacidade de interpretar o mundo de maneira autônoma e consciente. Assim, o ensino de artes pode se afirmar como um movimento coletivo de resistência e de invenção de futuros, no qual educadores, estudantes e comunidades se reconhecem como sujeitos históricos capazes de transformar as narrativas que os moldam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo:

Cortez Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

KILOMBA, Grada. "O colonialismo é uma ferida que nunca foi tratada. Dói sempre, por vezes infeta e outras vezes sangra". Entrevista concedida a Geledés – Instituto da Mulher Negra. *Geledés*, 30 maio 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-colonialismo-e-uma-ferida-que-nunca-foi-tratada-doi-sempre-por-vezes-infeta-e-outras-vezes-sangra/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 32, p. e329402, 2017.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro colonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MOMBAÇA, Jota. *Não vão nos matar agora*. Porto Alegre: Editora Cobogó, 2021.

MOURA, Eduardo Junio Santos. *Heranças coloniais e pensamento decolonial em arte/educação na América Latina*. 2020.

PAIVA, Alessandra Simões. *A virada decolonial na arte brasileira*. São Paulo: Editora Mireveja, 2022.

PAULINO, Rosana. "Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem, afirma Rosana Paulino". Entrevista concedida a Anna Ortega. *Jornal da Universidade, UFRGS*, Porto Alegre, 24 jun. 2021.

SEVERINO, A. J.; ROMÃO, N. P. Posições decolonizante no pensamento filosófico-educacional no Brasil. In: SEVERINO, A. J.; MARCONDES, O. M^a. (Orgs.). *Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas*. São Paulo: Cartago, 2019, p. 202-236.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. In: MIGNOLO, Walter; et al. *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. p. 119-132.

ROLNIK, Suely. *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

DO ESTEREÓTIPO À CRÍTICA: a produção de contra-arquivos visuais na arte educação¹

Graziela Ferreira de Mello²

Isabelle Ribeiro Coutinho³

Resumo:

O *Portal da Consciência*, desenvolvido há 19 anos no Instituto de Educação Clélia Nanci (São Gonçalo), constitui-se como prática pedagógica que articula arte, filosofia e decolonialidade. A partir de 2023, a identidade visual do projeto passou a ser definida em concursos de logos criadas pelos alunos, transformando a sala de artes em espaço de pesquisa e crítica. As edições recentes tematizaram os 20 anos da Lei 10.639, a memória de Tia Ciata e o racismo ambiental, articulando também a Lei 11.645/2008. Esses processos revelam a potência do desenho como gesto filosófico e político, que atualiza memórias coletivas, questiona o mito da democracia racial e desafia arquivos coloniais. Inspirado em autores como hooks, Towa, Achinte, Fernandes e Krenak, o projeto mostra a escola pública como espaço de resistência estética e produção de arquivos insurgentes que apontam futuros ances-

trais.

Palavras-chave: educação; arte; decolonialidade; antirracismo; arquivo

Pretendemos abordar como implementamos a criação de uma identidade visual para um projeto relacionado à Lei 10.639, existente há 19 anos em uma escola estadual de São Gonçalo, região metropolitana do Rio de Janeiro. O *Portal da Consciência*, em 2025, chega à 19ª edição. Criado por um coletivo de professores do Instituto de Educação Clélia Nanci, a cada ano traz uma temática escolhida no início do ano letivo. Em 2023, a equipe de Arte percebeu a necessidade de que a logo não fosse mais criada por um professor, mas pelos alunos, já familiarizados com códigos visuais e reflexões sobre a temática racial e o combate ao racismo. Assim, organizamos o primeiro concurso de desenho para a logo, com edital e ficha de inscrição. Alunos do Ensino Fundamental, Médio Regular e Curso Normal participaram voluntariamente do concurso, cujo tema foi "20 anos da Lei 10.639".

No dia, puderam levar referências impressas para apoiar suas criações. Como afirma Albano (2021, p. 25), "o desenho, assim como a poesia, será, então, o resultado de um certo olhar do sujeito sobre as coisas". A sala de Arte ficou repleta de estudantes empenhados em traduzir a temática anual. A escolha final ocorreu por votação às cegas de todos os professores, e assim foi selecionado o desenho vencedor de 2023.

1 Trabalho apresentado no GT4- Arte, Formação e relações étnico-raciais, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda em Educação pela UFF. Mestre em educação UFF. SEEDUC/ RJ. PPGEdU/UFF. São Gonçalo, Rio de Janeiro. mellograziela@id.uff.br

3 Mestranda em Linguagens Visuais (PPGAV/EBA/UFRJ). Especialista em Ensino Contemporâneo da Arte (CESPEB/UFRJ). Professora da rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). São Gonçalo, Rio de Janeiro. isabelleribeiroc@gmail.com.

FIGURA 1 – LOGOMARCA VENCEDORA DO CONCURSO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2023.



FONTE: ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

Essa logo estampa a camiseta usada pelos professores na semana de culminância do projeto, realizada sempre em novembro. Em 2024, a homenageada do *Portal da Consciência* foi Tia Ciata, benzedeira, quituteira e matriarca do samba. O engajamento dos alunos foi ainda maior, e a escolha do desenho vencedor tornou-se mais complexa diante da qualidade das criações apresentadas.

FIGURA 2: LOGOMARCA VENCEDORA DO CONCURSO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2024.



FONTE: IMAGEM DO ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

Em 2025, o coletivo ampliou o projeto, incorporando à questão racial a perspectiva da Lei 11.645/2008. O tema escolhido foi o Racismo Ambiental, trabalhado desde maio em aulas e palestras com diferentes turmas. Sabíamos da complexidade do assunto e do desafio de traduzi-lo em desenho, mas a pesquisa dos alunos nos surpreendeu. Eles compreenderam que criar uma imagem exige mais que imaginação: requer estudo e referências. Como escreve Ana Alice Pillar (2014, p. 13), "(...) não é ingênuo, ele está comprometido com o passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossas referências". As imagens resultantes revelaram leituras críticas do mundo e do tema proposto.

A obra de Adolfo Albán Achinte, antropólogo, pintor e pesquisador colombiano, convida à reflexão sobre decolonialidade e arte, mostrando que as imagens "definem um olhar a respeito do mundo [...]" e que "o aparato icônico das instituições se converte em discursos [...] de autorrepresentação" (ACHINTE, 2023, p. 101). No *Portal da Consciência*, isso se materializa nas imagens dos alunos, que visibilizam vozes e olhares afro-brasileiros e indígenas.

FIGURA 3: LOGOMARCA VENCEDORA DO CONCURSO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2025.



FONTE: IMAGEM DO ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE.

A reflexão sobre os arquivos do projeto é fundamental. Como lembra hooks (2017, p. 3), a educação é prática de liberdade, onde criar imagens é construir arquivos vivos que disputam memórias e resistem a silenciamentos. Cada desenho do *Portal da Consciência* funciona como contraescrita, atualização de memórias coletivas e fabulação de futuros. Esses arquivos não apenas registram, mas performam, revelando sujeitos que narram suas histórias e deslocam a lógica da escola transmissiva. O arquivo deixa de ser conservação e passa a ser criação, invenção de futuros possíveis.

Na perspectiva de Marcien Towa, ao criar imagens, os estudantes inscrevem filosofias e referências decoloniais, produzindo arquivos de resistência. Para o filósofo camaronês, negar a filosofia negro-africana é reforçar a lógica racista que historicamente desqualificou a razão negra (Towa, 2015, p. 25-33). Todo povo é capaz de produzir pensamento, e reduzir a filosofia africana ao mito é reafirmar a hierarquia colonial que coloca a Europa como razão e a África como emoção. Quando os alunos pesquisam e criam imagens ligadas às suas realidades, rompem com essa herança. O desenho deixa de ser mero exercício estético e se torna gesto filosófico: traduz a coragem de pensar e recusa a submissão à autoridade externa. Cada logomarca torna-se documento de uma filosofia em ato, registro crítico que amplia o arquivo escolar além da lógica eurocêntrica.

Como alerta Fernandes (1972, p. 104), o mito da democracia racial naturalizou exclusões, e ao discutir o racismo ambiental o projeto confronta tais arquivos coloniais. Até mesmo imagens não premiadas revelam a força do processo formativo, mostrando o desenho como linguagem crítica, capaz de expor contradições, denunciar injustiças e imaginar alternativas. Um aspecto que merece destaque em 2025 é que algumas das imagens mais críticas, como a apresentada aqui, não chegaram a vencer o concurso, mas ficaram entre os primeiros lugares. Esse fato, longe de ser um detalhe, evidencia a potência do processo formativo. Mesmo os trabalhos que não foram

escolhidos já trazem uma densidade crítica em que o desenho se afirma como linguagem capaz de revelar contradições e imaginar alternativas. O desenho deixa de ser visto apenas como habilidade técnica ou ilustração temática e se afirma como linguagem crítica, capaz de revelar contradições, apontar injustiças e imaginar futuros possíveis.

FIGURA 4: LOGOMARCA FINALISTA DO PORTAL DA CONSCIÊNCIA 2025.



FONTE: IMAGEM DO ACERVO PESSOAL, EDITADA DIGITALMENTE

Fernandes (1972, p. 104) lembra que “a pressão assimilacionista da sociedade brasileira sempre foi pouco favorável à reelaboração interna de culturas de minorias étnicas ou raciais [...]”. Suas reivindicações assumiram um tom de protesto coletivo, mas o protesto não foi aceito, entendido e moralmente compartilhado pelo ‘branco’”. De modo semelhante, ao vermos que algumas das imagens mais críticas do concurso não venceram, percebemos a continuidade dessa lógica: a denúncia visual dos estudantes confronta padrões enraizados e nem sempre encontra acolhimento.

Ainda assim, cumprem papel de protesto coletivo e revelam a maturidade de uma educação visual que não apenas representa, mas questiona e desloca estruturas de poder. O espaço escolar torna-se lugar de resistência

estética e política, onde até os trabalhos não premiados ensinam a pensar criticamente contra naturalizações coloniais. Essa experiência se aproxima da educação como prática de liberdade proposta por hooks (2017, p. 3), que encoraja sujeitos a narrarem suas próprias histórias. Quando um desenho não vencedor já alcança tamanho nível de crítica, o espaço escolar atua como laboratório de contra-arquivos visuais, em que alunos disputam os sentidos da realidade. Como reforça Towa (2015, p. 25-33), a filosofia africana emerge da coragem de pensar contra normas estabelecidas. Os desenhos materializam essa coragem: mesmo sem vencer, registram pensamento crítico que desafia a lógica eurocêntrica.

Como lembra hooks (2017, p. 152), quando professores abrem mão do controle, não apenas os alunos, mas também eles mesmos podem falar com liberdade, construindo coletivamente o conhecimento. Essa é a diferença central entre a educação como prática de liberdade e a bancária, e a experiência do *Portal da Consciência* mostra que nossos alunos já desenvolveram uma educação visual muitas vezes mais apurada que a nossa, exigindo que também aprendamos a olhar criticamente.

O concurso de logos não é apenas escolha estética, mas dispositivo pedagógico e político: transforma a escola em espaço de disputa simbólica, onde arquivos coloniais cedem lugar a insurgentes. Ao pesquisar, criar e compartilhar logos, os estudantes filosofam, transgridem e resistem, mostrando que a educação deve reinventar narrativas. Nesse gesto, o *Portal* articula arte, filosofia e pedagogia na formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de imaginar futuros que, como sugere Krenak, já estavam aqui, futuros ancestrais brotando do chão da escola pública e apontando caminhos de liberdade.

REFERÊNCIAS:

ACHINTE, Adolfo Albán. A comunalidade criativa: uma pedagogia da imagem. In: BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani (org.). *Criatividade coletiva: arte e educação no século XXI*. São Paulo: Perspectiva, 2023.

ALBANO, Ana Angélica. *Desenho e poesia: o olhar do sujeito*. São Paulo: Intermeios, 2021.

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

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

PILLAR, Analice Dutra. *O espaço da sala de artes*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TOWA, Marcien. *A ideia de uma filosofia negro-africana*. Tradução de Luiz Carlos Pacheco. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.

A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE MUSEUS ANTIRRACISTAS DO INSTITUTO DE PESQUISA E MEMÓRIA PRETOS NOVOS - IPN¹

Janaina Mércia Alves Melo,²
Isabela Orichio Mello Appel,³
Bruno Brulon Soares⁴

Resumo

O Programa de Museus Antirracistas é uma iniciativa pioneira do IPN que realiza seminários e oficinas que visam reunir profissionais e pesquisadores de museus com o intuito de mapear ações antirracistas já existentes, tornando-as visíveis, bem como instigar novas práticas de fortalecimento das iniciativas de equidade étnico-racial nos espaços culturais. O presente trabalho analisa a metodologia gerada para as oficinas que integram o programa, bem como apresenta alguns de seus primeiros resultados. Compreendemos que guarda estreita relação com o GT4 "Arte, formação e relações étnico-raciais" na medida em que as oficinas são parte da constituição de redes de formação alinhadas a perspectivas antirracistas nos museus e institutos culturais e educacionais. Seus resultados visam contribuir para a elaboração de uma cartilha com proposições e estratégias de ação de combate ao racismo e rompimento das práticas e valores herdados da colonialidade.

Palavras-chave: museus antirracistas; metodologias colaborativas; Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

Introdução

O Programa de Museus Antirracistas tem como objetivo constituir uma rede com esta temática e fortalecer iniciativas de equidade étnico-racial que ocorram em espaços culturais e museológicos. Para isso, desenvolve ao longo do biênio 2025-26 uma série de seminários e oficinas envolvendo profissionais e pesquisadores de museus da cidade do Rio de Janeiro e de diversas regiões do Brasil. Com o programa, pretende-se mapear as ações antirracistas já existentes em instituições culturais, incluindo museus brasileiros, tornando-as ainda mais visíveis, bem como, estabelecer um ambiente de construção coletiva. Ao final do ciclo, o Programa visa contribuir para a elaboração de uma cartilha com diretrizes que ofereçam suporte e fomentem a construção de práticas antirracistas nas instituições museológicas e culturais.

Para o desenvolvimento desta cartilha, que será entregue no final do programa, as oficinas práticas desempenham um papel fun-

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais. Coordenação: Profa Dra. Denise Espírito Santo durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Janaina Mércia Alves Melo é historiadora e museóloga, doutoranda em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Rio de Janeiro com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

3 Isabela Orichio Mello Appel: historiadora e mestrandia em Museologia e Patrimônio pelo PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Rio de Janeiro, RJ

4 Bruno Brulon Soares é museólogo, professor na University of St Andrews, na Escócia, e no Programa de Pós-graduação PPG-PMUS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atualmente ele é presidente do Comitê Internacional para a Museologia Social – SOMUS do Conselho Internacional de Museus, ICOM.

damental, pois é por meio delas que criamos o ambiente de coleta de percepções e elaboramos coletivamente o texto. As oficinas ocorreram entre os meses de agosto e setembro de 2025 e envolveram mais de 100 pessoas, foram nove encontros virtuais com duas horas de duração, nos quais foram discutidas ações de combate ao racismo, desafios enfrentados no dia a dia das instituições, e boas práticas que levam ao rompimento dos valores herdados da colonialidade.

Neste trabalho pretendemos apresentar a metodologia das oficinas e seus primeiros resultados. Compreendemos o espaço de diálogo como base metodológica da nossa ação e consideramos que apresentar o processo em andamento também contribuirá para iluminar questões importantes na construção desta iniciativa. Metodologicamente recorreremos portanto ao relato de experiência para sistematizar as impressões do coletivo e partilhar alguns dos primeiros destaques identificados.

O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

Revelado em 2011 pelas obras urbanas na região portuária do Rio de Janeiro, o Cais do Valongo, sítio arqueológico de relevância histórica do tráfico de pessoas escravizadas para o continente americano, foi reconhecido, em 2017, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) como Patrimônio Mundial da Humanidade. Ancorado no robusto dossiê (Guran, 2014) que apontava os vestígios do cais de desembarque de pessoas escravizadas, assim como um território com edificações históricas como os Jardins Suspensos do Valongo, o conjunto de casarios e o Cemitério de Pretos Novos. Segundo o historiador Julio Pereira (2025) o cemitério funcionou de 1774 até 1830 e era destinado a pessoas vítimas do comércio transatlântico que, mesmo resistindo ao flagelo da travessia, haviam sucumbido na chegada ao Brasil. Essas

pessoas “recém-chegadas ao porto do Rio de Janeiro tiveram seus corpos enterrados à flor da terra, sem cuidados, ou respeito às tradições cristãs e africanas” (Pereira, 2025, p.11).

Embora descrito nos documentos históricos, sua localização era desconhecida até 1996, quando o casal Petrucio e Merced Guimarães, moradores no Bairro da Gamboa, ao realizarem uma obra em sua residência se deparam com os achados. Diante dos primeiros afloramentos de ossadas iniciaram-se pesquisas envolvendo arqueólogos, historiadores, estudiosos e voluntários que se mobilizaram para o reconhecimento do sítio arqueológico. O Instituto dos Pretos Novos foi criado em 2006 é fruto da mobilização coletiva da família Guimarães, do movimento negro do Rio de Janeiro e de uma série de pesquisadores e voluntários dedicados. Está focado no letramento racial e em práticas antirracistas, com ações que envolvem salvaguarda, pesquisa, valorização, preservação e transmissão do conhecimento contribuindo assim para a aplicação das leis 10.639 de 2003 e 11.645 de 2008 que tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígenas.

As oficinas do Programa Antirracista do IPN

Parte estruturante do Programa Antirracista as oficinas constituem uma plataforma de discussão para a elaboração de proposições antirracistas para museus. Realizadas entre agosto e setembro de 2025, cada oficina contou com um eixo temático de discussão “gestão e inclusão”, “curadoria e pesquisa”; “educação e articulação”. Ocorreram em formato virtual e totalizaram doze horas de discussão, sendo dois encontros para cada eixo temático, o primeiro dedicado a levantar as questões - momento de colheita - e o segundo a sistematizá-las em diretrizes - momento de tessitura - que serão apresentadas e debatidas no seminário previsto para ocorrer em novembro de 2025.

Nas oficinas tivemos 159 pessoas inscritas vindas dos estados: Amapá, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Cerca de 59% se autodeclararam pretas e pardas e 41% brancas. O perfil profissional envolve: gestores, museólogos, profissionais de administração e recursos humanos, arquitetos, jornalistas, pesquisadores, professores e produtores culturais observa-se um número significativo de educadores museais, aproximadamente 40% do total, o que evidencia um interesse especial daqueles que nos museus estão em contato direto com os públicos.

Para impulsionar os diálogos utilizou-se uma plataforma de participação e interação em tempo real. Como metodologia de colheita partimos de perguntas geradoras que impulsionaram o protagonismo das pessoas envolvidas. O exercício e reflexão coletiva visava identificar ações que já ocorrem ou podem ocorrer dentro das instituições culturais, e os resultados foram reunidos em nuvens de palavras e respostas diretas às perguntas geradoras que geraram um profícuo ambiente de debate. A coleta de informações no primeiro ciclo fundamentou a elaboração de proposta de textos síntese pelas mediadoras que foi submetido a revisão da coletividade nos encontros finais que por meio da leitura crítica do texto proposto e validação da coletividade chegaram na elaboração de seis diretrizes para cada um dos três eixos. Em todas as oficinas, alguns temas apareceram de forma recorrente, como a questão da contratação de profissionais pretos e pardos, a destinação de recursos para a formação continuada e letramento racial e o enfrentamento ao colonialismo nos museus e, sobretudo, a promoção da equidade racial nas organizações culturais, com a valorização das histórias e culturas de negros, indígenas e quilombolas. Esperamos que no momento da realização do Seminário Internacional possamos apresentar, com mais detalhes, a metodologia das oficinas, bem como, seus resultados iniciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GAMA, E. C.. *Lugares de memória do povo de santo: patrimônio cultural entre museus e terreiros*. PhD thesis (History). Niterói: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2018.

GURAN, Milton (coord.). Sítio Arqueológico Cais do Valongo. *Proposta de inscrição na lista do patrimônio mundial*. IPHAN, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Cais_do_Valongo_versao_Portugues.pdf Acesso set. 2025.

LIMA, Monica. História, patrimônio e memória sensível: o Cais do Valongo no Rio de Janeiro. *Outros Tempos: Pesquisa em Foco - História*, [S. l.], v. 15, n. 26, p. 98–111, 2018. DOI: 10.18817/ot.v15i26.657. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/index.php/outros_tempos_uema/article/view/657; Acesso em: set. 2025.

LODY, R.. *O negro no museu brasileiro: construindo identidades*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005.

PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. *À flor da terra: o Cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2011.

SOARES, Marisa C. and Lima, R. C.. *Africana do Museu Nacional*. In *Objetos da escravidão: abordagens sobre a cultura material da escravidão e seu legado*, organised by Camilla Agostini. Rio de Janeiro: 7 letras, 2014.

VASSALLO, S. and Cicalo, A.. *Por onde os africanos chegaram: o Cais do Valongo e a institucionalização da memória do tráfico negreiro na região portuária do Rio de Janeiro*. Hori-

zontes Antropológicos 21(43): 239-271, 2015.

UM OLHAR PARA O QUE ULTRAPASSA AS MEDIDAS DE COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO: professoras de arte e seus percursos forjadores de sensibilidades antirracistas¹

Joana Pinho dos Santos²

Resumo

Esta comunicação aborda a pesquisa de mestrado realizada sobre a relação entre o ensino de arte e o combate ao racismo, focado na Lei nº10.639/03. A pesquisa investigou como professoras de arte se apropriaram das medidas de combate ao racismo na educação, superando a mera obrigatoriedade. A metodologia qualitativa incluiu pesquisa documental, questionários, entrevistas de história oral com quatro professoras que aplicavam a lei de forma estruturante e a escrita mobilizada pela pesquisadora que revela seu percurso em direção ao tema. Os resultados revelaram que essas professoras desenvolveram sensibilidades antirracistas por

meio de percursos formativos diversos e vivências pessoais, influenciando suas ações docentes para além dos conteúdos programáticos, e visando forjar sensibilidades antirracistas em outros corpos.

Palavras-chave: Ensino; Arte; Sensibilidade; Antirracista.

Este resumo expandido apresenta um panorama geral da pesquisa desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro entre os anos de 2020 e 2023, cujo trabalho final foi intitulado Para além da obrigatoriedade das medidas de combate ao racismo na educação: percursos forjadores de sensibilidades antirracistas na ação docente do ensino de arte. A pesquisa teve como tema central a relação entre o ensino de arte e as medidas de combate ao racismo na educação.

Considerado os estudos anteriores, que enfatizavam que o uso de obras de arte produzidas por artistas negras/os durante as ações docentes contribuíam para as construções positivas dos pertencimentos étnico-raciais das/os estudantes (Novais, 2019; Silva, 2018) e a existência de uma predisposição docente para aplicação efetiva das medidas de combate ao racismo na educação (Trovão, 2019), o pressuposto foi que dentre as ações docentes no ensino de arte construídas a partir das medidas de combate ao racismo na educação, algumas superariam a obrigatoriedade do que estava descrito nas medidas. Essas práticas seriam pensadas pelas professoras de arte para além dos conteúdos programáticos ou de ações pontuais em datas comemorativas do calendário escolar; o uso de imagens negaria e extrapolaria a reprodução de estereótipos sobre corpos negros. A ação docente seria a partilha de reflexões, mediante as vivências de cada professora, relacionadas à História e Cultura Afro-Brasileira e à Educação das Relações Étnico-Raciais: algo que estruturaria e orientaria

1 Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Joana Pinho dos Santos: Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, joanapinho90@gmail.com.

o modo de partilhar saberes com as/os estudantes.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a obrigatoriedade das medidas de combate ao racismo na educação foi apropriada pelas professoras no ensino de arte na perspectiva da Educação Básica. Desdobram-se três objetivos específicos: a) discutir os referenciais teóricos que permitiram analisar o ensino de arte em diálogo com as relações étnico-raciais; b) identificar elementos formativos e vivenciais que atravessam a construção de práticas docentes antirracistas; e c) analisar as ações docentes efetivamente realizadas, atentando para seus sentidos, limites e potencialidades.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e combinou diferentes ações para colher informações que articulassem o ensino de arte às medidas de combate ao racismo na educação. O enfoque nessas informações foi a captação no modo particular com que cada professora de arte construiu suas ações docentes, fundamentadas nos compromissos que elas assumiram no trato das questões relativas à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais. O caráter foi o de demonstrar as potencialidades das apropriações das medidas, com vistas às possibilidades efetivas de devir (Kilomba, 2019).

As ações utilizadas envolveram: a pesquisa documental, com revisão bibliográfica e análise documental; e a aplicação de questionários para localizar, identificar e obter informações básicas sobre as pessoas a serem entrevistadas. O questionário foi compartilhado em redes sociais que reuniam docentes da área e foram selecionadas para a realização das entrevistas quatro professoras de arte que afirmaram fazerem uso das medidas de combate ao racismo na educação não apenas como tema, mas como elemento estruturante do planejamento da ação docente. Após a seleção, seguiu-se as entrevistas de história oral online com as professoras Ligia, Zenilza, Edvandro e Renata. Outra ação necessária foi a elabora-

ção da escrita, em que foi considerado todo o percurso da pesquisadora em direção ao tema, assumindo as adaptações e reformulações que colocaram em contato as expectativas postas na escrita para o Exame Especial de Projeto de Dissertação de Mestrado; falas das professoras de arte entrevistadas; referências teóricas, musicais e artísticas; entre outros.

Os resultados da pesquisa apontaram que as quatro professoras de arte entrevistadas tinham em comum aprofundamentos em outras formações acadêmicas, dentro das diferentes linguagens da arte. Elas demonstraram pensar o ensino de arte para priorizar a apropriação consciente das imagens do mundo para amparar a construção das/os estudantes enquanto seres políticos/os. As professoras criticaram os silêncios nas discussões que envolvessem História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais nas suas instituições formadoras para a docência, independentemente de terem feito suas Licenciaturas antes ou depois da obrigatoriedade da Lei nº10.639/03 (Brasil, 2003). A crítica centrou-se na identificação do privilégio de matriz eurocêntrica sobre os modos de construir e partilhar conhecimento na academia. Ainda assim, as professoras construíram meios de lidar com esses silêncios, entendendo a necessidade de existir e possibilitar a existência de outros corpos, fora dos modelos postos pela ordem colonial.

Outra questão percebida foi a existência de um percurso formativo que ajudaram a forjar as sensibilidades antirracistas das professoras de arte entrevistadas. As identificações pessoais e o desenvolvimento de práticas éticas alinhadas às construções de sensibilidades antirracistas em outros corpos, independente da obrigatoriedade da lei, tiveram relações com seus pertencimentos étnico-raciais e/ou por se integrarem às lutas de grupos minoritários, dadas as suas atuações junto a movimentos populares e a circulação de uma cultura de luta antirracista (Lima, 2018) entre esses meios. Outros elementos que compuseram esses percursos foram o trabalho em educação, dentro

de espaços formais de ensino, pela circulação de uma cultura de luta antirracista integrada à cultura escolar; e o retorno dessas professoras à academia, já tendo a ação docente e a crítica ao eurocentrismo na academia consolidadas e visando contribuir para que sensibilidades antirracistas fossem forjadas e reformuladas na também na academia.

Foi demonstrado que as ações docentes de cada professora de arte entrevistada tinham relação com seus distintos percursos formativos para as construções de suas sensibilidades antirracistas. Assim, a professora Ligia orientava toda a sua prática à abertura de espaço, em suas aulas, para as lideranças comunitárias: o entorno da escola era o elemento central na condução dos processos de despertar para as consciências, algo absolutamente relacionado às suas vivências em movimentos populares. A professora Zenilza aproveitava os momentos de dúvida e conversas paralelas, em que as/os estudantes se colocavam, para introduzir saberes de modo despretensioso, o que dialogava com sua atenção à geração de momentos de expressão das/os estudantes. O professor Edvandro, muito alinhado a um núcleo de ensino, pesquisa e prática, formado por professoras de arte no Pedrinho, enfatizava a necessidade de vivenciar um currículo em que História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais fossem elementos centrais. A professora Renata, por sua trajetória pessoal de identificação com a discussão e com as/os estudantes, considerava as histórias de vida das/os estudantes como ponto central de suas aulas, o que implicava na valorização das produções das/os estudantes.

Conclui-se que as professoras de arte entrevistadas não apenas aplicaram as medidas de combate ao racismo em suas aulas. A partir de seus distintos percursos formativos, dos quais suas ações docentes eram parte, forjaram, e seguem forjando, suas sensibilidades antirracistas. Suas ações docentes vislumbravam afetar outros corpos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que outras sensibilidades antirracistas sejam

forjadas. As ações ultrapassaram a obrigatoriedade da Lei: compreenderam um compromisso em elaboração pelas professoras de diferentes modos. Suas ações docentes eram uns dos muitos pontos de seus percursos formativos. As ações, em si, não eram elementos que finalizavam o processo: ao contrário, elas davam pistas de quais caminhos foram percorridos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 4 set. 2022.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. *A Cultura de luta antirracista e as potencialidades do contato entre docentes de História e o movimento negro para a implementação da Lei 10.639/03*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NOVAIS, Karyna Barbosa. Educação étnico-

-racial no ensino de artes visuais. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9510/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Karyna%20Barbo-sa%20Novais%20-%202019.pdf>>. Acesso em 11 out. 2021.

SILVA, Andrea Luisa Frazao. *As artes visuais afrodescendentes contemporâneas: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei No 10.639/2003 nos espaços educacionais*. 2018. 225f. Dissertação (Mestrado Profissional em PROFARTES) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://tede.bc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/2377/2/Andr%c3%a9a%20Luisa%20Fraz%c3%a3o.pdf>>. Acesso em 12 out. 2021.

TROVAO, Fernanda Fares Lippmann. *A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica: apropriações e significados no ensino da arte*. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado Pro-fissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=70106&idprograma=40001016080P7&anobase=2019&idtc=41>>. Acesso em 12 out. 2021.

ENTRE TRAÇOS E IDENTIDADES: símbolos e signos de empoderamento em autorrepresentações de estudantes negros¹

João Pedro da Silva Costa²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre as diferentes formas de autorrepresentação realizadas por estudantes durante uma oficina de artes visuais com discentes do ensino médio em um colégio estadual da cidade do Rio de Janeiro. A análise contempla a ideia de corpo sob perspectivas conceituais, sociais e simbólicas, relacionando signos de poder, resistência e empoderamento, bem como destacando a presença da cultura visual como um meio significativo para construir novas percepções sobre identidade e pertencimento. Além disso, busca-se estabelecer um paralelo entre os objetivos da oficina e o trabalho de artistas contemporâneos que utilizam a autorrepresentação e a identidade étnico-racial em suas produções artísticas, de modo a expressar experiências pessoais que se ampliam e refletem coletivamente no espaço social.

Palavras-chave: Corpo, autorepresentação, identidade étnico-racial, cultura visual.

Produção

O corpo, em qualquer sociedade, desempenha papéis sociais, culturais, simbólicos e políticos, moldando identidades individuais e coletivas. É difícil compreender a relação do corpo como objeto identitário sem considerar suas funções e significados para cada indivíduo. Nesse sentido, “as representações do corpo, e os saberes que as alcançam, são tributários de um estado social, de uma visão de mundo, e, no interior desta última, de uma definição de pessoa” (LE BRETON, 2011, p. 18). Assim, pensar a representação do corpo artisticamente não é distinto. Ao olhar para si com a intenção de representá-lo, o sujeito realiza uma curadoria de si, selecionando características, elementos e signos que o constituem. Esse processo demanda atenção e dedicação específicas, possibilitando a identificação dos elementos visuais que estruturam sua identidade.

Nesse processo de autoanálise, o corpo deixa de ser apenas corpo para se tornar campo investigativo. O que antes parecia natural passa a assumir valor no momento da autorrepresentação artística. Durante a investigação e a seleção dos signos identitários, as engrenagens que movimentam a prática artística começam a girar.

A compreensão desse conjunto de elementos como formuladores da identidade revela que somos constituídos por sentidos que comunicam ao mundo quem somos, evidenciando o que Le Breton chama de “construção simbólica” (LE BRETON, 2011, p. 18). O corpo, portanto, é entendido como obra de uma construção social e cultural. Ao refletirmos sobre as individualidades, constatamos que os sujeitos recorrem ao corpo para expressar singularidade, mas, nesse percurso, emergem signos compartilhados por outros indivíduos de um mesmo grupo. Assim, o corpo se apresenta como espaço de distinção entre o “eu” e o “outro”, mas também como lugar de aproximação entre pares. Na busca por evidenciar a individualidade, o sujeito revela uma cole-

1 Trabalho apresentado no GT4– Arte, formação e relações étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 João Pedro da Silva Costa: Mestrando na Universidade do Estado do Rio de Janeiro pelo Programa de Pós-Graduação em Artes - PPGARTES, Rio de Janeiro, RJ, e-mail: joao.costa2306@gmail.com

tividade que se estabelece dentro da própria experiência singular.

Essa análise sobre a busca da individualidade em autorrepresentações torna-se evidente ao observar os desenhos elaborados na oficina Corpo-sou, desenvolvida com estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro. É na produção desses alunos que se percebem cruzamentos identitários significativos.

FIGURA 1 – ALUNO FUTEBOL 1



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 2 – ALUNO FUTEBOL 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 3 – ALUNO FUTEBOL 3



FONTE: ACERVO PESSOAL

A partir dessas imagens, destaca-se um recorte de gênero explícito na produção dos discentes masculinos. A representação de si com uniformes de futebol tornou-se ponto estruturante da identidade particular de cada um. Essa escolha reflete o desejo de pertencimento a algo maior, sensação vivenciada em torcidas e eventos esportivos. Aida e Leoncini (2000) observam o papel do futebol como válvula social para jovens e adultos, possibilitando sensações de vitória, sucesso e reconhecimento em relação a um grupo. É intrigante notar que, na uniformização — isto é, na padronização visual dos corpos —, esses estudantes percebem suas particularidades sendo expressadas e, ao mesmo tempo, agregadas a um coletivo de interesse comum. Como lembra Nilma Lino Gomes:

Somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação. O que será que o aluno negro nos comunica por meio de seu corpo? Com a sua postura? Pela maneira como cuida do seu corpo? Como ele se apresenta esteticamente? (GOMES, 2003, p. 173).

Durante a oficina, alguns compartilharam o desejo de se tornarem jogadores de futebol, vislumbrando na profissão uma possibilidade de ascensão social. Esse imaginário é reforçado pelas grandes mídias, que utilizam personalidades do esporte para alimentar a ideia de que o sucesso está ao alcance de todos — embora, na prática, essa realidade seja restrita a poucos. Em outra produção, um estudante representou seu desejo de ser lutador profissional, demonstrando empenho na elaboração artística. Essas experiências reforçam que, quando os alunos se envolvem em propostas que dialogam com suas paixões e identidades, emergem trabalhos mais sensíveis e potentes.

FIGURA 4 – ALUNO LUTADOR



FONTE: ACERVO PESSOAL

Outro elemento observado como elo nas autorrepresentações foi o uso de símbolos e marcas de prestígio, como *Nike*, *Adidas*, *Hugo Boss*, *Oakley* e *Calvin Klein*. Mais do que gosto pessoal, essas escolhas revelam o desejo de poder — poder ter, poder usar, poder associar o corpo a marcas que, pela cultura visual, se projetam como sinônimo de status. O corpo torna-se, assim, suporte de valorização de si. No caso de meninos negros, tal escolha adquire uma camada adicional de significado, funcionando como forma de ressignificar corpos historicamente desvalorizados. Embora o fenômeno tenha se destacado entre os meninos, também esteve presente nas produções femininas.

FIGURA 5 – NIKE



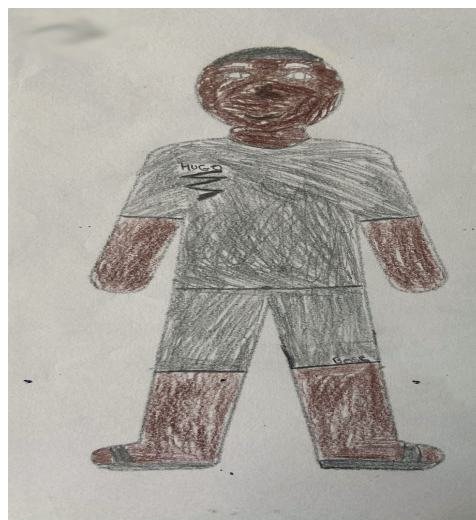
FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 6 – NIKE 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 7 – HUGO BOSS



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 8– CALVIN KLEIN



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 9 – TENIS NIKE



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 10 – CROPPED NIKE



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 11 – CROPPED NIKE 2



FONTE: ACERVO PESSOAL

Enquanto o esporte funcionou como elo nas representações dos meninos, o cabelo surgiu como ponto de ligação entre as meninas. A estética capilar aparece como símbolo de diversidade e identidade, sem anular individualidades. "O corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário" (GOMES, 2003, p. 173). O cabelo, antes alvo de conflitos e práticas de alisamento, agora é representado de maneira afirmativa, sinalizando uma nova consciência entre as adolescentes.

FIGURA 12 – ALUNA 1



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 13 – ALUNA 2



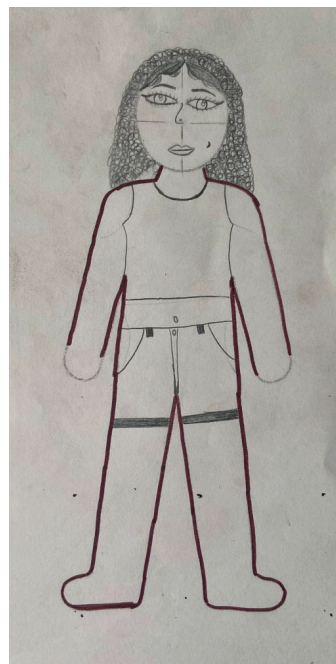
FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 14 – ALUNA 3



FONTE: ACERVO PESSOAL

FIGURA 15 – ALUNA 4



FONTE: ACERVO PESSOAL

O reconhecimento dos fios crespos e cacheados como características identitárias e ancestrais revela que não se trata apenas de cabelo, mas de uma construção étnico-racial e cultural. Nesse sentido:

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (GOMES, 2003, p. 174).

A valorização do cabelo natural não deve ser reduzida à simples rejeição do alisamento. Trata-se, sobretudo, de combater a imposição estética, promovendo liberdade e autonomia na escolha. O objetivo do debate racial é garantir que meninas negras se reconheçam como parâmetro de beleza, e que sua decisão estética seja resultado de letramento e empoderamento, e não de pressão social.

Nesse contexto, artistas contemporâneas

exploram o cabelo como linguagem artística. Zanele Muholi, fotógrafa sul-africana, documenta a vida de pessoas negras LGBTQIA+ e realiza autorretratos que abordam identidade e ancestralidade. Em sua série *Somnyama Ngonyama*, a fotografia Qiniso mostra a artista de perfil com pentes garfos nos cabelos, elemento de forte valor estético e cultural. Já Laetitia Ky, artista feminista da Costa do Marfim, utiliza tranças para criar esculturas sobre feminismo, empoderamento e identidade, alcançando milhões de pessoas por meio das redes sociais.

O paralelo entre essas artistas e a oficina *Corpo-sou* evidencia que não se trata apenas de cabelo, mas de símbolos e discursos ressignificados e empoderados pela comunidade negra feminina. Em diferentes campos de produção — sejam espaços expositivos ou escolares —, noções de identidade e subjetividade negra são disseminadas e fortalecidas. A propagação dessas imagens pelas mídias digitais amplia a cultura visual de sujeitos que passam a se reconhecer nelas. Como observa Mirzoeff, a fotografia constitui um marco na cultura visual, por oferecer novas formas de representação da vida cotidiana, de forma que

A invenção da fotografia encontra-se na culminância de décadas de experimentação com mídias visuais em um esforço de encontrar meios mais rápidos e mais exatos de representação do que os oferecidos pelas artes visuais tradicionais. (MIRZOEFF, 1999, p. 65).

Nesse sentido, as produções de Muholi e Ky tornam-se ferramentas potentes para difundir noções de identidade racial e cultural, reverberando em práticas como as da oficina *Corpo-sou*.

Conclusão

Permitir que os estudantes sejam agentes de criação de suas representações visuais sig-

nifica abrir espaço para o agir artístico e identitário, evidenciando suas percepções de mundo e de si mesmos. Nesse processo, a cultura de massa reorganiza e estabelece novos sentidos para a cultura visual, possibilitando que os discentes se reconheçam em personalidades, signos e símbolos que alimentam sonhos e perspectivas de futuro.

Experiências como a oficina *Corpo-sou* dialogam com a legislação educacional brasileira, em especial as Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. Ao propor atividades que estimulam o reconhecimento de signos culturais e identitários, abre-se caminho para que os estudantes articulem saberes escolares e experiências pessoais, fortalecendo subjetividades e coletividades.

Assim, a prática da autorrepresentação demanda dos estudantes um olhar sensível e poético sobre si mesmos, permitindo que se reconheçam como protagonistas de suas narrativas visuais. Esse exercício contribui não apenas para a valorização individual, mas também para a construção coletiva de um imaginário que reforça a importância do corpo enquanto suporte de símbolos de identidade, empoderamento e pertencimento.

Referências bibliográficas

MIRZOEFF, Nicholas. *An Introduction to Visual Culture*. London; New York: Routledge, 1999.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LE BRETON, David. *Antropologia do corpo e modernidade*. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AIDAR, A. C. K.; LEONCINI, M. P. Evolução do futebol e do futebol como negócio. In: AIDAR, A. C. K. et al. (org.). *A nova gestão do futebol*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

SUBVERSÃO DAS IMAGENS: a arte como reconstrução de visualidades negativas de corpos negros¹

Lizandra Maria Santos de Oliveira

Resumo

Este presente trabalho pretende refletir sobre o poder que as imagens têm na construção de narrativas hegemônicas, com foco nas representações de pessoas pretas produzidas no Brasil oitocentista. As produções imagéticas desse período foram responsáveis por elaborar representações de pessoas pretas marcadas pela desumanização, em um processo cruel de inferiorização e apagamento que buscava legitimar a dominação desses corpos. A partir desse acervo de imagens formado por gravuras e fotografias, buscamos demonstrar como a arte pode reconstruir essas visualidades negativas com uma proposta de apropriação, subvertendo os sentidos originais e transformando-os em outros, a partir da análise de trabalhos de artistas negros contemporâneos brasileiros. Finalmente, discute-se como o ensino de Artes Visuais nas escolas pode adotar uma abordagem antirracista ao desenvolver uma prática pedagógica em artes que repense criticamente sobre as representações históricas de pessoas pretas.

Palavras-chave: Visualidades; Artistas Negros Contemporâneos; Ensino das Artes; Pedagogia Antirracista.

Esta pesquisa pretende investigar como as imagens atuam na construção e manutenção de narrativas hegemônicas, justificando e reforçando suas estruturas de poder. Ao entender que as imagens funcionam não apenas como um reflexo do seu contexto como também o produz, podemos reconhecer o poder que essas produções imagéticas possuem na construção de todo um imaginário social, guiando ideais e crenças de uma sociedade. Dessa maneira, as imagens se configuram como um recorte da realidade, a partir do olhar de quem a fez. Por isso, constituem uma decisão intencional sobre o que pode ser visto e como vai ser visto.

Nesse sentido, o foco deste trabalho é analisar os impactos que a construção de um acervo de imagens de pessoas pretas realizada no Brasil oitocentista serviu como uma estratégia de legitimação do domínio sobre esses corpos e da naturalização da escravização. Ao colocar os corpos pretos no lugar do outro, os opõe à ideia da própria humanidade, representada no homem branco. Assim, tais imagens associam o negro tudo aquilo que está oposto à humano: o primitivo, a barbárie e o incivilizado.

Para tal, a pesquisa parte de uma análise de algumas imagens produzidas durante o século XIX no Brasil, como gravuras e fotografias, retratando pessoas negras. Com a construção de um repertório imagético para a formação da identidade nacional do Brasil, que tornava-se independente em 1822, foi incentivado a vinda de artistas europeus para o país com o objetivo de elaborar uma série de representações das terras brasileiras. Essa produção assume um cunho mais etnográfico, em que os corpos negros foram retratados dentro de um mesmo sentido que se categoriza a flora e fauna. Ou seja, as representações de pessoas pretas acabaram tendo um caráter tipificador, contribuindo para construção de uma visão de inferioridade racial.

Trata-se, portanto, de uma estrutura de poder que se constrói a partir da desumani-

¹ Trabalho apresentado no GT 4 – Arte, formação e relação étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

zação de pessoas pretas como um objetivo de legitimar a dominação imposta sobre esses corpos. Sendo assim, Hall (2016) explica que:

O poder, ao que parece, tem que ser entendido aqui não apenas em termos de exploração econômica e coerção física, mas também em termos simbólicos ou culturais mais amplos, incluindo o poder de representar alguém ou alguma coisa de certa maneira - dentro de um determinado "regime de representação". (p.193)

Ou seja, a representação surge como mais um instrumento de poder dentro do contexto de dominação pautada pela racialidade. Com isso, distantes do que era considerado como civilização, os homens e mulheres pretos foram despojados de suas subjetividades e identidades a partir de um olhar exotizado e fetichizado que o europeu impôs ao outro. A produção dessa iconografia contribui para a normalização da exploração e violência, consolidando a subordinação de pessoas pretas na hierarquia social.

Com o processo de abolição da escravidão em 1888, o que ocorre é uma mudança de aparência, em que alteram-se os tempos mas a estrutura de opressão segue igual. De acordo com Carneiro (2023),

No Brasil, a suposta consagrada inferioridade de uns e a superioridade de outro é o que define as novas hierarquias sociais que emergiram no período pós-abolição, como resposta a diversificação da estrutura social que República, a abolição do trabalho escravo e a instauração do liberalismo político impõem ao país. (p.133)

A relevância dessa pesquisa está justamente na constatação de que essa política de representação visual não apenas moldou o pensamento daquele período como reverbera até hoje, com a persistência do racismo na so-

cidade atual e do apagamento da violência da escravidão sobre pessoas pretas. Diante disso, entendemos como torna-se necessário pensar como a arte pode assumir um papel de enfrentamento diante dessas visualidades negativas sobre pessoas pretas, atuando como uma prática de resistência e reconfiguração simbólica.

Para isso, esta pesquisa se apoia na análise de trabalhos de artistas negros contemporâneos como Silvana Mendes, Rosana Paulino e Yhuri Cruz, que se apropriam dessas imagens históricas e subvertem seus sentidos, elaborando novas visualidades. Como uma forma de reconfigurar noções, as obras desses artistas se inserem em uma reconstrução dessas representações marcadas pela desumanização e estereotipização de pessoas pretas, contribuindo para a formação de novas imagens que buscam trazer dignidade e afeto para esses indivíduos.

A partir dessas referências artísticas, buscamos refletir sobre como levar essa prática de reconstrução de visualidades negativas sobre pessoas pretas para dentro do contexto escolar. Com base na lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, devemos levar em consideração como o ensino das artes nas escolas ainda se apresenta predominantemente centralizado em artes europeias e majoritariamente branca. Assim, é necessário que os docentes assumam uma postura antirracista, levantando uma reflexão crítica acerca das representações históricas estereotipadas produzidas sobre pessoas negras, além de promover uma valorização das produções artísticas de artistas negros brasileiros.

Com esse propósito, elaboramos uma proposta de aula com o uso da colagem, baseada nas obras dos artistas mencionados neste trabalho, destinada para as turmas do 9º ano do ensino fundamental II do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Nessa atividade, os alunos deverão produzir colagens a partir de imagens de pessoas pretas presentes no acer-

vo colonial e imperial brasileiro. Seguindo a lógica defendida por Rosana Paulino em que imagens podem curar imagens², essa proposta da intervenção com o uso da colagem nessas representações negativas age como uma prática que permita reconstruir seu sentido, criando uma nova visualidade positiva. Os resultados dessa proposta serão adicionados a pesquisa a partir do relato da experiência.

REFERÊNCIAS

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

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

PAULINO, Rosana. Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem, afirma Rosana Paulino. *UFRGS Jornal*, Porto Alegre, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/somos-muito-ingenuos-em-relacao-ao-poder-da-imagem-afirma-rosana-paulino/>. Acesso em: 02 out. 2025.

2 “Eu tenho certeza de que imagens curam imagens. A gente é muito ingênua, no Brasil, em relação ao poder da imagem. Talvez a maioria do que é colocado como preconceito, principalmente racial, não é colocado em palavras. É colocado em imagens – ou na ausência delas. Não é só ter uma imagem negativa, é não ter as imagens e referências positivas. Isso vai formando um imaginário.” PAULINO, Rosana. Somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem, afirma Rosana Paulino. *UFRGS Jornal*, Porto Alegre, 10 mar. 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/somos-muito-ingenuos-em-relacao-ao-poder-da-imagem-afirma-rosana-paulino/>. Acesso em: 02 out. 2025.

PEDAGOGIAS DES- VIANTES: contrastes e ironias no projeto de balé na ponta dos pés¹

Rousejanny Ferreira
Ana Teixeira

Resumo

Este artigo investiga o projeto Na Ponta dos Pés, iniciativa de ensino de balé clássico situada no Morro do Adeus, Complexo do Alemão, Rio de Janeiro, voltada para meninas negras e pardas em contexto de vulnerabilidade social. Fundado em 2012 por Tuany Nascimento, o projeto se caracteriza como uma experiência pedagógica contra-hegemônica que problematiza e reconstrói criticamente as normas disciplinares, estéticas e epistemológicas do balé tradicional. A metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu trabalho de campo com observação sistemática de aulas, análise de documentos e materiais audiovisuais, entrevistas semiestruturadas com professoras, alunas e membros da comunidade, além da participação em interações informais no cotidiano da escola. Os resultados demonstram a construção de uma pedagogia distintiva, afetiva e antirracista, fundamentada no cuidado coletivo, na escuta sensível e no reconhecimento das especificidades raciais, de gênero e territoriais das participantes.

Entre as práticas pedagógicas identificadas, destaca-se a flexibilização de métodos eurocentrados, como os da *Royal Academy of Dance* (RAD) e o método Vaganova. Essa adaptação, conforme sugerido pela análise de Canclini (2013) sobre os discursos de “pureza” artística que servem a interesses tradicionalistas e modernizadores, permite ao projeto habitar o campo do balé de modo crítico e inclusivo, tensionando seus modelos hegemônicos. A incorporação de músicas populares brasileiras às aulas e a criação de rituais pedagógicos específicos, como o “coque” e a “rodinha”, são centrais nessa abordagem. O ritual do “coque” transforma a exigência técnica do penteado em um momento de cuidado mútuo, valorizando cabelos crespos e cacheados e reforçando, com base em hooks (2005), o cabelo como potente símbolo de autoafirmação para meninas negras. Já a “rodinha” estabelece um espaço de diálogo no início das aulas, funcionando como mecanismo de acolhimento e detecção de situações de vulnerabilidade, refletindo assim os princípios de uma pedagogia do cuidado (hooks, 2021) que se opõe a ambientes educacionais pautados pelo medo e pela punição, problematizados também por Carneiro (2019) em relação aos impactos negativos na autoestima de mulheres negras.

A adesão parcial a métodos consagrados, como a menção ao Vaganova nos planos de aula, evidencia, segundo a perspectiva da geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2000) e da colonialidade do poder (Quijano, 2000), a pressão por legitimação em um “sistema-mundo” que hierarquiza epistemologias e reafirma o Norte Global como centro produtor de saberes. Escolas periféricas, impossibilitadas de cumprir integralmente protocolos hegemônicos, lançam mão desses rótulos estrategicamente, ainda que suas práticas efetivas gerem saberes cruzados que contestam a oficialidade da dança, conforme discutido por Pinto (2021) em contexto similar sobre tensionalidades centro/periferia.

O projeto investe ainda numa batalha

¹ Trabalho apresentado no GT4 – Arte, formação e relações étnico-raciais durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

simbólica pela representatividade. A imagem hegemônica da bailarina branca, analisada por Schwarcz (2024) como parte de uma “imagem da branquitude”, é confrontada com a produção de representações visuais de bailarinas negras, por meio de grafites na sede e eventos como a “Mostra de Dança ‘Princesas’”. Essas ações buscam criar referências positivas para as alunas, materializando a necessidade apontada por Berth (2019) de “nos encontrarmos dentro da nossa própria pele” para o empoderamento. Essa iniciativa é crucial face à escassez de bailarinas negras em companhias públicas brasileiras, documentada por Meireles (2022) e Lemos (2023), que evidencia o racismo estrutural no campo da dança. Para além de referências distantes, como a bailarina Ingrid Silva, a trajetória da própria fundadora, Tuany Nascimento, torna-se uma referência fundamental e próxima, exemplificando um deslocamento em relação aos cânones tradicionais e a valorização de trajetórias locais, na linha do que Vallejos (2020) denomina “embarrar o canon” em favor de uma coreopolítica da abundância.

O Na Ponta dos Pés opera como um dispositivo pedagógico e político que enfrenta as dinâmicas de exclusão racial e social inerentes ao campo do balé. Ao ressignificar a disciplina como pacto comunitário e não como imposição punitiva, e ao centrar suas práticas na valorização de corpos, identidades e saberes negros e periféricos, o projeto configura-se como uma proposta formativa que reivindica e constrói ativamente outras formas de pertencimento, excelência artística e reconhecimento, afirmando o direito de reinventar o balé a partir das margens e de suas próprias experiências fundadoras.

REFERÊNCIAS

BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Pólen, 2019.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 1998.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2013.

CARNEIRO, Sueli. *Sueli Carneiro: escritos de uma vida*. Organização: Djamila Ribeiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. Alisando nuestro pelo. *La Gaceta de Cuba*, n. 1, p. 70–73, 2005.

LAUNAY, Isabelle. *Las danzas de repertorio. I. Poéticas y políticas*. Tradução: Leonardo Suárez. Valencia: Ediciones Mahali, 2020.

LEMONS, Anielle Conceição. Inserção e permanência de bailarinas negras brasileiras no campo profissional da dança como representatividade negra e modo de resistência ao racismo. 2023. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2023.

MEIRELES, Maria Luiza da Silva. A ausência de bailarinas negras nas companhias públicas de dança no Brasil: faceta do racismo. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

MIGNOLO, Walter D. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. *Revista Lusófo-*

na de Educação, Lisboa, n. 48, p. [s.p.], 2020.

MONTEIRO, Monteiro. *Balé, tradição e ruptura*. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

PINTO, María. Territorio y tensionalidades centro/periferia en la actual enseñanza de la danza en Santiago de Chile: relato desde la periférica Escuela A Danzar! *Arte da Cena (Art on Stage)*, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 115–149, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Imagens da branquitude: a presença da ausência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

VALLEJOS, Juan Ignacio. Embarrar el canon: por una coreopolítica de la abundancia. *Arte da Cena (Art on Stage)*, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 7–37, 2020.

GT 5

**MUSICALIDA-
DES E AUDIO-
VISUALIDADES
NO ENSINO
DAS ARTES**

COORDENAÇÃO
PROF. DRA. ÁNA VALÉRIA DE FIGUEIREDO

ALTERIDADE E EM- PODERAMENTO: Ci- neclube CECIERJ – Duque de Caxias¹

Caroline Alciones de Oliveira Leite,²
Nathália Jacinto Ferreira³

Resumo

A partir da experiência do Cineclube CECIERJ na cidade de Duque de Caxias, programa sediado no âmbito da Vice-Presidência Científica da Fundação CECIERJ, esta proposta de comunicação analisa como o debate cineclubista pode se configurar como espaço de empoderamento e de visibilidade no encontro com a alteridade desde a relação entre arte e educação. Em uma perspectiva que se afasta da noção de instrumentalização da obra de arte em favor de outras áreas, como a educação e a divulgação científica, investiga-se o Cineclube CECIERJ como um espaço de destaque à fala e à escuta de sujeitos periféricos, notadamente da rede pública de educação da Cidade de Duque de Caxias. Para tanto, investiga-se a prática do Cineclube CECIERJ a partir de noções como alteridade, estranhamento, acesso a patrimônio artístico-cultural e de experiência estética em diálogo com relatos do público

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Artes Visuais (UFRJ) e mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF). É servidora da Fundação CECIERJ, representante da ANPAP no Estado do Rio de Janeiro e membro titular do Conselho Deliberativo da ANPAP. Realizada Pós-Doutorado no PP-GCA-UFF. carolinealciones@gmail.com.

3 É especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação São Luís e licenciada em Ciências Biológicas pela UERJ. Bolsista pesquisadora TCT da FAPERJ, atuando na Fundação CECIERJ no âmbito do Cineclube CECIERJ. nathaliaferreiraj@gmail.com.

(estudantes e professores) coletados pelos bolsistas-moderadores do Cineclube CECIERJ.

Palavras-chave: Cineclube CECIERJ; debates; alteridade; subjetividade; empoderamento.

1. O Cineclube CECIERJ

A percepção da relevância das artes em processos de ensino/aprendizado levou a Fundação CECIERJ – Centro de Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – a criar o Cineclube CECIERJ no âmbito da Vice-Presidência Científica da mesma Fundação. Sua primeira unidade foi inaugurada no Museu Ciência e Vida, na cidade de Duque de Caxias (Estado do Rio de Janeiro), em maio de 2012, com exhibições gratuitas de filmes, debates e oficinas, buscando atuar na articulação entre artes e ciências, sensibilizando olhares e escutas do mundo. Esta proposta de comunicação se dedica a analisar o debate cineclubista como espaço de empoderamento e encontro com a alteridade na relação entre arte e educação. Dentre as quatro unidades do Cineclube CECIERJ – Duque de Caxias, São Gonçalo, Paracambi e Mangaratiba –, o recorte desta pesquisa se concentra na cidade de Duque de Caxias, tomando por base relatórios dos bolsistas-moderadores das sessões do Cineclube sobre os debates e respostas de docentes das unidades escolares atendidas pelo programa através do formulário de agendamento.

2. Espaço de fala e de escuta

A implementação de cada unidade do Cineclube CECIERJ tem por objetivo estreitar laços com a população local das cidades atendidas pela Fundação CECIERJ, notadamente, aquelas com Polos do Consórcio CEDERJ, programa que propicia a interiorização da educação superior pública no Estado do Rio de Janeiro por meio do ensino semipresencial. Para que o Cineclube possa estabelecer laços com a população dessas cidades, é necessário um

movimento em direção ao desconhecido que é o outro, que é o sujeito em direção a quem o Cineclube se desloca, na busca por desvelar relações de proximidade que se objetiva estabelecer com a alteridade periférica de um lugar determinado, de identidade própria, como Duque de Caxias. De forma análoga ao argumentado por Milton Santos (2006, p. 215-216), o interesse do Cineclube CECIERJ por estabelecer relações de proximidade com populações locais e periféricas de suas unidades, diz respeito a uma noção de vizinhança entre pessoas, no estabelecimento de pontos em comum para que seja possível estabelecer inter-relações consistentes.

O Cineclube CECIERJ compreende a necessidade de não se instaurar como um mundo a ser vivenciado; mas de invadir o mundo de cada experimentador, de cada sujeito. Por tanto, após o tempo dedicado à exibição do filme, através da atuação da equipe do Cineclube, busca-se provocar os diferentes sujeitos do público a falar nos debates que constituem parte fundamental da dinâmica.

Ao longo dos debates, desenrolam-se trocas produtivas entre o público e a equipe do Cineclube CECIERJ, instaura-se a criação de processos de significação individual e coletiva, trazendo novos sentidos à produção audiovisual. Com as expectativas e vivências a partir da experiência com o cinema, desenrolam-se processos formativos que podem influenciar nos gostos, nos modos de vida, nas relações e na constituição do indivíduo enquanto sujeito (Freire, 2018). Processo que, quanto mais recorrente se torna o público, mais profundo ele se faz.

Em sentido análogo ao preconizado pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2006, p. 214), o Cineclube CECIERJ compreende que, neste movimento do encontro com a alteridade, "o mundo ganha sentido por ser esse objeto comum, alcançado através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produzem a alteridade e a comunicação". Em processos de escuta e diálogo, abre-se espe-

lho que busca devolver aos sujeitos que fazem parte do Cineclube sua própria visibilidade.

3. O sujeito

O que é familiar pode nos colocar em um lugar de muito conforto, onde as vivências podem passar despercebidas. Por isso, no Cineclube CECIERJ busca-se estabelecer um lugar de estranhamento para que, de fato, haja uma escuta de alteridade (AMORIM, 2004). O estímulo à fala dos sujeitos se caracteriza como estratégia de empoderamento e instrumento de reivindicação de identidade. De acordo com a pesquisadora Susana Inês Molon (2011), "o sujeito é um elemento constituinte da subjetividade social e, simultaneamente, constitui-se nela" (Molon, 2011, p. 616). A valorização das múltiplas identidades, realidades e subjetividades tanto nos debates, quanto quando reverberam nas programações mensais, através da incorporação de filmes demandados pelo público, promovem um ambiente rico culturalmente e socialmente, ao mesmo tempo em que são estabelecidos e consolidados processos de identificação.

Ao discutir a constituição do sujeito, da subjetividade e da linguagem, Molon (2011) permite compreender como a experiência coletiva não é altamente subjetiva. Em um sentido mais profundo, o sujeito pode se reposicionar diante da obra cinematográfica e do mundo. O cineclubismo pode ampliar a potência da linguagem cinematográfica como produtora de subjetividades, transformando a experiência estética em prática formativa. Ao articular-se com a ideia de "educação menor", de Silvio Gallo (2002), entende-se que a potência do Cineclube CECIERJ reside em sua capacidade de escapar dos modelos hegemônicos de ensino-aprendizagem, criando fissuras e espaços de experimentação que desafiam as pedagogias instituídas.

No espaço cineclubista, esses modos de percepção são compartilhados e confrontados, possibilitando que o público elabore novas for-

mas de pensar o vivido. Esse cenário encontra reverberação na pergunta apresentada por Freitas e Coutinho (2013, p. 478): “o que pode o cinema?” No Cineclube, essa questão é respondida de forma concreta, na experiência vivida dos encontros nos quais o cinema mostra sua potência formativa, política e afetiva.

A relação entre o cinema e a educação no Cineclube CECIERJ não é pensada de forma a instrumentalizar a arte, como se os filmes fossem suportes para a ilustração de algum conteúdo escolar. Antes, há uma constante busca pela potencialidade do cinema em provocar deslocamentos, estimular experiências de alteridade e desestabilizar certezas. O cinema pode convocar seus espectadores a um exercício de reinvenção no qual as identidades e subjetividades entram em constantes processos de transformação (Freitas e Coutinho, 2013).

4. Breves relatos

Como um espaço público e de contribuição para formação de repertório cultural daqueles que o frequentam, o Cineclube se constitui e se molda pelas experiências e vivências trazidas pelo seu público que, dentre outras questões, por vezes relatam dificuldades de acesso ao cinema. Em sessão realizada em fevereiro de 2025 em Duque de Caxias, um adolescente declarou que aquela era sua primeira vez em um cinema. O espaço em que acontece o Cineclube CECIERJ – Duque de Caxias é um Auditório, não uma sala de cinema *stricto sensu*. Por outro lado, a experiência estética que o Cineclube busca ofertar tem por fundamento a democratização do acesso a um bem cultural análogo ao cinema.

No processo de agendamento de sessões, são recorrentes relatos como: “muitos de nossos alunos nunca tiveram acesso ao cinema”; “estávamos à procura de uma oportunidade”; “em nosso Projeto escolar um dos desafios é justamente ampliar essa vivência”. Relatos que evidenciam que as micro-políticas que o Cineclube CECIERJ busca desenvolver

criam um movimento de democratização do acesso a produções audiovisuais, fortalecendo a participação ativa dos sujeitos na construção de um espaço que é público e, assim, contribuindo para o processo de formação de sujeitos.

A experiência coletiva do cineclube aliada à dimensão estética como experiência ética e política (Bakhtin, 2011) do cinema se dá no sentido de mobilizar percepções, sensibilidades e temporalidades, compreendendo que a imagem cinematográfica convida os sujeitos a experiências que vão além do racional. No encontro entre o sensível e o compreensível, há a potencialização do excedente estético, cujo transbordamento possibilita imaginar outras formas de existência na relação entre arte e educação. A atividade cineclubista pode se configurar como exercício de uma ecologia das práticas que articulam o individual, o social e o ambiental em um mesmo modo de subjetivação. Neste sentido, o Cineclube CECIERJ compreende os debates como estratégia de espaço de empoderamento e de visibilidade a sujeitos periféricos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. “O pesquisador no país do outro”. In: AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004. p. 23 - 91.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. *Cinema e educação: o que pode o cine-*

ma? *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul.-dez. 2013.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>.

MOLON, Susana Inês. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. *Psicologia em Estudo*, Maringá (PR), v.16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

"O QUE IMPORTA É A ESTRADA, BEM"¹: Cineclube CECIERJ²

Caroline Alciones de Oliveira Leite,³
Chloé Brune Braga Fernandes,⁴
Mariana Franco Teixeira⁵

Resumo

Esta proposta de comunicação se dedica a uma investigação sobre os impactos das atividades do Cineclube CECIERJ em processos de ensino/aprendizagem. Apresenta-se um breve histórico sobre o programa criado no âmbito da Vice-Presidência Científica da Fundação CECIERJ em relação com polos do Consórcio CEDERJ, ressaltando que o público do Cineclube atende, notadamente, o público infanto-juvenil. Um atendimento que extrapola os limites formais da comunidade acadêmica com a pretensão de ampliá-la desde a perspectiva da criatividade. Problematisa-se a contribuição que um programa de artes tem a oferecer dentro de um setor institucional de divulgação científica, bem como

1 Trecho da fala da personagem Vovó Juju, na série Irmão do Jorel, episódio Em Busca de Liberdade (2017).

2 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

3 Doutora em Artes Visuais (UFRJ) e mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (UFF). É servidora da Fundação CECIERJ, representante da ANPAP no Estado do Rio de Janeiro e membro titular do Conselho Deliberativo da ANPAP. Realizada Pós-Doutorado no PPGCA-UFF. carolinealciones@gmail.com.

4 Doutorando e Mestre em Estudos Contemporâneos das Artes (PPGCA-UFF). Bacharel em Artes pela UFF e licenciado em Artes Visuais pelo Claretiano. Bolsista pesquisador de Treinamento e Capacitação Técnica (TCT) FAPERJ/Fundação CECIERJ. chloebrunebr@gmail.com.

5 Doutoranda e mestre em História (UERJ). Bolsista TP1 do Cineclube CECIERJ/Fundação CECIERJ. marianafra@gmail.com.

apresenta-se uma crítica à noção quantitativa de atendimento ao público face a ganhos silenciosos e não mensuráveis a partir das artes como parte preponderante da estrada educacional.

Palavras-chave: Cineclube CECIERJ; estrada educacional; criatividade; cinema.

Extrapolar limites

Criado a partir do desejo de democratizar o acesso à arte cinematográfica às populações locais de diferentes cidades que abrigavam Polos de Educação Superior a Distância do Consórcio CEDERJ, em 2012, o Cineclube CECIERJ pretende, desde então, se articular no estímulo ao público escolar em atividades através das artes, configurando-se, também, como uma estratégia de divulgação das atividades da Fundação CECIERJ pelo Estado do Rio de Janeiro. O primeiro programa da Fundação CECIERJ eminentemente dedicado às artes, teve unidades em cidades distintas, conforme as possibilidades da administração pública e os contextos permitiam sua atuação. Com o retorno de suas atividades presenciais pós-pandemia em setembro de 2024, o Cineclube CECIERJ atualmente possui quatro unidades nas cidades de São Gonçalo, Duque de Caxias, Paracambi e Mangaratiba.

O público do Cineclube CECIERJ é heterogêneo no que diz respeito às suas variações geográficas, ainda que composto, majoritariamente, pelo público infanto-juvenil de unidades escolares, sobremaneira, da rede pública. O programa, que faz parte da Vice-Presidência Científica da Fundação CECIERJ, tem um papel essencial no processo de ensino ao conferir acesso a um bem cultural análogo ao cinema que conta com exibição de filmes, realização de debates e, em programações especiais, com oficinas e palestras.

A propósito das populações locais atendidas pelo Cineclube, extrapola-se o limite da comunidade acadêmica da Fundação CE-

CIERJ, abrangendo crianças, adolescentes e adultos que podem em um futuro, próximo ou distante, vir a integrar formalmente esta comunidade acadêmica; um público que, de antemão, já integra a comunidade sensível da Fundação, reconfigurando, nos termos do filósofo francês Jacques Rancière, “a paisagem do perceptível e do pensável [modificando] o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades” (Rancière, 2012, p. 48-49).

Um programa de sonhos

Neste processo, é possível identificar a importância de propiciar um ambiente esteticamente agradável, bem equipado e limpo nas ações do Cineclube CECIERJ, algo referendado por relatos escritos e não identificados que tivemos a oportunidade de coletar durante a I Mostra do Cineclube CEDERJ: Mulheres, realizada em março de 2018: “Um espaço ótimo, bem refrigerado, ótimo para ser utilizado!!!”; “Tudo de graça, fomos bem recebidos, tudo limpo / Tá tudo lindo aqui... Fé”; e “Achei muito interessante o local. Muito agradável”. A satisfação demonstrada pelo público de estudantes em estar em um ambiente agradável reflete a formulação de Paulo Freire (2002) a respeito da relevância em oferecer um espaço limpo e esteticamente agradável como pormenores que possuem um peso significativo na experiência do estudante.

As unidades do Cineclube contam com a presença do público mediada por agendamentos de professores, educadores e diretores de instituições de ensino que reconhecem no Cineclube uma oportunidade de estabelecer “‘intimidade’ entre saberes curriculares fundamentais aos estudantes e a experiência social que eles possuem como indivíduos” (Freire, 2002, p. 16). A respeito da importância da presença-parceria docente nas sessões do Cineclube CECIERJ, vale destacar a fala da professora Clayde Mara Venâncio, Diretora do Polo CEDERJ de São Gonçalo até 2019, onde o público é formado majoritariamente por

crianças. Sempre que esteve presente nas sessões do Cineclube, a professora diretora fazia questão de conversar com as crianças antes de cada sessão, explicando que aquele espaço, a sala onde funciona o Cineclube CECIERJ, fazia parte da Universidade, um espaço no qual crianças e adolescentes podem assistir a filmes e que, anos mais tarde, poderão regressar enquanto estudantes universitários. Uma fala que passou a ser reproduzida em todas as sessões do Cineclube CECIERJ – universos que se entrelaçam na construção de um terreno propício ao sonhar e no encorajamento para a concretização de sonhos. (Alves, 2005, p. 29).

A Fundação CECIERJ se fortalece ao compreender o Cineclube CECIERJ como parte preponderante da democratização do ensino, uma vez que o acesso a bens e a equipamentos científico-culturais é capaz de fortalecer a perspectiva educacional em espaços nos quais seja possível fundamentar a possibilidade de emancipação (Almeida, 2017; Bragança, 2015). Todas as vezes em que o Cineclube CECIERJ atende uma única pessoa que seja, sementes são jogadas na direção dos sonhos dos mais distintos sujeitos e não há sucesso maior do que receber de um ou de vários, a atenção por um período de cerca de duas horas em um mundo cujas interações passaram a ser pautadas por períodos de 30 segundos.

A criatividade como vetor

Se em seus primeiros dois anos de implementação o Cineclube atendeu a um público total de 2073 pessoas em 98 sessões realizadas, em 2015 foram atendidas 2793 pessoas em 131 sessões. Mesmo durante a severa crise fiscal atravessada pelo Estado entre os anos de 2016 a 2018, o Cineclube manteve-se atuante, apesar do evidente impacto de atendimento no ano de 2018, quando foi necessário estabelecer parcerias para suprir a falta do contrato de direitos de exibição. Por outro lado, 2019 foi o ano que o Cineclube CECIERJ atendeu a seu maior público – 3709 em 123 sessões. Ao retornar após suas atividades presenciais,

em setembro de 2024, em Angra dos Reis por apenas 15 dias, em Duque de Caxias e em São Gonçalo, o Cineclube CECIERJ atendeu a um público total de 1787 pessoas em 94 sessões realizadas – todas com a oferta de debates após a exibição dos filmes. Uma conquista possível a partir da atuação dos bolsistas e que possui o impacto de uma atuação cada vez mais consistente.

Se por um lado, o quantitativo de público por sessão pode ser lido como inexpressivo se comparado a programas diversos, da esfera pública ou privada, de atendimento à sociedade, o Cineclube CECIERJ compreende que seu sucesso se encontra mais adiante dos números. Ao recusar a mensuração objetiva de seus impactos por meio de índices tradicionais, o Cineclube CECIERJ propõe uma forma alternativa de construção do conhecimento, por meio da qual a criatividade e a experimentação se tornam os principais vetores de transformação. Assim como Halberstam (2020) sugere que o fracasso pode ser uma estratégia de resistência contra normas institucionalizadas, o Cineclube CECIERJ rejeita métricas padronizadas e sugere que a educação deve estar aberta à subjetividade e à imprevisibilidade dos processos artísticos e científicos.

Mesmo que precise prestar contas à estrutura à qual está inserido de quantificações de sessões, de público, de filmes exibidos e de outros tantos números, seu real compromisso se define pelos impactos subjetivos e difíceis de mensurar que promovem na formação, frequentemente silenciosa, de seus participantes. Mais do que um destino para estudantes, professores e público local, o Cineclube CECIERJ busca apresentar-se como parte da estrada educacional.

A contrapelo de protocolos, a criatividade

A propósito do fato de o Cineclube CECIERJ ser sediado no âmbito de uma Vice-Presidência Científica, abre-se espaço para a reflexão de que, se por um lado é irrefutável

o quanto os avanços tecnológicos permitiram ganhos às artes, por outro lado, parece preponderante observar os ganhos que as artes podem propiciar às ciências e às pesquisas acadêmicas. Através de um modo criativo de observação de mundo, a melhor contribuição que as artes podem dar às pesquisas acadêmicas e às ciências está, justamente, na criatividade. Ao expandir o alcance da percepção humana e ampliar os canais do discurso emocional (Kubler, 2008), as artes contribuem para aguçar o olhar do cientista para além daquilo que protocolos consolidados postulam, propiciando a emergência de inovações científicas. O Cineclube CECIERJ compreende que a melhor contribuição que pode oferecer à Educação e às ciências a partir das artes está no âmbito da criatividade, a contrapelo de protocolos e em direção a saltos científicos somente possíveis na proximidade das ciências com as artes, fomentando a radicalidade do pensamento, a contundência da formulação e o olhar destemido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista* (UFMG), v. 33, p. 1-27, 2017.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas (SP): Versus Editora, 2005.

BRAGANÇA, Maurício de. Cinema e educação: por uma pedagogia indisciplinada da imagem. *Revista ECCOM*, v. 6, n. 12, jul.-dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALBERSTAM, Jack. *A arte queer do fracasso*. Recife: CEPE, 2020.

IRMÃO do Jorel: Episódio Em Busca de Liberdade [série de televisão]. Direção: Julianos enrico, Rodrigo Soldado. Produteres: Zé Brandão, Felipe Tavares. Brasil: Cartoon Network, 2017, (11 min), HDTV.

KUBLER, George. *The Shape of Time: Remarks on the History of Things*. New Haven: Yale University Press, 2008.

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

UMA BRINCADEIRA QUE VIRA MÚSICA: o lúdico como experiência poética de aprendizagem¹

Evelyn Freitas da Silva,²
Yasmim Gabrielly Silva Oliveira,³
Maristela de Oliveira Mosca⁴

Resumo

O presente trabalho foi realizado no âmbito de um projeto de Iniciação Científica, durante o acompanhamento da turma do 5º ano do Ensino Fundamental em Rodas de Música no NEI-Cap/UFRN. As atividades foram organizadas como “viagens”

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e audiovisuais no ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda em Licenciatura em artes visuais. Bolsista voluntária de Iniciação Científica. Bolsista do Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN, evelynfreitas.av@gmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista de Iniciação Científica do Projeto Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes. Natal-RN. E-mail: Yasmim.oliveira.120324@gmail.com.

4 Doutora em Ciências da Educação-Desenvolvimento Curricular, Docente do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - NEI-Cap/UFRN. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes e do Projeto de Extensão Ciclo de Estudos em Música e Movimento: abordagem Orff-Schulwerk. Natal/RN, maristela@nei.ufrn.br

pelas regiões do Brasil, nas quais as crianças experimentaram cantigas indígenas, danças populares e ritmos regionais, atravessadas por atos lúdicos, que envolveram corpo, imaginação, instrumentos musicais e objetos sonoros. O estudo evidencia a relevância e valorização da ludicidade, como inerente às práticas no Ensino Fundamental já que, ao reconhecer as infâncias e seu universo lúdico, possibilitamos a ampliação dos saberes musicais e a valorização da diversidade. Nesse sentido, os repertórios culturais são também ampliados, ultrapassando a dimensão técnica do ensino de música e contribuindo para a formação integral das crianças.

Palavras-chave: Ludicidade; Ensino de artes; Ensino Fundamental; Rodas de música.

Introdução

Este trabalho nasce do percurso cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) realizado no Núcleo de Educação da Infância (NEI-Cap/UFRN) no âmbito de um projeto de Iniciação Científica em que cada bolsista acompanha uma turma nas *Rodas de Música*. A experiência aqui analisada refere-se a um recorte das experiências, nas aulas de música com a turma do 5º ano vespertino, entre março e julho de 2025, nas quais as atividades foram organizadas como “viagens” por regiões do Brasil. Trata-se de uma proposta de caráter interdisciplinar, na qual diferentes linguagens artísticas (música, dança, performance) teceram as experiências estéticas integradas. As redes artísticas foram tecidas, tendo o corpo, o som e o imaginário protagonistas dos fazeres musicais, a partir das experiências com/nas/pelas dimensões artísticas do sentir, criar, conhecer - atos de performance.

O estudo aponta para um modo de ensinar música que busca a articulação do repertório cultural com os saberes musicais, tendo a ludicidade como eixo do trabalho. Dessa forma, o exercício do faz-de-conta, do jogo e de dinâmicas coletivas como mediadores de aprendizagem musical, suscita questões cen-

trais para a educação em artes: de que maneira práticas lúdicas orientadas por repertórios culturais ampliam o engajamento, a poesia estética e a sensibilidade crítica das crianças?

Assim, buscamos, a partir das narrativas, dos escritos, das criações e performances, descrever e analisar os processos que marcam as aprendizagens e ensinâncias musicais de um grupo de crianças que “viajaram” por distintas manifestações culturais brasileiras e, como tais experiências atravessaram a construção de sentido e formação estética, no contexto escolar. Nos arriscamos a identificar as táticas convocadas pelas professoras nas rodas de música e analisar as aprendizagens musicais e culturais produzidas nesse contexto.

Fundamentação teórica

A discussão sobre ludicidade no processo de ensino-aprendizagem encontra respaldo em diferentes áreas do conhecimento, especialmente na educação, na psicologia do desenvolvimento, na pedagogia musical e nos estudos culturais. No contexto observado, as *Rodas de Música* evidenciam a potência do brincar e da imaginação como meios de aprendizado, ao mesmo tempo em que aproximam as crianças da diversidade cultural brasileira.

A ludicidade é compreendida como dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil. Para Piaget (1978), o jogo é uma forma de assimilação da realidade, na qual a criança recria o mundo a partir de sua experiência. Vygotsky (1998) reforça essa perspectiva ao destacar que o faz-de-conta amplia a capacidade de simbolização e favorece conhecimentos que vão além da reprodução de conteúdos. Huizinga (2000), ao propor o conceito de *Homo Ludens* (homem que joga), defende que o jogo é um elemento essencial da vida humana. Para o autor, “sem espírito lúdico a civilização é impossível” (Huizinga, 2000, p. 7).

No campo da música, tais princípios mostram-se centrais para compreender como o jogo, o corpo e o imaginário se colocam como

eixos das práticas pedagógico artísticas. Nesse horizonte, a abordagem Orff-Schulwerk contribui de forma significativa para compreender a música como experiência lúdica e cultural. Elaborada por Carl Orff e Gunild Keetman no início do século XX, essa proposta se configura como uma pedagogia ativa que articula corpo, linguagem e movimento em processos coletivos de aprendizagem. Seu princípio central, denominado “Música Elementar”, valoriza o brincar, a improvisação e a invenção como caminhos para o desenvolvimento musical e para a expressão criativa da criança (Santos; Kobayashi; Mosca, 2022).

Embora as práticas lúdicas sejam amplamente discutidas nos estudos sobre a Educação Infantil, ainda há pouca reflexão sobre sua presença e potência no Ensino Fundamental. As pesquisas sobre ludicidade tendem a restringir o imaginário e o jogo simbólico às crianças pequenas, como se, ao crescerem, perdessem a capacidade ou o direito de brincar. No entanto, a experiência observada nas rodas de música demonstra que o faz-de-conta pode ser resignificado com crianças maiores, funcionando como estratégia de envolvimento e compreensão crítica dos elementos musicais apreendidos. Ao “viajarem de trem” pelas regiões do Brasil, os estudantes do 5º ano jogaram com sons, movimentos, cantigas e gestos diversos, constituindo uma narrativa coletiva acerca da cultura e da diversidade do país, transformando o jogo simbólico em experiência estética e cognitiva.

A dimensão poética da ambiência lúdica

Nesse recorte proposto, temos a primeira viagem do 5º ano, que aconteceu no mês de abril. Entusiasmada, a professora comunicou: “Hoje nós iremos viajar do NEI até a região Norte do Brasil, estão preparados?”, e perguntou: “Mas como será que vamos sair do NEI até o Norte?”, Uma criança respondeu: “De avião!” E outra: “De ônibus!” Uma terceira: “Mas quem vai pagar essa viagem, o NEI?” Assim, a turma descobriu que a viagem seria

de faz-de-conta, num trem que era movido ao som de instrumentos musicais.

Ao viajarem de “trem” pela sala de música em direção à região Norte do Brasil, as crianças utilizaram seus corpos para formar vagões e acompanharam a canção que fazia o trem se movimentar, havia até um maquinista! A professora, guiando a imaginação coletiva, narrava o trajeto da turma, assim viajamos até chegar em uma tribo indígena no Norte. Era de noite, as mães tentavam colocar os filhos para dormir, por isso, entoavam uma cantiga de ninar regional. Ouvimos atentos a cantoria e aprendemos sobre a lenda que dá vida a canção. Após ouvir a música, identificamos os sons presentes nela, como de aves, água, vento, dentre outros. A professora propôs a inserção de objetos sonoros, que foram adicionados à roda, proporcionando imersão na narrativa criada. Com os instrumentos, as crianças fizeram o vento soprar, as águas do rio correr, as folhas das árvores balançarem, os pássaros cantarem, a chuva cair. Naquele instante, a sala de música deixou de ser apenas um espaço físico, se ampliando para a ambiência da floresta - em sons, cantigas e movimentos.

Essas vivências observadas nas aulas de música permitiram reconhecer uma dimensão poética que atravessa a mediação pedagógica. Entendida para além do texto escrito, a poesia aqui se manifesta como experiência estética, capaz de transfigurar o espaço escolar e instaurar atmosferas de encantamento. Nas viagens imaginárias de trem rumo às regiões do Brasil, no relaxamento sob estrelas projetadas nas paredes da sala e nas improvisações sonoras com instrumentos simples, emergem momentos em que a aprendizagem se confunde com o sentir e o imaginar. Esse caráter poético é parte constitutiva do processo educativo. A professora cria cenários simbólicos nos quais as crianças podem experimentar a música como jogo, descoberta e invenção. As crianças emergem na narrativa, e é quando a brincadeira vira música.

Considerações finais

O ensino de artes, na/com/pela ludicidade e valorização da cultura, pode se constituir em uma prática poética e formativa. As atividades lúdicas mostraram-se potentes estratégias de aprendizagem, pois mobilizaram a imaginação e favoreceram a participação em um ambiente de cooperação. O trabalho com a diversidade cultural brasileira — por meio de cantigas indígenas, danças populares, ritmos regionais e conhecimento acerca das costumes e histórias de diferentes povos — ampliou o repertório cultural das crianças e as aproximou de identidades coletivas, estimulando nelas a compreensão de que a cultura brasileira é diversa e dinâmica.

Já a dimensão poética da mediação pedagógica revelou-se como elemento central, ao transformar o espaço escolar em paisagem simbólica, onde aprender e sentir se entrelaçam, despertando a sensibilidade e o encantamento dos participantes.

A ambiência lúdica, ao lado da diversidade cultural, cria condições para que as crianças assumam protagonismo na criação e reinvenção de sentidos musicais. Nesse sentido, nossas experiências com as rodas de música, os diálogos, narrativas e análises puderam exemplificar uma pedagogia que cultiva sensibilidades, fomenta a criatividade e abre espaço para a invenção.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

SANTOS, CL da S.; KOBAYASHI, M. do CM; MOSCA, M. de O. *Música e movimento a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk: uma fundamentação prático-teórica para crianças pequenas*. Revista Brasileira de Desenvolvimento , [S. l.] , v. 5, pág. 41583–41602, 2022. DOI: 10.34117/bjd-v8n5-578. Disponível em: <https://ojs.brazilian-journals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/48634>. Acesso em: 30 out. 2025.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EXPERIMENTAÇÕES HÍBRIDAS EM CINE- MA, FOTOGRAFIA E ARTES VISUAIS: o método da cartografia e o uso de dispositivos criativos em contextos educativos¹

Fernanda Eda Paz Leite²

Resumo

A proposta busca compartilhar os processos vivenciados na disciplina *Experimentações híbridas em cinema, fotografia e artes visuais*, realizada no âmbito do meu estágio docência na graduação em Cinema da UFF, como estudante de Doutorado. Trata-se de um espaço de experimentação e criação coletiva, no qual afetos, desvios e saberes emergem de práticas em sala de aula, borrando fronteiras entre linguagens artísticas e modos de pensar o audiovisual. Mais do que a transmissão de conteúdos, a experiência tem se configurado como um laboratório vivo, em que estudantes e docente constroem juntos dispositivos criativos, explorando tanto a dimensão estética quanto

a pedagógica das imagens. Ao apresentar esses processos, pretendo refletir sobre os deslocamentos subjetivos e coletivos que se produzem nesse encontro, bem como sobre as potencialidades da pedagogia da criação e da cartografia como metodologias de ensino e investigação no campo do cinema e das artes visuais.

Palavras-chave: cartografia, dispositivos criativos, pedagogia da criação, hibridismo, imagem expandida.

Normas de escrita

Como pesquisadora de doutorado no Kumã – Laboratório de experimentações em imagem e som da UFF, realizo, em nossas práticas de grupo, o uso de dispositivos criativos com a intenção de promover agenciamentos, abrir espaço para a experimentação, valorizar o processo e o erro nas práticas que se estabelecem dentro de diferentes contextos educativos e coletivos. Trata-se de um enfoque que busca não apenas a produção de imagens ou conteúdos audiovisuais, mas a criação de situações em que os sujeitos possam interagir, experimentar e descobrir novas possibilidades de ação e de percepção.

No Cadernos do Inventar, mantemos um catálogo organizado de atividades, dispositivos e jogos no âmbito do audiovisual, que podem ser apropriados e adaptados em contextos escolares variados, tomando como premissa básica a máxima de que todos podem fazer cinema. Essa perspectiva configura uma democratização radical do fazer cinematográfico, preocupada prioritariamente com o processo e com as relações humanas que se estabelecem durante a criação. Nesse sentido, os dispositivos criativos funcionam como estratégias narrativas capazes de “produzir acontecimento na imagem e no mundo” (MIGLIORIN, 2005, s.p.), deslocando os sujeitos e provocando experiências que não poderiam

1 Trabalho apresentado ao GT – GT 5 - Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutoranda, UFF, Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, Rio de Janeiro, RJ, fernandapaz@id.uff.br.

ser planejadas de forma totalmente controlada.

Mas afinal, o que estamos conceituando como dispositivo? Migliorin (2005) afirma que os dispositivos criativos atuam principalmente em duas linhas de força complementares, em que uma delas gera restrição ao estabelecer uma regra, uma limitação, um recorte, e a outra gera expansão, abertura, a depender das ações e das relações dos sujeitos envolvidos.

O artista/diretor constrói algo que dispara um movimento não presente ou pré-existente no mundo, isto é um dispositivo. É este novo movimento que irá produzir um acontecimento não dominado pelo artista. Sua produção, neste sentido, transita entre um extremo domínio - do dispositivo - e uma larga falta de controle - dos efeitos e eventuais acontecimentos. (MIGLIORIN, 2005, s.p.)

Essa relação entre dispositivo, movimento e acontecimento é crucial para entender a dinâmica criativa que os dispositivos podem gerar.

É possível afirmar que há um certo desamparo inerente ao trabalho com dispositivos, justamente pela ausência de controle absoluto. Esses instrumentos têm a capacidade de deslocar os sujeitos, convocando-os a uma reconfiguração em relação ao espaço em que se encontram e às subjetividades presentes no grupo. Nesse cenário, o apoio surge na interação com o outro e na colaboração conjunta, não com o objetivo de resolver as angústias alheias, mas para compartilhar incertezas, inventar caminhos e, coletivamente, mapear novas trajetórias. O próprio "não saber" que resulta dessa desterritorialização, embora possa gerar desconforto ou sensação de vulnerabilidade, é, paradoxalmente, o que possibilita experiências autênticas e significativas. O encontro com o outro, nesse estado de não saber compartilhado, conduz a um território potencial, favorecendo a descoberta de horizontes

inéditos e a emergência de novas formas de pensar e agir.

Falando de maneira simplificada, o conceito de território, para Deleuze e Guattari (1995), não se restringe a um espaço geográfico fixo, mas refere-se a um espaço produzido por relações complexas de poder, identidade e diferença, que se definem dinamicamente a cada interação. A desterritorialização, provocada pelos dispositivos, funciona como um mecanismo de desequilíbrio criativo, capaz de desfazer estruturas rígidas e abrir espaço para novas configurações de sentidos, relações e práticas.

A disciplina que estou oferecendo para a graduação como estágio docência, assim como toda a minha pesquisa de doutorado, concentra-se em pensar e experimentar com dispositivos que desencadeiem experimentações não apenas no campo do audiovisual, mas também considerando a imagem expandida, hibridizada com outras linguagens, técnicas e materiais. Nesse contexto, o borramento de fronteiras atua como uma abertura de frestas, zonas de intersecção e espaços de criação, constituindo um território profícuo de liberdade, desvio, deriva e invenção coletiva.

Muitos dos dispositivos utilizados em sala de aula partem de atividades já catalogadas no Cadernos do Inventar, enquanto outros foram inspirados em trabalhos de artistas que mesclam linguagens e técnicas, como Cao Guimarães e Helena Almeida, e alguns emergiram de mais de cinco anos de experiência prática como arte-educadora em galerias, museus e instituições culturais. Por fim, há dispositivos que surgem diretamente da relação com os alunos, no fazer conjunto, na abertura para o processo e na construção coletiva do conhecimento e da criação.

É importante frisar que todos os dispositivos sugeridos e experimentados em aula são também praticados por mim, junto com os alunos. Não se trata de uma experiência da qual participo apenas como observadora externa;

ao contrário, me engajo ativamente, produzindo junto com eles, abrindo mão do controle, da autoridade e permitindo que o erro também me atravessasse, atravessando resultados inesperados e aprendizagens singulares. Assim, a prática artística se funde com a prática docente, gerando um corpo único de criação, troca de saberes e circulação de afetos entre todos os participantes.

A presente investigação também se orienta pela metodologia da cartografia, tal como desenvolvida por autores como Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Suely Rolnik, em diálogo com o pensamento de Deleuze e Guattari. Nesse contexto, a cartografia não se refere a um mapeamento objetivo da realidade, mas sim a uma atenção cuidadosa às forças e fluxos que atravessam e compõem um território existencial em constante processo de transformação. Essa abordagem implica pesquisar com o processo e não apenas sobre ele, mantendo-se implicado com aquilo que se pretende compreender, acompanhando o movimento, o ritmo, os desvios, os vazios e os excessos que emergem ao longo do percurso. Trata-se de uma postura ética e estética que exige escuta, presença e abertura ao inesperado, reforçando a dimensão experimental e relacional da pesquisa.

Segundo Sandra Rey (2002), pesquisadora brasileira de destaque na arte contemporânea e na pedagogia da criação, a arte em contexto de pesquisa não busca confirmar verdades prévias, mas abrir sentidos, operar deslocamentos e provocar inquietações. Para Rey, a metodologia em arte deve acompanhar os modos próprios de cada processo, atentando-se aos seus tempos, desvios, acasos e opacidades. Sua proposta conecta-se diretamente aos objetivos desta investigação, ao compreender a imagem não apenas como dado visual, mas como um lugar de pensamento e emergência do sensível, capaz de mobilizar reflexões, afetos e inventividade.

Busco pensar a arte como espaço de fuga e criação de novas gramáticas do sensível, re-

fletindo sobre obras e práticas que operam como códigos abertos, de artistas como Helena Almeida ou Cao Guimarães, e promovendo, com o grupo, práticas capazes de desestabilizar códigos convencionais da imagem e da linguagem. O artista-educador que considera a imagem de maneira expandida e experimental preocupa-se com o processo, busca burlar regras, questionar aquilo que está dado e criar novas significações, relações e vivências. Para Vilém Flusser (2008), é necessário romper com os automatismos de aparelhos e imagens programadas, assumindo postura inventiva diante dos códigos que nos moldam; o gesto criador, assim, não confirma o já sabido, mas transgride o programa, desviando-se do previsível para abrir espaço ao novo.

Dessa forma, este trabalho propõe apresentar os processos e os trabalhos desenvolvidos por mim e pelos alunos nesta disciplina, com a intenção de que essas práticas possam criar pontes com outros artistas e educadores, podendo ser apropriadas e adaptadas em diferentes contextos, assim como sofrer desvios, rupturas e novas conexões ao se encontrarem com o olhar de outros pesquisadores do campo e fora dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. 1995-1997. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34. 715 pp.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta – elementos para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

MIGLIORIN, Cézar. O dispositivo como estratégia narrativa. In: *ANAIS DO 14º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS*, Niterói. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2005. Acesso em: 19

ago. 2023.

MIGLIORIN, Cézar [et all]. *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*. Niterói: EDG, 2018.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.) *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 123–140.

EXU E O SAMBA: dançando a palavra e cantando o gesto¹

Gab Dias²

Resumo

Laroyê Exu! Este trabalho parte da saudação ao mensageiro que movimenta o axé para refletir sobre sua relação com o samba e a circularidade como princípio estruturante das culturas africanas e afro-brasileiras. Exu, força criativa e de reinvenção constante, potencializa o axé e conecta corpo, palavra e som em movimento. Nesse fluxo, samba, dança e batuque são simultaneamente arte e reza, formas de memória e resistência que expressam cosmologias afro-diaspóricas. O samba, antes marginalizado e perseguido, transformou-se em símbolo nacional e permanece como legado coletivo das comunidades negras, articulando identidade, laços sociais e a circulação do axé. A encruzilhada entre Exu e o samba evidencia pedagogias decoloniais que se vinculam ao aquilombamento como tecnologia de resistência e criação de vida. Assim, samba e Exu reafirmam valores civilizatórios afro-brasileiros como ancestralidade, corporeidade, musicalidade e ludicidade, revelando a potência ancestral, política e pedagógica da cultura negra no Brasil.

Palavras-chave: exu; samba; ensino.

Abrindo a gira

Laroyê Exu! Início este texto saudando o orixá mensageiro e responsável por movimentar o axé. Èsù Bará (oba + ara = rei do corpo)³ é o movimento primordial, o deslocamento que chega primeiro. Vindo do outro lado do Atlântico, reinventa-se e assume novas formas nas terras brasileiras, abrindo caminhos para infinitas possibilidades. Exu oferece aos sujeitos afro-diaspóricos a experiência da reinvenção constante, em que o corpo se afirma como instrumento de resistência e potência criativa, já que está diretamente associado à própria força da criatividade.

O Axé, compreendido como “o poder ou força de realização, que possibilita o dinamismo da existência” (Sodré, 1998, p. 20), é potencializado por Exu, que o faz circular, multiplicar-se e renovar-se. Essa energia vital se manifesta pela palavra, pelo gesto e pelo som, conduzindo os corpos em movimento e sustentando a circularidade como princípio estruturante das culturas africanas em diáspora.

Nas religiões e na cultura afro-brasileira, tudo é movimento, tudo gira, tudo tem ritmo e musicalidade. Como cantado por Martinho da Vila na música Roda Ciranda “*Ciranda de roda De samba, de roda da vida, Que girou, que gira, Na roda da saia rendada, Da moça que dança a ciranda, Ciranda da vida*” e conforme afirma Nego Bispo “*O samba é rodando, a capoeira é rodando, o reggae é rodando, a gira é rodando, tudo nosso é na circularidade.*” Tais frases demonstram que o princípio da circularidade para os povos negros africanos e em diáspora, está sempre presente:

A Terra gira em torno de si e do Sol e nós giramos com ela. Através desse movimento estabelecemos comunicação e entramos em harmonia com todo o Universo. Assim, ao girar as porta-bandeiras e

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Gab Dias, Mestranda, UERJ, PPGARTES, Rio de Janeiro, Brasil. gab99dias@gmail.com.

3 A tradução Bará “rei do corpo” é encontrada em Sodré (1998), Luz (2013) e Santos (2014).

baianas se harmonizam com o Universo, evocam as forças ancestrais, os princípios de quem deu origem à sua Escola de Samba, e ao gerar o movimento no ar, recolhe e espalha o axé para toda a comunidade. Corpo individual e corpo coletivo do Quilombo Escola de Samba, em equilíbrio com a natureza. A dança, o giro, é ao mesmo tempo arte e reza. Arte porque tem o poder de encantar e expressa o sentimento de um povo. É uma reza porque carrega toda ancestralidade da comunidade (Niegro, 2020)

Dança, canto e batuque, para além de expressões artísticas, são formas de reza, memória e resistência. O som, elemento central nas culturas iorubá e gêgê-iorubá, é o condutor do axé (Sodré, 1998) e conecta candomblé, capoeira e samba, expressando a complexa cosmologia africana e afro-brasileira (Fernandes, 2014). Na perspectiva de Machado (2004), a dança transforma o corpo em território ilimitado, onde tempo e espaço se tornam sagrados.

O samba, “fruto da semente africana gestada em terras brasileiras” (Dumani, 2023, p.133), atravessou um processo de marginalização e repressão antes de se tornar símbolo da cultura nacional. Nas primeiras décadas do século XX, samba, capoeira e candomblé eram criminalizados e associados a práticas “perigosas” ou “imorais”, enquanto seus praticantes sofriam perseguições e prisões. O processo de tentativa de embranquecimento e posterior consagração do samba como símbolo do Brasil (Gonçalves da Silva, 2013) revela a disputa em torno de elementos afrodescendentes, que passaram de estigmatizados a celebrados como emblemas identitários brasileiros.

Contudo, como afirmam Nogueira e Santos (2018), a centralidade do samba não se restringe ao âmbito artístico: trata-se de um potente aglutinador social que possibilitou a comunidades marginalizadas enfrentar exclu-

sões históricas e conquistar reconhecimento e dignidade. O samba constitui um legado que articula estruturas sociais, laços afetivos, identidades, autoestima e heranças culturais afrodescendentes.

Nesse sentido, samba e Exu se encontram na encruzilhada como práticas de resistência, criatividade e movimento libertário. Ambas as forças expressam pedagogias decoloniais e se vinculam ao processo de aquilombamento, entendido como tecnologia de sobrevivência, resistência e reinvenção cultural (Souto, 2020). O ato de se aquilombar constitui dispositivo de criação de vida em meio à negação estrutural, articulando práticas comunitárias e estratégias de emancipação.

As celebrações negras, como lembra Vanda Machado (2004), são formas legítimas de agregar, contar histórias e preservar memórias. Ao recriar afetos e fortalecer vínculos, constituímos espaços de resistência e liberdade, resignificando a própria ideia de comunidade e elucidando a “importância dos valores tradicionais africanos recriados como um jeito negro brasileiro de ser” (Machado, 2010, p.2).

No campo pedagógico, trazer a criatividade de Exu e a malemolência do samba para o ensino significa considerar os valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados por Brandão e Trindade (2010): energia vital, circularidade, corporeidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperação, comunitarismo, oralidades, musicalidade e ludicidade. Esses valores, presentes nos corpos e nas celebrações, reconhecem o axé que circula, se renova e conecta o visível e invisível, humano e natureza, passado e presente.

Samba e Exu articulam música, dança, corpo, axé e comunidade, iluminando práticas de ensino e aprendizagem que resistem à colonialidade, preservam memórias e afirmam cosmologias afro-brasileiras. Assim, reafirmam a importância de Exu como princípio criativo e do samba como legado coletivo, ambos fundamentais para compreender a força ancestral,

política e epistemológica da cultura negra no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (orgs.). *Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres* (A cor da cultura, v.5). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

DUMANI, Juliano. *LAROYÊ SAMBA: OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS DO SAMBA. EM FAVOR DE IGUALDADE RACIAL*, Rio Branco–Acre, v. 6, n.2, p. 131–146, mai-ago. 2023.

FERNANDES, Alexandre. *Axé: apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá*. 2015. 343 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

GONÇALVES DA SILVA, Vagner. *Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos*. Revista de Antropologia, v. 55, n. 2, p. 1086-1114, 2013.

LUZ, Marco Aurélio. *Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira*. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MACHADO, Vanda. *EXU: O SENHOR DOS CAMINHOS E DAS ALEGRIAS*. VI ENECULT Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2010.

NIEGRO, Guilherme. *Quilombo do Samba: Circularidade - Princípio, Meio Princípio dos*

Saberes Tradicionais dos Quilombos Escolas de Samba. Carnavalize, 01 nov. 2020. Disponível em: <https://carnavalize.com/quilombo-do-samba-circularidade-principio-meio-e-principio-dos-saberes-tradicionais-dos-quilombos-escolas-de-samba/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

NOGUEIRA, Nilcemar; DOS REIS SANTOS, Desirree. *(Re)conhecendo patrimônios: o papel social do Museu do Samba*. e-cadernos CES 30 | 2018 Museus e democracia cultural: diálogos e tensões, p. 56–75, [S.d.].

PETROVICH, Carlos R.; MACHADO, Vanda. *Irê Ayó: mitos afro-brasileiros*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SANTOS, Rodrigo de Almeida dos. *Baraperspectivismo contra logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana*. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade – a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. *Samba, o dono do corpo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1998.

SOUTO, Stefane. *Aquilombar-se: insurgências negras na gestão cultural contemporânea*. Revista Metamorfose, v. 4, n. 4, p. 133-144, 2020.

SAMPLE COMO FORMA DE RECORTE E COLAGEM¹

Gabriel Rufino Santos do Nascimento²

Resumo

O trabalho analisa a prática do sample como ferramenta de recorte e colagem de temporalidades, visualidades e sonoridades. A prática do sample em sala de aula tem três caminhos metodológicos: A análise e utilização das imagens e sons, subverter, e construir e analisar identidades. Observando a arte popular, cultura de massas e a internet, podemos construir novas possibilidades de se trabalhar as imagens e sons, como os memes, que fazem parte da comunicação dos nossos educandos. Utilizando referências teóricas das mais diversas como Hooks, Bourriaud, Hall, Simas e Rufino os cruzo com canções populares como Marcelo D2 e Lauryn Hill. por fim, reflito como o sampling como prática pedagógica faz com que a sala de aula torne-se um laboratório onde a imagem e som andam juntas para questionar e adquirir os códigos da sociedade.

Palavras-chave: Sample como colagem; Memória social; Educação decolonial.

Colagem temporal, Remix e Loop

A pesquisa explora a ligação entre o sample e as artes visuais. O sample é uma técnica de recorte e colagem de músicas muito utilizado no Rap, EDM (Eletronic Dance Music) e Funk, onde o DJ retira um fragmento do passado, fazendo uma espécie de recorte e cola. Assim, busco analisar a prática do sample como forma de re-contextualizar esses fragmentos visuais e sonoros, por isso, ao longo do texto abordarei a ideia "Remix" e "Loop". A prática do sample visual está cruzada em três fragmentos, a coleta e análise de imagens e sons, subversão das representações e a construção de identidades. Desta forma, não estamos interessados na simples apropriação e releitura em sala de aula. Aqui o objetivo é tornar os olhares críticos utilizando do sample como ferramenta para analisar, questionar e reinterpretar o mundo que nos cerca. Assim como as sonoridades que nos atravessa todos os dias, as imagens também, seja pelas imagens publicitárias, as artes na rua e aqui falo sobre todas as manifestações artísticas presentes na rua, desde ao grafite, pixo e as performances. Com isso torna-se indispensável trabalhar com o que temos no cotidiano, a rua e com o que é palpável, nada mais se inicia do absoluto zero, tudo pode ser apropriado para provocar uma reflexão e criar um novo significado. Todos nós temos diversas referências culturais diversas e elas se expandiram cada vez mais com o avanço da globalização e a popularização da internet nos anos 2000. Os memes podem ser considerados um reflexo desse processo de síntese imagética onde existem muitas camadas visuais, códigos internos que podem se tornar vocabulário e uma mensagem que um grupo pode acessar.

O papel do "popular" na cultura popular é o de fixar a autenticidade das formas populares, enraizando-as nas experiências das

1 Trabalho apresentado no GT 5 - Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestrando em Artes na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES- UERJ), Rio de Janeiro, RJ. E-mail: Grufino07@gmail.com

comunidades das populares das quais elas retiram seu vigor e nos permitindo vê-las como expressão de uma vida social subalterna específica, que resiste a ser constantemente reformulada enquanto baixa e periférica” (HALL, 2003:p.341).

Desta forma utilizando como metodologia de criação artística o professor artista torna-se um curador de imagens, pesquisador e remixador, utilizando das suas referências visuais/sonoras culturais e as cruzando com as dos nossos educandos. Esta prática artística pedagógica, tem inspiração na origem do hip hop nos anos 70-80, os Djs não tinham acesso aos estúdios e instrumentos diversos, por isso criaram uma nova técnica para suprir a necessidade de equipamentos, eles utilizavam todos os tipos de vinis, desde os próprios, da família até os mais baratos, assim resgatando fragmentos de músicas que foram esquecidas, subestimadas. O crítico Francês Nicolas Bourriaud, fala em pós produção analisa como os artistas nos anos 90 começam a utilizar a cultura como matéria para reinvenção ou remix.

A prática do DJ, a atividade do internauta, a atuação dos artistas da pós-produção supõem uma mesma figura do saber, que se caracteriza pela invenção de itinerários por entre a cultura. Os três são *semionautas* que produzem, antes de mais nada, percursos originais entre os signos Toda obra resulta de um enredo que o artista projeta sobre a cultura, considerada como o quadro de uma narrativa - que, por sua vez, projeta novos enredos possíveis, num movimento sem fim O DJ aciona a história da música, copiando/colando circuitos sonoros, relacionando produtos gravados. Os artistas, por sua vez, habitam ativamente as formas culturais e sociais. O internauta cria seu próprio site ou home page; levado a consultar constantemente as informações obtidas, ele inven-

ta percursos que pode salvar em seus favoritos e reproduzir à vontade. (BOURRIAUD, 2009: pp. 14-15)

Retornando a ideia dos três elementos, a coleta e análise de imagens aqui atua como obtemos o capital cultural e os desvendamos, ao invés de apresentar referências de forma passiva e que não os atravessa, precisamos juntar as nossas com as deles. Podem ser por meio de atividades de coleta de imagens em revistas, internet, fotografias de família e capas de disco. A ideia é incentivar a investigar as narrativas por trás de cada imagem, as narrativas podem ser diversas até auto biográficas. Analisar as imagens como objetos não neutros, pois cada uma delas carregam uma história, narrativas e códigos que precisam ser decifrados antes de serem remixadas. Esse processo de curadoria e análise vai se automatizando conforme seu banco de dados torna-se extenso utilizando de referências anteriores para esse processo. O pensamento de Lauryn Hill, cabe muito bem, precisamos passar por uma Miseducation (Deseducação), para ela essa palavra significa o ato de aprender com a experiência, a vida e o cotidiano, que muitas das vezes vai na contra-mão do saber escolarizado e causa conflitos. Conflitos esses que são totalmente bem vindos. Para a prática da deseducação, os saberes de “rua” são fundamentais para a construção do conhecimento contemporâneo, temos que entender que ao conectar a experiência de vida dos nossos estudantes ajuda os a formar sujeitos críticos. Esta encruzilhada é um local que podemos destruir certezas construídas no passado e tornar possível novas epistemologias como Luiz Rufino diz. Aqui o objetivo principal é através do processo da troca, se libertar da “cultura supremacista branca” como teoriza Hooks.

Ainda que a vontade de ver o fim do racismo seja um aspecto positivo da nossa cultura, paradoxalmente é esse desejo sincero que subjaz à persistência da falsa noção de que o racismo acabou, de que esta não

é uma nação supremacista branca. Em nossa cultura, quase todo mundo, não importa a cor da pele, associa a supremacia branca ao fanatismo conservador extremo, com os skinheads nazistas que pregam todos os velhos estereótipos do racismo puritano. Mesmo assim, esses grupos extremistas raramente ameaçam nosso cotidiano. São as crenças e os pressupostos supremacistas brancos menos extremos, mais fáceis de disfarçar ou mascarar, que mantêm e disseminam o racismo diário como forma de opressão de um grupo. (hooks, 2022, p.50)

Subverter as representações, significa que depois que entendemos as imagens como construção social, podemos utilizá-las para desafiar o que Hooks chama de olhar dominante, criando as contra narrativas visuais. É importante analisar as imagens para identificar estereótipos dos mais diversos, como os gêneros, raça ou classe social. É importante analisar pois até nos movimentos contra culturais a medida com que eles vão se tornando legitimados começam a intensificar os estereótipos.

As obras de artistas negros que são abertamente políticas e radicais raramente são associadas a uma política cultural de resistência. Quando transformadas em commodities, é fácil para os consumidores ignorar sua mensagem política. E ainda que um produto como o rap articule narrativas sobre alcançar uma consciência política crítica, ele também explora estereótipos e ideias essencialistas de negritude (como as de que pessoas negras têm um ritmo natural ou que são mais sexuais) (hooks, 2019, pp. 73-74)

“As vezes é necessário fechar uma porta para abrir uma janela”, recontextualizando as imagens, cria-se um novo cenário narrativo, onde podemos decolonizar a imagem. Ade-

mais, é importante se atentar que a prática artística não é apenas sobre a expressão de si, mas também sobre como a sociedade reflete sobre ela, muitas das vezes de forma crítica, tornando a imagem um campo de batalha sobre quem controla a narrativa vigente.

Por fim a construção de identidades está alinhado às teorias diaspóricas analisando como os fragmentos de diversas origens artísticas, nos transforma, muda a nossa comunicação, criam identidades únicas mas ao mesmo tempo criam-se grupos e linguagens. Ao invés de pensar a história como linearidade, buscamos as rupturas de narrativa e as múltiplas influências que nos fazem individuais. Assim criamos características que são só nossas como as “tags” que estão presentes no grafite e pixo e na música. O sample aqui são as nossas referências que nos acompanharam e acabam tornando parte das nossas identidades.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009

FERNANDES, Domingos. *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*, São Paulo, Brasil, v. 19, nº 41, pp. 347-372. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/5526>>. Acesso em 18 agosto de 2025.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir : A educação como prática de liberdade*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2017

hooks, bell. *Olhares Negros - Raça e Representação*. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

hooks, bell. *Ensinando comunidade: Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

SIMAS, L. A; RUFINO, L. *Flecha no Tempo*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, n.32, p. 123-151, dezembro, 2016 Disponível em: <<https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>>.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das Encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2019.

RIO, 40 GRAUS E O CINEMA DE NELSON PEREIRA DOS SANTOS: o poder pedagógico da imagem na compreensão da realidade brasileira

Hugo Alexandre Souza

Resumo

O presente trabalho propõe um debate acerca do cinema brasileiro, principalmente na segunda metade do século XX, centrado na obra do cineasta Nelson Pereira dos Santos, e como seus filmes são representativos em relação à realidade do Brasil no período, e consequentemente como o cinema, e a cultura de massa de modo geral, podem ser instrumentos pedagógicos para uma melhor compreensão da nossa própria cultura. Contrastando com o cinema produzido na primeira metade do século passado, com obras que tinham por característica elementos de comédias formulaicas, Nelson introduz do país um estilo forte e autoral de cunho mais artístico, gerando enorme impacto na história do cinema nacional. É fundamental pensar o caráter pedagógico dessa forma de fazer cinema, da capacidade de produzir imagens capazes de interferir na forma como compreendemos a realidade.

Palavras-chave: Cinema Brasileiro; Nelson Pereira dos Santos; Rio, 40 Graus.

O cinema Brasileiro na primeira metade do século xx

Ao longo da primeira metade do século XX, o cinema brasileiro era inundado por filmes do gênero de comédia, chamados de filmes "cantantes", pois eram obras que tinham por característica o musical. Esses filmes começaram a ser produzidos pela Cinédia, primeira grande produtora brasileira, situada no Rio de Janeiro. Essa produtora foi responsável pela primeira tentativa de industrialização da produção cinematográfica brasileira, adotando uma filosofia de aproximação à linguagem hollywoodiana.

Tendo o Rio de Janeiro como cenário principal, a temática predominante nessas obras era o carnaval, tema que fazia muito sentido, já que a ideia dessas comédias era oferecer filmes leves e alegres. Alguns exemplos de produções incluem *Alô Alô Carnaval* (1936), *Samba em Berlim* (1943) e *O Samba da Vida* (1937).

O estúdio também revelou artistas como Oscarito e Grande Otelo — grandes nomes das comédias do período que se tornaram referência para o cinema nacional. Otelo viria a se tornar um símbolo do cinema brasileiro, chegando a ser escolhido por Orson Welles, diretor de *Cidadão Kane*, para trabalhar no filme que dirigiria no Brasil, *É Tudo Verdade!* (1942).

Em 1941, foi fundada também no Rio a produtora Atlântida Cinematográfica, pelos cineastas Moacir Fenelon e José Carlos Burle, com Luiz Severiano Ribeiro — proprietário de uma cadeia de cinemas — como sócio majoritário. A Atlântida se especializou nas chamadas "chanchadas", termo considerado por alguns pejorativo, referindo-se a filmes vistos como pouco sofisticados do ponto de vista artístico. Essas produções, de baixo custo, faziam uso do carisma de artistas populares do rádio e do teatro de revista, como Dercy Gonçalves e Carmen Miranda, e se estruturavam como uma alternância entre esquetes cômicas e números musicais.

É importante destacar a relevância da imagética do carnaval nos filmes dessa época. Embora gravados majoritariamente em estúdio, os filmes incorporavam o espírito festivo da cidade, mesmo sem apresentar imagens reais do carnaval de rua. Esses estúdios brasileiros — como a Cinédia e a Atlântida, além da paulista Vera Cruz — não resistiram à concorrência com o cinema estrangeiro, especialmente o norte-americano. Naquele período, a retirada das taxas alfandegárias para filmes dos Estados Unidos facilitou sua importação e os colocou em vantagem competitiva no mercado.

A ruptura de Nelson Pereira dos Santos

Na década de 1950, surgiu um movimento crítico no cinema brasileiro, liderado por Nelson Pereira dos Santos. Profundamente influenciado pela vanguarda do cinema europeu, ele defendia um cinema nacional comprometido com a realidade brasileira e com o valor artístico. Esse momento marcou o fim das comédias cantantes e das chanchadas, inaugurando uma nova fase no cinema brasileiro. A Nouvelle Vague¹ francesa e o Neorrealismo Italiano² foram fundamentais para a renovação estética e política do cinema nacional, que passou a buscar uma representação mais crua — e, ao mesmo tempo, poética — da realidade do país.

Nelson Pereira fez um filme de sucesso tanto de público quanto de crítica em: *Rio, 40 Graus*. O filme era uma resposta crua e visceral ao cinema que se produzia até então, refletindo o pensamento ideológico do cineasta, como pode ser visto em um manifesto publicado por ele na revista *Fundamentos*, editada pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro):

1 Movimento do cinema Francês, que marcava uma ruptura com as tendências da indústria, durante o fim da década de 1950 e início dos anos 60.

2 Movimento do cinema Italiano, e outras formas de arte, que principalmente no pós segunda guerra se dedicou a mostrar de forma crua e realista as dificuldades vividas pela classe trabalhadora.

Cinema brasileiro na verdade será aquele que reproduzir na tela a vida, as histórias, as lutas, as aspirações de nossa gente, do litoral ou do interior, no árduo esforço de marchar para o progresso, em meio a todo o atraso e toda a exploração, impostos pelas forças da reação. [...] Se Caçara procurou seguir a escola italiana no que diz respeito às lições de realização propriamente dita, não aproveitou a mais positiva contribuição dessa escola: o conteúdo humano de suas figuras e suas respectivas ações... O verdadeiro realismo não se acha somente na forma: está, antes de tudo, no assunto e no seu tratamento.³

Rio, 40 Graus é a tradução artística de sua visão política e de seu entendimento da realidade brasileira. O filme narra as desventuras de um grupo de meninos racializados que vivem na favela e saem, em um fim de semana de sol e praias lotadas, para vender amendoim torrado com o intuito de comprar uma bola de futebol. Com isso, eles se dividem pela cidade — praia, corcovado, zoológico, maracanã, pão de açúcar — atravessando diferentes territórios sociais.

As crianças passam por inúmeros problemas e situações, tendo como plano de fundo a cidade do Rio de Janeiro na década de 1950. O contraste de uma cidade alegre e vibrante, cheia de turistas, com a realidade inocente e melancólica dos meninos produz impacto, mesmo à luz dos dias de hoje.

A câmera de Nelson segue a lógica do Neorrealismo Italiano, de inspiração quase

3 *Rio, 40 graus* =: o moderno cinema brasileiro [curso eletrônico] / Aída Marques, organizadora. - Rio de Janeiro : Ed. UFRJ, 2024.

documental, utilizando locações reais e atores amadores. Ao perseguir os personagens principais, o diretor mostra um Rio de Janeiro sob a perspectiva de jovens marginalizados, historicamente sem voz na cultura ou na mídia. É também subtema do filme a organização dos espaços na cidade, como eles estão dispostos e por quem são ocupados.

Nelson Pereira dos Santos retoma esse tema em filmes posteriores, como *Rio, Zona Norte*, e no idealizado, mas nunca realizado, *Rio, Zona Sul*, deixando claro como os conflitos culturais baseados em separações geográficas são fundamentais em sua obra.

Sua influência foi determinante para o surgimento do Cinema Novo, considerado até hoje o principal movimento do cinema nacional, inaugurando uma nova forma de narrar o Brasil e suas contradições. Nelson Pereira dos Santos constrói um cinema sobre o próprio país e seu povo, revelando as mazelas e desigualdades que o atravessam, mas sem cair no melodrama.

Mesmo na época de lançamento essas temáticas já foram consideradas subversivas. Houve uma forte polêmica no lançamento de *Rio, 40 graus*, pois o filme foi censurado, e teve sua estreia proibida pelo então chefe do Departamento Federal de Segurança Pública, Coronel Geraldo de Menezes Cortes. Após uma comoção gerada principalmente no meio intelectual, o filme foi lançado no ano de 1956.

Fica evidente, a partir do próprio filme e das declarações do diretor, como no manifesto citado acima, que o cinema de Nelson era ativista e acreditava no poder pedagógico da imagem e na arte como instrumento de conscientização política. Sem transformar a obra em panfleto ele constrói uma narrativa visual elegante que leva o espectador a confrontar o mundo real.

REFERÊNCIAS:

MARQUES, Aída (Org.). *Rio, 40 graus: o moderno cinema brasileiro* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2024.

SOUZA, Carlos Roberto de. Os pioneiros do cinema brasileiro: raízes do cinema brasileiro. *Alceu*, v. 8, n. 15, p. 20-37, jul./dez. 2007.

CANTAROLANDO A CAMINHADA: Cotidianos artísticos que comungam com a pesquisa¹

Juliana Gabriele de Carvalho e
Oliveira,²
Vitor Ribeiro Correia,³
Luciana Velloso⁴

Resumo

O trabalho propõe discutir a tessitura dos processos que elaboraram o projeto de extensão em andamento, intitulado: "Artistagens musicais e audiovisuais na tessitura de conhecimentos em rede". O projeto é coordenado por uma 'professorapesquisadora' de uma universidade estadual, junto ao seu grupo de pesquisa, composto por estudantes da graduação e da pós, bem como pesquisadores da educação. Neste trabalho, enunciamos a construção do projeto, então formado por ideias e atitudes surgidas de processos disciplinares no curso de Pe-

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes. Coordenação: Profa Dra. Ana Valéria de Figueiredo durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Juliana Gabriele de Carvalho e Oliveira: Messtranda, UERJ, Programa de Pós-Graduação Educação, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro., E-mail: oliveira.julianagabriele@gmail.com.

3 Vitor Ribeiro Correia: Pedagogo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Graduando do Curso de Pós - Especialização em Ensino de Artes Visuais, Colégio Pedro Segundo, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro., E-mail: vitorcorreia98@gmail.com

4 Luciana Velloso: Doutora em Educação - ProPEd/UERJ, Professora Associada da UERJ, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/ UERJ) e ao Departamento de Ciências Sociais e Educação da UERJ.

dagogia da mesma universidade. Constatamos diversos eventos organizados, tendo as discentes da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) como público-alvo privilegiado, além dos demais interessados da comunidade interna e externa, com propostas voltadas à pesquisa em educação com referenciais na arte, na música e na cultura popular brasileira. Para integrar as atividades, são acionados dispositivos como rodas de conversa com educadores, historiadores e artistas, oficinas de percussão e mostras musicais e culturais.

Palavras-chave: Educação; Arte; Audiovisualidade; Musicalidade.

O presente resumo expandido busca enunciar discutir a tessitura dos processos de produção e divulgação de 'conhecimentossignificações'⁵ que envolve o processo de construção de um projeto de extensão desenvolvido por um grupo de pesquisa de uma universidade pública que tem como um dos objetivos centrais promover o desenvolvimento de múltiplas linguagens (Garcia, 2000) com foco nas habilidades musicais, por meio de oficinas, possibilitando que estudantes do curso de Pedagogia, em especial discentes da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) do curso, pesquisadores da educação e diferentes profissionais de ensino compreendam e utilizem essas linguagens nas práticas pedagógicas. Com isso, busca-se dialogar com propostas diferenciadas que incentivem a ampliação referencial junto à flexibilização acadêmica, buscando alternativas mais abstratas, subjetivas e artísticas.

Se considerarmos o conjunto completo

5 Em consonância com o que defendem Andrade, Caldas e Alves (2019), indicamos que estes termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos. Com isto, serão grafados deste modo os termos de dicotomias herdadas: juntos, em itálico e entre aspas.

dos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, é evidente que ocorre um declínio progressivo nos estímulos artísticos, especialmente os musicais. Enquanto a Educação Infantil costuma valorizar amplamente as artes com metodologias ricas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens na criança, essa potência expressiva e criativa sofre um notório esvaziamento curricular à medida que o indivíduo avança em sua trajetória educacional.

Ao reconhecermos a importância da Música Popular Brasileira e, em especial do Samba, destacamos o papel sociocultural desta influência musical, no sentido de empreender ações de socialização e cidadania, transmissão e o compartilhamento de memórias pertinentes às tradições e costumes de um povo (Sobral, 2022). Com isso, surgiu o movimento inicial do projeto: um evento que dialogasse com referências, produções acadêmicas e musicalidade, composto por uma roda de conversa com debate e apresentação musical, a primeira edição do evento intitulado "Samba Pedagógico", realizado em Junho de 2024. O encontro possibilitou não só a troca de sentidos e significados, como também o incentivo e apreciação da apresentação de percussionistas do samba dentro do ambiente universitário formal.

Após o sucesso da primeira edição, tanto durante o evento quanto através da repercussão das produções midiáticas e experiências audiovisuais, o grupo de pesquisa composto por pesquisadores, graduandos de pedagogia, mestrandos e doutorandos vislumbrou a possibilidade da segunda edição, agora com mais convidados, como historiadores e integrantes de outros dois projetos de extensão universitário, pertencentes aos cursos de graduação em História e Geografia, partilhando o interesse pelo samba, exposições de materiais artísticos de um acervo e as percussionistas da edição anterior, ampliando e enriquecendo o debate acerca do tema. Com isso, a segunda edição do "Samba Pedagógico", que teve a participação destes grupos de outros cursos, potencializou as possíveis novas tessituras que seriam feitas a partir desses encontros, novas trocas,

novos sentidos e significados que possibilitasse um diálogo mais humanizado do ensino superior.

Nessa trama de conexões mediadas por diferentes linguagens, a intervenção musical atuou de modo a consolidar os estudos sobre linguagens e expressões curriculares, e seguiu a mesma estrutura de outras edições, sempre com mulheres comandando as rodas de samba, tocando instrumentos como cavaco, pandeiro e tantan. A música veio para culminar os debates levantados sobre as diversas linguagens que nos cercam, já que as discussões na disciplina cursada pela turma de graduação em Pedagogia, buscando explorar, como a construção dos saberes pode ser um processo dinâmico, multifacetado e intrinsecamente ligado às nossas vivências e às tecnologias digitais em rede que nos cercam.

Como forma de enriquecer essa narrativa musical que foi produzida, a linguagem audiovisual foi acrescentada, com as atividades sendo filmadas e divulgadas em diferentes redes sociais para que pudessem ser *'ouvidassentidaspensadas'*. A captura de imagens feitas durante as apresentações buscava registrar as produções musicais e as discussões acerca das mesmas, a forma como os discentes da disciplina aproveitaram esse momento e também como o público que integrou as atividades era impactado pelos sons que ecoavam pelos corredores dessa universidade estadual. Através da gravação feita durante os eventos, foi possível produzir diversos conteúdos audiovisuais, com foco em registrar a perspectiva das *'percussionistaspesquisadoras'* integrantes do "Samba Pedagógico", agregando suas visões no processo das apresentações e colocando em evidência a entrevista feita com a *'professorapesquisadora'* que está à frente do trabalho que veio a se tornar o projeto de extensão, intitulado "Artistagens musicais e audiovisuais na tessitura de conhecimentos em rede", vinculado às atividades do grupo de pesquisa coordenado pela mesma.

O caráter interdisciplinar e interprofis-

sional do Projeto se consolida através da integração de saberes e práticas advindas de diferentes campos de pesquisa. Essa articulação envolve profissionais com experiência em temas como cibercultura, processos educativos, e produção audiovisual, garantindo uma abordagem holística e multifacetada.

Acreditamos que a combinação da música com o audiovisual, em um contexto de extensão universitária, possibilita não só uma vivência prática de conteúdos acadêmicos, mas também amplia as competências dos estudantes para lidar com as demandas e desafios do mundo do trabalho, no qual a capacidade de se adaptar a tecnologias digitais em rede e formas de comunicação é cada vez mais necessária.

A música nos conecta, nos traz paz, como citado por uma das praticantes que fez parte das atividades: *"todas as formas de aprendizado são importantes, mas a música, ela entra na gente e quando entra, você não perde nunca mais."* A afirmação corrobora com Wolff (2025), quando estuda os efeitos da música sobre o corpo. Ele identifica que o primeiro efeito musical mais direto é físico. Entende que "no princípio da música, antes do verbo, era o corpo" (p. 95). Mais do que uma simples performance, o "Samba Pedagógico", que passou a integrar o Projeto mais amplo "Artistagens" e que atualmente são as denominadas "Artistas Musicais", materializou uma importante questão: como evitar que a vivência cotidiana, repleta de música e sons, seja silenciada pelos recursos pedagógicos tradicionais do meio acadêmico? Em termos de resultados, observou-se que se deu a incorporação da expressão musical como mais uma linguagem de comunicação e integração entre os discentes da disciplina e demais participantes das atividades, evidenciando elementos culturais do samba que constituem parte da identidade cultural do país. Além disso, foi proporcionado um ambiente para reflexão sobre as diferentes visões de mundo e realidades sociais retratadas por meio do samba; colaborando para a construção de um conhecimento sociocultural

a partir da análise das composições do samba de raiz.

Atualmente o Projeto Artistagens em sua vertente que focaliza a linguagem musical tem buscado investir na formação docente de modo a integrar música nas práticas educativas; na produção de 'conhecimentossignificações' que podem ser utilizados em futuras atividades pedagógica e no fortalecimento da interação entre diferentes linguagens artísticas e o ensino, estimulando uma educação mais inclusiva e criativa.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas conversas acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019, pp: 19-45.

GARCIA, Regina Leite. Múltiplas linguagens na vida - por que não múltiplas linguagens na Escola? In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Múltiplas linguagens na escola*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SOBRAL, Fabrícia Carla Ferreira. *Representação da realidade em oficinas de percussão popular brasileira: princípios para representação de domínios em contexto sociocultural*. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/27485/Tese_FabríciaSobral_normalizada%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 03 out.

2025.

WOLFF, Francis. Por que a música? São Paulo:
Editora Unesp, 2025.

CIRCUITO DE CINEMA NAS ESCOLAS: ESCRITA E CRIAÇÃO cinematográfica no Colégio Pelotense¹

Liriel de Leon²

Resumo

Este resumo expandido relata as ações do projeto extensionista *Circuito no Colégio Municipal Pelotense* durante o primeiro semestre de 2025. Esta ação visa inserir o cinema nacional na rede pública de educação, destacando os aspectos narrativos e estéticos dos filmes trabalhados em sala de aula, como contrapartida ao conteudismo atrelado ao cinema no ambiente escolar. Exercitando nos alunos um olhar artístico sensível e apurado, além de exercitar a escrita e promover um espaço de criação ativa para os adolescentes. Ações extensionistas como está, estreitam os laços entre a universidade pública e a rede básica de ensino, e introduzem aos alunos as ferramentas para criação cinematográfica gerando uma autonomia criativa. Explorando através da extensão o cinema na escola com potência de criação.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Criação.

Circuito: produção e difusão audiovisual é um projeto com ênfase em extensão, idealizado em 2021 pela Profa. Dra. Cíntia Langie, atual coordenadora dos cursos de Cinema na UFPel. O projeto é vinculado às disciplinas de roteiro e desenvolve diversas ações ligadas à escrita, a criação e difusão de vídeos produzidos em parceria com a comunidade dentro e fora da universidade.

No ano de 2025, o Projeto Circuito estreou a ação *Circuito de Cinema Nas Escolas*, formulada e organizada durante o ano de 2024. Esta iniciativa visa inserir o cinema nacional no repertório escolar, valorizando, para além do conteúdo do filme, seus elementos estéticos e estruturas narrativas. O objetivo é estimular a criação e desenvolver as habilidades de escrita dos alunos, incrementar o repertório cinematográfico e elaborar ao longo das sessões um olhar artístico, sensível e apurado, além de promover público para o cinema autoral nacional.

A ação atualmente acontece em duas escolas da rede municipal de Pelotas: a escola *E.M.E.F Jeremias Froes*, onde as sessões acontecem mensalmente no auditório do *Centro de Artes - UFPel Bloco 1*, recebendo turmas do 7º ao 9º ano do ensino fundamental, durante o turno escolar. O *Projeto Circuito* atende também o *Colégio Municipal Pelotense*, onde realiza encontros quinzenais na escola, nos moldes de *Cineclube*. A participação na atividade, que acontece no contra-turno, é voluntária, e conta com alunos do 9º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio.

Este resumo expandido abordará as sessões praticadas no *Colégio Pelotense* durante o primeiro semestre de 2025, utilizando como embasamento teórico as ideias de BERGALA (2002), LANGIE (2023) e MIGLIORIN (2012).

Segundo BERGALA (2002), o cinema é, por muitas vezes, instrumentalizado nas salas de aula, os filmes são escolhidos e assistidos unicamente por seus temas, servindo de

1 Trabalho apresentado no GT5 - MUSICALIDADES E AUDIOVISUALIDADES NO ENSINO DAS ARTES durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Graduanda em Cinema e Audiovisual, UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, lirieldeleon.sd@gmail.com

apoio para aulas de literatura ou história. Ao desenvolver as ações nas escolas, foi estipulado que as sessões teriam o papel de servir como contraponto a esta realidade, fugindo do conteudismo e explorando o cinema como arte por si só. Desta maneira, o projeto busca compor uma curadoria que valorize os aspectos estéticos de cada curta-metragem apresentado, unindo filmes que tenham texturas, harmonias e ritmos similares, mas que abordam temas distintos. Outra característica do projeto é trabalhar somente com filmes brasileiros, valorizando a produção artística interna e desenvolvendo o interesse dos estudantes pelo cinema nacional.

Esta abordagem curatorial abre espaço para praticar com os estudantes o que LANGIE (2023) chama de *Transcrição*, isto é, utilizar-se dos marcadores narrativos de uma obra já pronta como dispositivo para instigar a criação de algo novo. O cinema como alteridade e potência para a criação em sala de aula.

Partindo disto, as sessões no *Colégio Pelotense* são organizadas em quatro momentos: introdução, projeção, conversação e *transcrição*. As sessões são iniciadas com a introdução das atividades que serão realizadas durante o encontro e apresentando os curtas metragens que serão exibidos, o título, o nome da direção e o local de produção. Em seguida iniciamos a projeção, cada sessão conta com, no mínimo, dois curtas-metragens que são exibidos sem intervalo. Vale ressaltar que os recursos utilizados para operar a projeção são próprios do projeto que construiu um “cinema volante”, o *kit* conta com tela, *datashow 4k* e caixa de som, possibilitando levar o cinema a locais que não possuem este equipamento cultural. Após isto, é incentivado um espaço de debate sobre os curtas, onde os estudantes podem, livremente, emitir suas opiniões ou dúvidas, em relação a poética ou a técnica da obra que assistiram. A sessão é finalizada com o exercício de escrita, praticando a *transcrição*.

Um exercício *transcriativo* pode ser ilustrado pela atividade aplicada na “Sessão So-

nora”, realizada em 30 de junho de 2025. Os filmes exibidos foram “*Fantasma*” (André Novais de Oliveira, 2010) e “*Sofia*” (Kennel Rógis, 2013), ambos os filmes tornam sua paisagem sonora seus principais motores estéticos e narrativos. Nesta atividade, a ideia foi recorrer para a história criada pelos estudantes na sessão anterior, e fabricar uma paisagem sonora que movimenta esta narrativa. A turma foi dividida em duplas, produzindo três diferentes paisagens sonoras.

Outro exemplo de exercício *transcriativo* é o experimento “Filme Carta”. Partindo de curtas-metragens que utilizam desta estrutura, os estudantes do *Colégio Pelotense* deverão escrever uma carta para algo ou para alguém. Após a escrita, os alunos trocarão as cartas entre si. Eles deverão gravar uma faixa de áudio lendo a carta que receberam e criar imagens poéticas que acompanhem o todo. Todas as etapas da atividade serão monitoradas pelos integrantes do *Projeto Circuito*, especialmente as atividades da área de pós-produção.

Este experimento busca fortalecer o senso de criação e autonomia artística dos estudantes e incentivar o olhar e a escrita poética. Em novembro, os “Filmes Cartas” produzidos pelos estudantes, serão projetados na sessão final de 2025 no *Colégio Pelotense*.

O *Projeto Circuito* realizou, até então, sete sessões no *Colégio Pelotense*, prevendo mais sete até o fim de novembro de 2025. Ao longo das sete sessões, foram projetados dezesseis curta-metragens, todos produtos nacionais, sendo seis destes, produções realizadas nos cursos de cinema da UFPel. A partir disto, é possível observar que além de um espaço de acesso e fomento de público para o cinema nacional, o projeto também se tornou uma janela de divulgação e teste de público para os alunos da graduação.

Além da oportunidade de exibir seu trabalho, os alunos da UFPel conseguem exercer, através do *Circuito*, diferentes áreas relacionadas ao cinema, como curadores, projetionistas

e produtores, capacitando ainda mais ao exercício da profissão. Ao praticar as atividades em conjunto com os estudantes do *Pelotense*, os alunos da graduação também estão exercitando seu pensamento artístico. “É pela experiência que o professor pode sair do lugar daquele que ensina para experimentar com os alunos” (MIGLIORIN, 2012).

É possível apontar o estreitamento de laços entre a rede de educação municipal e a universidade federal, onde projetos extensionistas de longo prazo como o *Circuito*, são recebidos com entusiasmo pelas escolas, além da boa adesão dos estudantes e crescimento do projeto ao longo dos meses. A turma, que iniciou o semestre com dois participantes, hoje conta com dez integrantes, que frequentam as sessões de maneira ativa e engajada.

Durante os cinco meses de atividades na escola, é possível observar uma evolução nas habilidades de escrita dos estudantes, que desenvolveram afeição pela prática. Além disso, é notável o desenvolvimento na autoconfiança dos estudantes ao externalizar suas idéias artísticas e opiniões, sendo durante a realização dos exercícios ou nos debates após projeção. Como instiga MIGLIORIN (2012) o cinema não se encontra na escola para ensinar algo a quem não sabe, mas para inventar espaços de compartilhamento e invenção coletiva.

A partir das atividades realizadas até o momento, é notável a relevância da ação *Circuito de Cinema nas Escolas*, tanto para os estudantes do ensino básico quanto para os alunos de graduação.

Através de projetos extensionistas, os alunos da graduação têm a oportunidade de expandir suas expertises. Na prática de curadoria, enriquecemos não só o arcabouço cinematográfico dos estudantes da rede pública, mas também o repertório próprio. Ao realizar a proposição das atividades e o manejo dos estudantes, iniciamos a prática de docência e, a partir desta, exercitamos o pensar cinema.

Segundo MIGLIORIN (2012), o cinema se

insere na escola como potência de invenção, e é com a extensão que podemos usufruir desta potência. É introduzindo o conhecimento e as ferramentas de escrita cinematográfica, adquiridos na universidade, que oportunizamos para os estudantes da rede pública a autonomia para a criação de novos mundos, olhando artisticamente para suas próprias realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. Hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola Tradução: Mônica Costa

Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE/FE/UFRJ, 2008.

FRESQUET, Adriana. Cinema, infância e educação. ANPED 2007, Caxambú, 2007.

LANGIE, Cíntia. Cinema brasileiro e distribuição educativa: uma cartografia dos cinemas localizados em universidades públicas. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2023.

LANGIE, Cíntia; RODRIGUES, Carla Gonçalves. Por uma pedagogia da criação com o cinema brasileiro: curadoria e expansão do repertório. 2018.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola, sob o risco da democracia. 2012.

O CINEMA QUE CHEGA: Audiovisual em materiais didáticos no ensino de Arte¹

Lucas De Martin Fortunato²

Resumo

No cenário contemporâneo, marcado pela difusão do audiovisual na sociedade, livros didáticos começam a tematizar o cinema como uma linguagem artística autônoma, trazendo inovações quanto ao seu estudo em sala de aula. As pressuposições e significações relacionadas à sétima arte e à escola, entretanto, por vezes implicam em uma idealização de suas estruturas e aspectos culturais. Diante desse panorama, é vital refletir sobre esses novos materiais e a atuação docente. Como é possível repensar e construir uma educação audiovisual estética, sensível, criativa e crítica nas (para e a partir das) escolas, levando em consideração as particularidades e a multiculturalidade dessas instituições e das próprias potencialidades do audiovisual em seus diversos formatos, elementos e expressões, e de que maneira os atuais livros didáticos contribuem, ou não, para esta finalidade?

Palavras-chave: cinema; audiovisual; arte; educação; livros didáticos.

Como o audiovisual aparece nos livros didáticos?

O presente trabalho é resultado de minha pesquisa de dissertação de mestrado (2024) para o Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense (PPGCINE-UFF). Decorre ainda da investigação de minhas práticas como professor de Arte para a educação básica, com ênfase nos anos de 2022 e 2023, para os anos finais do ensino fundamental e do Novo Ensino Médio (NEM). O recorte proposto deve-se ao fato de que, pela primeira vez em minha trajetória como docente (iniciada após a graduação em 2019), o cinema fora apresentado em um capítulo próprio, e seu estudo pautado a partir de elementos específicos de sua linguagem. Através da análise dos conteúdos de dois livros didáticos da disciplina de Arte, adotados por uma das escolas em que lecionava, no município de São Gonçalo/RJ, e com base em minhas experiências e observações enquanto licenciado em Cinema e Audiovisual, distintas questões acerca da abordagem do cinema nessas obras provocaram minha atenção.

O estudo em tela tem como objeto de investigação a maneira como o audiovisual é abordado por livros didáticos da disciplina de Arte: pressupostos assumidos, relações materiais e culturais entre o cinema e a escola, (res) significados por sua construção nessas obras. Busca-se identificar, a partir de uma perspectiva crítica, as relações de trabalho, discursos e sujeitos implicados no conceito de “cinema” utilizado na elaboração dos conteúdos. O primeiro livro selecionado é destinado ao 7º ano do ensino fundamental e o segundo, o *Caderno de Estudos B*, corresponde ao segundo semestre do 1º ano do itinerário formativo de Criação e Estudos de Artes do NEM. Ambos pertencentes ao Sistema de Ensino Anglo e elaborados pelo Grupo SOMOS Educação.

A escolha dos livros remete à familiaridade com os mesmos, no cotidiano de sala de aula, o que suscitou a questão-problema

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Mestre e doutorando, UFF, Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual (PPGCINE), Niterói, RJ, lucasdemartin@yahoo.com.br

da qual partiu esta pesquisa. Para além disso, entretanto, essas obras tratam do cinema como uma expressão própria, com um capítulo específico – fato inédito, à época, em minha experiência como professor. Ressalta-se ainda a dimensão do Grupo SOMOS3, que hoje concentra grande parte da produção de livros didáticos para a educação básica.

A questão principal que orientou essa pesquisa é se esses materiais oferecem suporte efetivo aos docentes interessados em trabalhar com o audiovisual e suas possibilidades enquanto linguagem artística, a partir de uma pedagogia específica, capaz de valorizar suas dimensões criativas e de fomentar a autonomia dos estudantes, sem desconsiderar as singularidades de cada contexto escolar. O objetivo, portanto, consistiu em analisar se as concepções, pressupostos, propostas e finalidades das obras, no âmbito do ensino de Arte, são consistentes e pertinentes para esse modelo específico de educação audiovisual.

A hipótese que motivou a investigação desses materiais era a de que o cinema, uma vez tematizado como uma linguagem artística própria, compreendida dentro do ensino de Arte e articulado ao currículo escolar, teria as suas potencialidades e expressões estética, criativa, linguística e comunicativa particulares, mais bem exploradas. A sua inclusão em novos materiais didáticos deveria significar uma superação do caráter de pedagogização do au-

diovisual4 e o distanciamento de idealizações quanto às estruturas e dinâmicas da realidade escolar.

Nesse sentido, este trabalho pretende apresentar inicialmente uma contraposição entre duas concepções distintas de Cinema-Educação. A primeira remonta historicamente às experiências institucionais de cinema educativo no Brasil, com ênfase nas décadas de 1920 e 1930, o que ajuda a compreender como o uso instrumental dos filmes ainda persiste, frequentemente limitado à função de entretenimento ou apoio para outros conteúdos. A segunda abordagem refere-se a propostas contemporâneas de educadores e cineastas que, ao buscarem valorizar a potência estética e expressiva do cinema na educação, acabam por vezes idealizando papéis e condições da escola, dos alunos e do próprio audiovisual. Assim, tais iniciativas, embora relevantes, não podem ser aplicadas de forma ampla à educação básica, em virtude das diversidades que marcam o território escolar.

Em seguida, o texto dedica-se mais especificamente à análise do cinema enquanto conteúdo didático nos livros escolhidos, a partir da apresentação de pedagogias específicas do audiovisual – baseada em autores do campo do Cinema-Educação5 – e de legislações e fundamentos pedagógicos relacionados ao ensino de Arte6. Posteriormente, cada livro é examinado destacando aspectos conceituais, textuais e a proposição de atividades. O objetivo é apontar equívocos, acertos e poten-

3 O objetivo autoproclamado da SOMOS é o de “ser o grupo de educação mais relevante do mundo e a principal referência na transformação do nosso país pela educação” (SOMOS Educação S.A., 2015, apud. Galzerano, 2021, p. 7). O grupo SOMOS Educação, cujo nome tem origem em 2015, remete à antiga Abril Educação, criada em 2010, mas com atuação no setor educacional desde a última década do século XX. Insere-se no mercado de ações em 2011, com capital aberto na bolsa de valores. Sob o comando da Tarpon Investimentos, entre 2015 e meados de 2018, a Sarai-va também é adquirida pelo conglomerado, somando-se à Ática e Scipione. Entre compras, criações, parcerias e incorporações de novos negócios e marcas, a expansão da SOMOS Educação saltou do controle de 5 diferentes negócios, em 2010, para 44, em 2018.

4 Termo empregado pelo professor Rogério de Almeida (2017, p.7) para se referir ao uso de filmes para “servir a propósitos didático-pedagógicos que o transformam em referente de um significado que está em outro lugar que não no próprio filme. Assim considerado, o cinema é um mediador entre os alunos e o conteúdo a ser “discutido”, sem que entre na relação o conteúdo propriamente cinematográfico”.

5 Destaque para as professoras Adriana Fresquet, Marília Franco e Rosália Duarte no cenário nacional.

6 Com ênfase para a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e a proposta de Abordagem Triangular da professora Ana Mae Barbosa.

cialidades na forma como é sugerida a abordagem do cinema, assumindo e defendendo como parâmetro um modelo de educação audiovisual ancorada em: (i) exibição de filmes e contato dos alunos com produções da área; (ii) o debate em torno das estruturas estéticas, de linguagem e contextos socioculturais; e (iii) proposições práticas que configurem protagonismo aos estudantes, através de suas próprias realizações.

O que se percebe na análise dos livros é que a metodologia adotada recorre a repertórios textuais de caráter tecnicista e conteudista; as sugestões fílmicas idealizam e priorizam um padrão industrial de produção; e as atividades propostas são simplistas, acrescentando pouco ao repertório audiovisual dos alunos. Além disso, a escola é idealizada, devendo estar apta às possibilidades de exibição e captação de vídeos; e quanto à disponibilidade de tempo para essas atividades. É exigido dos professores domínio e repertório de linguagem e obras cinematográficas, para contextualizar, aprofundar e adaptar conteúdos e exercícios à realidade escolar. As atividades propostas superam pouco a “mimese” de vídeos de curta duração disseminados *online*, contribuindo para a reprodução de formatos já familiares aos discentes em suas experiências cotidianas. Há diálogos com a BNCC, o que não significa uma exploração ampla de potencialidades. Apesar de o caminho para uma educação audiovisual parecer positivamente lançado, há ainda necessidades de adaptações, sobretudo quanto ao entendimento de “Arte” e os pressupostos que implica.

O objetivo deste trabalho não é alcançar uma resposta para esse debate, uma vez que aqui se defende a inexistência de uma proposição única quanto a esses aspectos. Contudo, pretende-se suscitar questões para se repensar os modelos de utilização e contato para com o cinema em sala de aula e de uma educação audiovisual articulada organicamente ao currículo e às realidades socioculturais das escolas brasileiras, refletindo a pluralidade do campo e das instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. Educação em Revista / Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: FaE/UFGM, v. 33, n. 1, p.161-168, mar. 2017.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Ensino da Arte no Brasil: aspectos históricos e metodológicos. In: COUTINHO, Rejane Galvão; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya (coordenadores). Artes [recurso eletrônico]: coleção temas de formação; v. 5. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista: Núcleo de Educação a Distância, 2013, p.56-112.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE/CEB, 2018.

DUARTE, Rosalia; ALEGRIA, João. Formação Estética Audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. Revista Educação e Realidade, Rio Grande do Sul: UFRS - Faculdade de Educação, v. 33, n. 1, 2008.

FRESQUET, Adriana. Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FRANCO, Marília. Linguagens audiovisuais e cidadania. Comunicação e Educação, São Paulo: ECA/USP, v. 9, p.32-35, ago. 1997.

GALZERANO, Luciana Sardenha. A educação vai ao mercado financeiro: somos educação

em debate. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 21, n. 00, ago. 2021.

MEIRA, Beá... [et al.]. SOMOS Sistemas de Ensino: ensino fundamental 2: arte 7º ano / Beá Meira ... [et al.]. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2018. Outros autores: Silvia Soter, Ricardo Elias, Rafael Presto.

VEDOVATO JUNIOR, Carlos Moacir. Anglo: ensino médio: Itinerários formativos: 1º série: Criação e estudos de artes: Caderno 3: Caderno do professor / Carlos Moacir Vedovato Junior, Duíque Silva. 1. ed. São Paulo: SOMOS Sistemas de Ensino, 2021.

ESCREVIVÊNCIAS AUDIOVISUAIS: musicalidades e visualidades na formação de professoras¹

Maria Emilia Sardelich²

Resumo

Esta comunicação apresenta uma prática pedagógica e de investigação em co-construção, entre musicalidades e visualidades, realizada com estudantes da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Trata-se de uma experiência em camadas: a de um exercício de Escrivivência Audiovisual e os possíveis efeitos dessa experimentação. Situa-se no marco teórico pós-estruturalista dos Estudos da Cultura Visual e Pedagogias Críticas, optando por uma abordagem narrativa. Os resultados apontam para um investigar/aprender que se desloca em vários sentidos: do conservantismo para o ativismo; da verticalidade hierárquica para a horizontalidade participativa; da autonomia para o empoderamento; da criação individual para a potenciação da criação coletiva; do discurso especialista para a escrevivência das participantes.

Palavras-chave: Escrivivência audiovisual; musicalidades; visualidades; escrevivência.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes- durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), João Pessoa, Paraíba: emisardelich@gmail.com

Introdução

Esta comunicação apresenta uma prática pedagógica e de investigação em co-construção, entre musicalidades e visualidades, realizada com estudantes da Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. Articula uma metodologia de presença, escuta situada e de ação no contexto vivido das aulas de Ensino de Arte. A reflexão se posiciona no marco teórico pós-estruturalista, a partir dos Estudos da Cultura Visual e Pedagogias Críticas em confluência com a Literatura, focalizando o conceito Escrivivência, da escritora mineira Conceição Evaristo. Propõe um encontro afetivo entre os corpos discentes e docente que participam das aulas, um convite a sentir/agir/pensar sobre a construção de nossas identificações de gênero/raça/sexualidade por meio da experiência verbo-audiovisual.

Desse modo, a comunicação apresenta uma experiência em camadas: a de um exercício de Escrivivência Audiovisual e os possíveis efeitos dessa experimentação. O fluxo narrativo se organiza do seguinte modo: inicialmente o conceito de visualidade, originário dos estudos da Cultura Visual e das Pedagogias críticas em confluência com o conceito de musicalidade e escrevivência; a seguir a descrição do exercício de escrevivência audiovisual e, por fim, o que pudemos aprender com e nesta experiência de investigação/aprendizagem.

Visualidades, musicalidades, escrevivência

A partir da década de 1980 começou a circular no âmbito da História da Arte, Comunicação e Educação a expressão Cultura Visual que ampliou a discussão sobre o papel da imagem nos processos de simbolização e produção do conhecimento. Há muitas divergências entre seus estudiosos, tanto em relação à delimitação de um campo acadêmico quanto ao seu objeto de estudo, reunindo variadas posições teóricas. Nos alinhamos em torno de posicionamentos como os de Bal (2004) e Mitchell (2009), entre outros, que argumen-

tam pela heterogeneidade da visão e do visual, compreendendo que não há fatos, objetos, fenômenos, meios de visualidade puros, mas sim atos de ver extremamente complexos, que resultam de uma espessa urdidura de operadores verbais, sonoros, mentais, mnemônicos, técnicos, e de uma densa trama de interesses de representação em confronto, como de raça, gênero, classe, diferença cultural.

Desse modo, compreendemos o conceito de visualidade como modo de ver socialmente construído a partir do que se vê, pelas diversas modalidades de imagens produzidas em diversos contextos culturais e temporais. Nessa mesma linha de raciocínio, as musicalidades como os diversos tipos e modalidades musicais dos diversos contextos culturais e temporais. Aliamos esses conceitos à experiência da escritora Conceição Evaristo (Evaristo, 2007) ao considerar que a gênese de sua escrita esteja no acúmulo de tudo que ouviu desde a infância que se tece em uma “escrevivência”: uma interação de várias vozes que emergem da experiência de vida de quem escreve e suas identificações de gênero/raça/sexualidade para incomodar os projetos injustos.

Escrevivência audiovisual

Compreendendo a escrevivência como “[...]uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. Não se restringe, pois, a uma escrita de si, a uma pintura de si” (Evaristo, 2020, p. 35), mas sim à uma interrogação da existência do mundo-vida no qual se busca apreender para nele se “[...]autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha” (Evaristo, 2020, p. 35), adotamos a denominação de escrevivência audiovisual como uma investigação sobre as musicalidades e visualidades que têm feito parte das nossas condições de existência, e como estas têm dado forma às nossas “leituras de mundo” (Freire, 1985), aos nossos modos de sentir/agir/pensar o mundo em que vivemos. De que modo encarnamos a

dades na nossa infância, adolescência, juventude e atualmente? Essa Pedagogia Cultural tem interferido na produção dos nossos sentimentos, valores, conhecimentos e interações com os demais? Aprendemos a subordinar nossas narrativas ao “enquadramento mandatário” (Butler, 2016)?

O que aprendemos

Dentre as várias aprendizagens que a investigação com as escrevivências audiovisuais nos ofereceu, uma delas foi a de acompanhar as licenciandas nessa autoinscrição no mundo-vida, de um modo poeticamente insubordinado, com algumas heterodoxas concordâncias que foram respeitadas por revelarem um linguajar de mulheres atravessadas pelo sexismo, racismo, classismo. Foi um encontro com musicalidades e visualidades desusadas, anacrônicas, aparentemente distantes no tempo e, sincronicamente, tão próximas que atuam como senhas de acesso para revisitar nossos repertórios culturais e como estes vêm conformando nossas representações sobre o existir no mundo. O exercício de investigar/aprender realizado nos ofereceu deslocamentos em vários sentidos: do conservantismo para o ativismo; da verticalidade hierárquica para a horizontalidade participativa; da autonomia para o empoderamento; da criação individual para a potenciação da criação coletiva; do discurso especialista para a nossa escrevivência.

REFERENCIAS

BAL, Mieke. El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Estudios Visuales*, n. 2, dic. 2004.

BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). *Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.) *Escrevivência, a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo* Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1985.

MITCHELL, William John Thomas. *Teoría da la imagen: ensayos sobre representación verbal y visual*. Madrid: Akal, 2009.

NARRATIVAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nely Monteiro dos Santos
de Carvalho¹

Resumo

As audiovisualidades, entendidas como práticas sociais, culturais e pedagógicas, revelam-se centrais na construção da experiência estética e na formação crítica no espaço escolar. O relato se dá sobre a participação de uma criança cega em duas sessões de curtas-metragens. O primeiro sem som e o segundo com som, evidenciou tensões entre inclusão e invisibilização. No primeiro momento, a ausência de mediação e audiodescrição reforçou o isolamento da estudante; no segundo, os sons ampliaram sua participação, mas sem garantir acesso integral à narrativa. A análise articula as contribuições de Figueiredo (2023) e Dondis (2015) sobre linguagem visual, associando-as à arte e à pedagogia das imagens (Hernández, 2007). A inserção da audiodescrição, como destacam Motta (2012) e Lima (2015), é condição essencial para uma educa-

ção estética inclusiva, superando adaptações pontuais e afirmando a acessibilidade como princípio pedagógico.

Palavras-chave: Arte; Infância; Acessibilidade; Audiodescrição.

Introdução

As audiovisualidades constituem um campo fértil de reflexão no espaço escolar, onde imagens e sons se entrelaçam na formação sensível, cultural e política das crianças. Entretanto, quando a acessibilidade não é considerada desde o planejamento pedagógico, as audiovisualidades podem se tornar instrumentos de exclusão. Este texto analisa a experiência de uma criança cega durante a exibição de dois curtas-metragens em contexto escolar, discutindo como a falta de preparação para a mediação resultou em invisibilização de sua deficiência. O debate fundamenta-se em Figueiredo (2023), Dondis (2015) e em autores da arte e da cultura visual (Barbosa, 2010; Hernández, 2007), dialogando ainda com estudos sobre audiodescrição (Motta, 2012; Lima, 2015). notas deverão trazer exclusivamente conteúdo que esclareça o texto principal e não as referências do próprio texto.

A Experiência

A criança de 3 anos com deficiência visual no CAP-UFRJ

Em 2018, o setor de Educação Infantil do CAP-UFRJ recebeu uma criança de três anos com deficiência visual. Esse ingresso demandou do grupo docente reorganizações estruturais e pedagógicas: adaptação do mobiliário, maior atenção à circulação no espaço e planejamento de atividades que envolvessem sons, texturas e aromas.

As crianças do grupo tiveram papel central nesse processo, explicando à colega aspectos do ambiente e mediando suas ex-

1 Mestra em Educação, com ênfase na Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRJ - (2015). Pós-graduação Lato Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI (em processo de conclusão). Pós-graduação Lato-sensu em Psicopedagogia Institucional pela UFSC (2024) Graduada em Pedagogia pela AVM EDUCACIONAL LTDA - (2011) Atualmente professora da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu/RJ. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade, inclusão, infâncias, tecnologias assistivas, políticas públicas, direitos humanos e diversidade. Integrante do grupo PAVIS - Pesquisa em Arte e Visualidades desde 2024., Rio de Janeiro, RJ, e-mail: nely.carvalho@gmail.com.

periências. A inclusão, nesse caso, não se restringiu a uma ação da professora, mas foi compartilhada pelo coletivo, revelando a potência da infância em construir estratégias de cuidado e solidariedade.

Uma de nossas experiências com a audiodescrição perpassa os projetos realizados na escola, como o projeto do Programa de Extensão Cinema, Aprender e Desaprender (CINEAD/UFRJ), cujo objetivo foi promover encontros e experiências das crianças com o cinema por meio de vídeos com curta duração.

A exibição dos curtas-metragens foi organizada sem que a professora de Educação Especial tivesse acesso prévio ao material, o que comprometeu a mediação pedagógica, para as crianças que necessitassem de algum auxílio descritivo. No primeiro filme, sem som, a ausência de audiodescrição impossibilitou a participação da estudante cega, que permaneceu isolada, invisibilizada em sua deficiência. Isso revelou uma falha estrutural: pensar as imagens apenas a partir da perspectiva de quem enxerga.

No segundo filme, que continha sons e diálogos, a estudante conseguiu acompanhar parte da narrativa. Contudo, a ausência de audiodescrição completa limitou sua compreensão. Esse cenário evidenciou que a acessibilidade não pode ser tratada como recurso complementar, mas como princípio pedagógico fundamental.

Segundo Figueiredo (2023), a leitura da imagem envolve o input visual, a representação e o abstrato. Embora a estudante não tenha acesso direto ao input visual, a audiodescrição pode possibilitar a construção de representações mentais e interpretações simbólicas. Dondis (2015) reforça que a linguagem visual é constituída por um sistema de signos e sintaxes que podem ser traduzidos em outras linguagens, revelando o potencial da audiodescrição como mediação estética.

Nesse sentido, a arte torna-se campo estratégico. Barbosa (2010) e Hernández (2007)

sublinham que a cultura visual é prática social e pedagógica, capaz de ampliar repertórios e questionar desigualdades. A ausência de audiodescrição no primeiro momento significou não apenas exclusão da técnica, mas negação do direito à experiência política e ética sobre a relação com o que foi proposto visualmente explorando novas possibilidades culturais através da tradução verbal e de afetos.

Nosso movimento foi o de incentivar a reflexão coletiva sobre os desafios e as possibilidades do acesso dessa criança ao mundo imagético. Uma das reuniões pedagógicas da escola foi destinada à discussão do tema da Deficiência Visual, sendo realizada com a participação do Instituto Benjamin Constant, onde inserimos então a prática da audiodescrição através da nossa oralidade, apresentando espaços, literatura, brinquedos, amigos e um mundo repleto de significados ainda desconhecidos para as crianças, as aproximando da linguagem audiovisual e problematizando o papel do olhar na fruição estética.

Motta (2012) enfatiza que a audiodescrição não deve ser pensada como mera tradução visual, mas como recurso que possibilita a construção de sentidos, garantindo acesso à narrativa, aos elementos estéticos e às intenções artísticas. Lima (2015) complementa, argumentando que a audiodescrição é prática cultural e política, porque democratiza o acesso à arte e ao audiovisual. Dessa forma, a experiência do estudante cego aponta para a urgência de uma pedagogia onde a audiovisualidade considere a diversidade sensorial como ponto de partida.

Conclusão

A experiência com os curtas-metragens mostrou que a ausência de acessibilidade reforça processos de invisibilização de estudantes com deficiência, mesmo em atividades coletivas. O caso da estudante cega evidenciou que a participação só é efetiva quando a audiodescrição é incorporada como princípio

pedagógico, e não como adaptação tardia. Ao integrar as contribuições de Figueiredo (2023) e Dondis (2015) sobre linguagem visual com as reflexões de Motta (2012) e Lima (2015) sobre audiodescrição, compreende-se que a leitura da imagem vai além do olhar, podendo ser mediada por palavras, sons e afetos. A arte, nesse contexto, torna-se espaço de experimentação estética inclusiva, na qual todos podem participar da produção de sentidos.

O Campo de estudo que se abre a partir dessa experiência no espaço de Educação Infantil é o da pedagogia das visualidades articulada à inclusão e à acessibilidade estética. O encontro com a criança com cegueira congênita evidenciou que a prática pedagógica não pode ser pensada apenas a partir do visível, mas deve incorporar mediações narrativas que tornem a arte, uma experiência partilhada. Essa constatação instiga a investigar como a audiodescrição pode ser incorporada sistematicamente ao ensino das artes visuais, não apenas como recurso para estudantes cegos, mas como prática pedagógica que beneficie todas as crianças, no que se refere ao espaço da Educação Infantil. Afinal, quando a imagem é narrada, todos os estudantes são convidados a escutar, imaginar e interpretar, desenvolvendo novas formas de relação com a arte.

rio em escolas municipais do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. Curitiba: Appris, 2023.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIMA, Francisco José de. *Audiodescrição: recursos de acessibilidade comunicacional para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

MOTTA, L. M. V. de M. *O uso da audiodescrição na escola*. Secretaria Municipal de São Paulo/DOT-Educação Especial. 2012. Disponível em: <http://vercompalavras.com.br/download/O-USO-DA-AUDIODESCRICAO-NA-ESCOLA1.pdf>. Acesso em 26/09/2025.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DONDIS, Donis A., *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2015.

FIGUEIREDO, Ana Valéria de. *Fotografias de professoras: uma trajetória visual do magistério*

SOBRE ENSAIAR O CINEMA NA EDUCAÇÃO E NUNCA ESTREAR, SEMPRE FICAR NO ENSAIO DA EXPERIÊNCIA: ou a ausência de diálogo no relato experiencial¹

Rafael Romão Silva²

Resumo

O presente trabalho realiza uma análise crítica sobre o uso dos relatos de experiência como forma de construção de conhecimento dentro do campo da Educação Audiovisual e Cinema-Educação, focando no paradoxo de “ensaiar a experiência” sem que haja diálogo efetivo e continuidade. Em diálogo com a crítica de Joan Scott, propõe-se que, para se alcançar o diálogo e o avanço no campo, o foco deve ser deslocado do relato de sucesso para a discussão das dimensões materiais e das condições de possibilidade do trabalho. A negligência de fatores como a precariedade de infraestrutura das escolas perpetua uma narrativa heroica, impedindo a compreensão e a superação dos desafios

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Licenciado e Mestre em Cinema e Audiovisual (PPGCINE/UFF), doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro/RJ, rafael.romaos@gmail.com.

estruturais da Educação Audiovisual.

Palavras-chave: ensaio, educação audiovisual, cinema-educação, narração da experiência

Há muito os filmes existem e circulam pelas escolas, há mais de uma centena de anos, certamente. O equívoco está em acreditar que tudo tenha continuado o mesmo: o audiovisual, a escola, as pessoas, a sociedade, as culturas visuais etc. Há tentativas de constituição de uma educação audiovisual de matriz única, pautada pelo Cinema Clássico, suas instituições, linguagens e práticas, o que chamo de uma Educação Cinematográfica Clássica. Trata-se das proposições que se buscam de um ideal tecnicista e que por tal se contentam com trabalhar a partir de fórmulas, regras e linguagens ditas universais ou canônicas, formas de trabalho criativo pautados por um fordismo e com ênfase no trabalho a partir de panteões cinematográficos, principalmente os de sucesso comerciais. Porém, as pessoas, as telas, os produtos audiovisuais e os regimes de espetatorialidade se transformam constantemente e dialogam com características culturais e individuais, o que coloca as ações pedagógicas com o audiovisual em um constante desafio, pois se as próprias produtoras audiovisuais já se digladiam entre si e contra o fluxo do tempo para alcançar produtos que sensibilizem o espírito do tempo – deem audiência –, à Educação ainda resta remar contra e, ao mesmo tempo, no rastro de toda a produção cultural midiática que se estabelece e funciona como um circuito educacional não-formal, mesmo que em uma concepção ampla do que é o educacional e o seu conteúdo em si.

Porém, na ausência de políticas públicas implementadas que possam servir de base para a reflexão crítica e o desvio institucional criativo – a construção do conhecimento enquanto sistematização dialogada –, as ações pedagógicas com o audiovisual muitas vezes

ficam isoladas em diferentes escalas, o que cria uma situação paradoxal, pois ao mesmo tempo em que ela se permite localizada e territorializada e, portanto, vinculada ao que ocorre ao seu redor, afinal a câmera filma o que está à frente, os diálogos e alcances tendem a ficar demarcados no tempo caso os movimentos não continuem com força em expansão: são os movimentos cinematográficos que nascem e morrem – e que depois as gerações futuras ignoram, a não ser através do estudo e da cultura da cinefilia. Assim as ações com o Cinema na escola também nascem e morrem, como versões localizadas de movimentos cinematográficos, movimentos que possuem direção, sentido e força, uma força que em um momento acaba.

Neste cenário, nós, pessoas educadoras e pesquisadoras que tentam aumentar o grau da força do movimento para que a ação com o audiovisual continue a se desenvolver, ficamos de alguma forma presos nos relatos de experiência como estratégia de escrita, como única estratégia possível, como documentaristas acadêmicos da própria prática audiovisual que realizamos, *metadocumentaristas* participativos, ensaístas. São muitas as pesquisas hodiernas que utilizam tal linguagem, como Pipano (2019) e Alvarenga (2023), duas pessoas atuantes em universidades do Brasil e com ampla experiência na área do Cinema e Educação. Ainda, uma busca rápida em um motor como o Google Acadêmico dá grandes indícios: uma busca pelos termos “cinema, escola e experiência” traz mais de 215 mil resultados. Com tais relatos, é como assistir a um documentário sobre a prática educativa realizada, porém certamente a partir da perspectiva da pessoa educadora. Longe de usar tal questão para alimentar uma discussão sobre objetividade e racionalidade, a questão que me fica é como permitir o diálogo entre tais experiências. Como podemos utilizar a pesquisa em todas as áreas acadêmicas que envolvem o audiovisual e a educação, e que são muitas, e colocar elas em diálogo? Como colocar as experiências em conversa? O que cabe, portanto, a um relato de uma experiência

sobre um trabalho realizado com o audiovisual em uma escola? Como colocarmos a bagagem histórica das experiências com Audiovisual na Educação para conversar e não mantermos a eterna sensação de invenção da roda?

Cabe pontuar de início uma diferenciação entre conceitos utilizados para esta prática de se falar sobre o que se faz. Algumas são utilizadas por diferentes autores, sendo a narração e o relato algumas delas. Porém, gostaria de deixar tais termos de lado e enfatizar um outro: o ensaio. Timothy Corrigan, em “O filme-ensaio: desde Montaigne e depois de Marker” (2015) trabalha com a definição de ensaio como uma forma de se pensar em voz alta, como um gênero de experiência que articula o sujeito e o domínio público. O ensaio seria a materialidade expressiva do encontro entre o Eu e o Público, como o pensamento se dá através e durante tal encontro, transformando-se durante o encontro e a escrita, tendo as palavras as marcas de tal transformação. Não se trata tanto de uma escrita definitiva, que com uma objetividade relata o que ocorreu, mas sim uma escrita que encara os efeitos que permanecem de tal encontro. Já para Jorge Larrosa Bondía (2003, 2004), o ensaio está vinculado à ideia de “experienciar” e de “ensaiar-se”, reforçando a dimensão de transformação envolvida em tal prática, estando vinculado a uma voz pessoal e a uma língua singular.

Então se ensaia a experiência, como em um ensaio teatral tardio após uma apresentação que já aconteceu, um ensaio que busca evocar a experiência que já ocorreu ou a experiência que ainda permanece, a reminiscência da experiência. Há tal dimensão nos trabalhos acadêmicos que se propõem a serem um relato de experiência ou uma narração da experiência: ensaia-se a reminiscência da experiência, como aquela experiência continua a atravessar a pessoa que escreve, são formas da escrita expressar o que continua a atravessar e tremular a subjetividade de quem a escreve. Porém, dada a política científica institucional racionalista ainda hegemônica, seja através dos programas formativos das disciplinas de Metodolo-

gia Científica, seja nos medos que atravessam quem escreve ou nas forças repressoras que se expressam em professores e pareceristas, tal subjetividade ensaística é muitas vezes escondida em meio a duas formas de escrita que acabam por ocupar quase toda a parte dos textos: a descrição processual do que ocorreu, como em um brevíário dos acontecimentos que interpelaram a realização da atividade; e uma direção teleológica que busca dar um sentido positivo para a atividade realizada.

Não se trata, portanto, de erigir as be-
nesses de se trabalhar com o audiovisual na escola, como se o Cinema fosse uma instância salvadora superior às potencialidades de qualquer outra área do saber, nem ainda contar um caso específico de sucesso.

Uma possibilidade de diálogo a partir da experiência pode surgir da crítica que Joan Scott realiza à noção de experiência. Em "The evidence of experience" (1991), Scott constrói uma crítica para a ideia de que a experiência em si poderia ser uma evidência, conceitos ligados à teoria historiográfica, campo em que ela constrói o seu debate. Ao utilizá-la como evidência, Scott pontua que a experiência passa a ser utilizada como evidência do fato da diferença, ao invés de explorar como tais relações de diferença foram construídas historicamente, como tal diferença constitui os sujeitos. Ao invés de focar nos relatos de experiência como evidências do vivido, Scott propõe que se busque como tal experiência é possível.

Partindo de tal provocação, uma das possibilidades que encontro para transformar tais textos e abrir margens para o diálogo envolve trazer as dimensões materiais com mais força para os textos experienciais. Com isso, penso que trazer as condições materiais em que os trabalhos são realizados podem permitir abrirmos um diálogo sobre uma dimensão que é completamente limitante para a realização do trabalho com o audiovisual. Não que sejamos os únicos a enfrentar as limitações materiais para realizarmos o nosso trabalho nas escolas, mas pressupõe-se ao menos a existência

de projetores, caixas de som, filmes e que se possa apagar a luz para se iniciar ao trabalho.

Um experimento de relato

Por exemplo, não encontrei nenhuma destas possibilidades ao iniciar meus trabalhos na rede municipal do Rio de Janeiro, em duas escolas da região do Complexo da Maré. Mesmo comprando um projetor barato que funcionasse sem computadores, apenas com um pendrive; comprando duas caixas de som, após a primeira não se mostrar com a potência sonora necessária para enfrentar a arquitetura das salas e o barulho das outras turmas; mesmo baixando filmes de forma pirata e levando-os em um pendrive, por a escola não ter wi-fi, aparelhos de dvd, tvs ou um acervo de filmes; ao chegar na escola, deparei-me com salas de aula que não possuem interruptores e, portanto, que não podem ter as lâmpadas apagadas. Ou seja, estamos falando de uma escola na qual nenhum professor ou professora pode trabalhar com o uso de um projetor, seja por eles não funcionarem ou não existirem, seja por a própria infraestrutura não permitir.

Porém, a partir da experiência do primeiro dia de trabalho, quando percebi que é muito difícil realizar qualquer tipo de diálogo ou fala prolongada com as turmas, que o silêncio é algo muito raro, que as crianças falam todas por cima das outras e brigam a todo momento, percebi que não faria o menor sentido realizar rodas de conversa após os filmes, muito menos explicar qualquer coisa sobre eles. Os filmes teriam que se expressar por si e poderiam fazer eco apenas a partir dos próprios estudantes.

Ainda, no primeiro dia de aula, pedi às crianças mais novas que desenhassem lugares que gostam e percebi que desenhar tem algo de particular que se coloca como uma das poucas coisas que funciona dentro do panóptico escolar. Em geral, as crianças se acalmam, sentam e desenhavam. Então, escolhi o primeiro filme, "Pão e Beco", de Abbas Kiarostami e fiz a exibição para cada turma. Após a exibição,

cada estudante deveria fazer um desenho no formato de história em quadrinhos, o que eles conheciam por “tirinhas”, contando a história do filme. E foi assim que comecei a entender um pouco do processo espectral e expressivo de cada estudante

Tendo *funcionado* tal dispositivo na primeira semana, decidi seguir com ele. Porém, ao invés de agora desenharem as tirinhas, os estudantes deveriam se dividir em grupos – o que é sempre uma correria e motivo de brigas – e cada um deveria escolher um momento do filme para desenhar, sem poder repetir o momento escolhido com outra pessoa do próprio grupo. Ao fim, o grupo deveria construir uma linha do tempo do filme, abstração que eles não conheciam em geral e que eu tive que explicar, e posicionar os diferentes momentos do filme em sequência na linha do grupo. Aqui trabalhamos com o filme *For the Birds*, da Pixar, e só de eles verem a vinheta de abertura já lhes dá uma empolgação, em contraste com o filme “velho” da última aula, mas que eles em geral também gostaram.

Na terceira aula, continuei com a atividade em grupos e a escola de diferentes momentos do filme para desenhar e criar a linha do tempo, porém agora havia uma etapa a mais que era escolher qual das imagens do grupo representava melhor o filme, sintetizava melhor a história e que, portanto, poderia ser feito um cartaz para o filme a partir dela. Aqui funcionou melhor usar o termo “convite” do que cartaz, mas em geral os grupos conseguiram fazer uma peça de divulgação do filme “Maluum”, uma animação que retrata o bullying e o empoderamento de uma criança com um nome de origem africana em uma escola carioca. Por fim, começamos a lidar com aparelhos de gravação, a começar pelo de captação de áudio. A partir de “Disque Quilombola”, começamos a tentar busca a fala dos estudantes. Embora eles não falem na frente de todo o grupo, em pequenos grupos, isolados da turma, eles se sentem à vontade de falar, mesmo que baixo. Então, juntando procedimentos já utilizados em aulas passadas, como o desenho e a anota-

ção, após assistir ao filme, os estudantes poderiam juntar algumas palavras para dizerem ao gravador sobre o que acharam do filme.

Considerações sobre a experiência de escrever a experiência

O que se é feito a partir disto, então se ensaia, então se experiencia, mas acredito que a dimensão material é fundamental e tem sido esquecida em geral dos relatos de experiência, reforçando o caráter heroico da didática, abandonando a realidade material das escolas apenas a quem as vive cotidianamente – tal precariedade não está nem no papel.

Porém, percebo como um grande desafio o não transformar os relatos em analogias estruturantes. O relato não deve sustentar uma assunção de universalidade, mas buscar uma autorreferencialidade que encontra nas próprias palavras suas limitações e potências. O texto escrito na seção anterior foi feito nos dias próximos de tais acontecimentos, quando abri um caderno e usei alguns momentos dentro e fora de aula para realizar tais anotações. É uma escrita mobilizada pelos acontecimentos, contaminada por eles. O que ela esconde dentro e fora dela? O que tal escrita mobiliza e deixa de mobilizar?

Pensar o *fora da escrita* é uma possibilidade, porém usar o fora da escrita para alimentar pretensões científicas com bases positivistas é cair em um equívoco que coloca as palavras do professorado em um lugar de objetificação, logo, de ausência de construção de saberes.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Clarisse (Org.). *Aprender com imagens*. [S.l.]: Lapa, 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. *Educação & Realidade*, 28(2), 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, 29(1), 2004.

CORRIGAN, Timothy. O filme-ensaio: desde Montaigne e depois de Marker. Campinas, SP: Papirus, 2015.

FRESQUET, Adriana (Org.). *Proposta Programa Nacional De Cinema Na Escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Universo Produção, 2024.

PIPANO, Isaac. *Isso que não se vê: pistas para uma pedagogia das imagens*. 2019. 340 f. Doutorado (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SCOTT, Joan W. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, Chicago, v. 17, n. 4, p. 773-797, Summer 1991.

VANCE JR, Jeffrey. Cinematification: Soviet film exhibition in the 1920s. *Film History*, London, v. 6, p. 262-277, 1994.

A LEITURA DE OBRAS AUDIOVISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso da abordagem triangular no ensino de arte¹

Welliton José Cunha de Souza²

Resumo

O presente trabalho é um recorte de um estudo de caso que iniciou-se em fevereiro de 2025 e encontra-se em andamento, com previsão de término ao fim do período letivo do corrente ano. Trata-se da observação da utilização de recursos audiovisuais e o do ensino de artes nas aulas de referência 2 na Educação Infantil da Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Verificando-se como se dá a produção de sentido e a criação de mundos possíveis pelas crianças a partir da leitura de produções audiovisuais que dialogam com o ensino de artes na Educação Infantil e como são capazes de contribuir para a formação omnilateral das crianças no desenvolvimento das habilidades necessárias para compreensão da realidade em que vivem e o lugar que ocupam na sociedade.

1 Trabalho apresentado no GT5 – Musicalidades e Audiovisualidades no Ensino das Artes, durante o I Encontro Internacional de Ensino da Arte / 4º Encontro Nacional de Ensino da Arte, de 21 a 23 de outubro de 2025.

2 Doutorando, Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Arte, Cultura e

Linguagens, Juiz de Fora, Minas Gerais, wellitongen@gmail.com.

Palavras-chave: audiovisuais, educação infantil, produção de sentidos.

Paulo Freire (1988 e 1993) ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destaca a importância do indivíduo se relacionar com o mundo em que vive a fim de perceber o sentido das coisas e das relações sociais. Na Educação Infantil, de maneira singular, os sentidos são construídos pelas crianças a partir das interações e atividades em sala de aula relacionadas às suas vivências familiares e comunitárias. Como seres sociais que são, as crianças, começam a desenvolver suas habilidades a partir da interação que estabelecem com o meio social e cultural em que vivem. No estudo de caso que se é apresentado, busca-se observar como se dá a produção de sentidos pelas crianças a partir da leitura de produções audiovisuais e como são relacionadas ao contexto social e familiar de cada criança.

Ao criar um efeito de realidade, a linguagem cinematográfica presentes nas produções audiovisuais utilizadas em sala de aula, a partir da sua configuração estética, são capazes de provocar nas crianças certa conformidade com o que é assistido, uma vez que a lógica da produção dialoga com o repertório cultural dessas crianças que passam a aceitar aquilo que assistem como coerente. Na Educação Infantil, ao trabalhar-se com produções audiovisuais, com o auxílio da mediação pedagógica proporcionada pelos professores e professoras, que ao dialogarem com as crianças estabelecendo pontos de reflexão, construindo e desconstruindo conceitos e criando um ambiente de troca do que se lê da obra audiovisual com o meio em que a criança está inserida. Este processo ajuda a criança na produção do seu conhecimento, uma vez que, o que se desenvolve em sala de aula vai além da compreensão de conceitos apreendidos a partir da leitura da produção audiovisual, configu-

rando-se em um exercício de contextualização e conexão desses saberes com a realidade e as práticas das crianças, o que confere maior significado ao aprendizado e promove um engajamento mais profundo. A este respeito Wallon (2010, p. 37) destaca que a natureza humana é fundamentalmente social, e as relações que se estabelecem na sociedade mediadas pela cultura e interpretadas pelos adultos, geram as condições do desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, as relações sociais e culturais contribuem no desenvolvimento cognitivo da criança e na sua percepção do mundo, do outro e de si mesma.

O trabalho em sala de aula, objeto deste artigo, atenta para a Abordagem Triangular que é desenvolvida enquanto práxis no ensino de arte na Educação Infantil e não como um puro conceito. A abordagem foi desenvolvida por Ana Mae Barbosa e leva em consideração três eixos no processo do ensino de arte: o fazer, que desenvolve a criatividade da criança; a leitura da obra de arte ligada ao campo do sentido da arte, que desenvolve a capacidade crítica e a percepção visual; e a contextualização, que além de mostrar o meio em que foi produzida a arte, contribui para o entendimento do que se está e porque se está fazendo. Segundo Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha (2010, p. 11) a "Abordagem Triangular é aberta a reinterpretações e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram", desta forma, não apresenta em sua estrutura nenhum hierarquia, podendo o educador ou educadora começar seu trabalho por qualquer um dos eixos, e, apesar do nome, triangular, o processo não se fecha em si mesmo, podendo ser desenvolvido de acordo com as necessidades da turma.

O trabalho desenvolvido no estudo de caso procura responder algumas questões relacionadas à criança e a leitura significativa de produção audiovisual, dentre elas: Como se dá a produção de sentido pelas crianças a partir da leitura de produções audiovisuais? Como a criança compreende o que assisti? Quais as

relações que elas estabelecem das produções com o seu cotidiano? Qual a relação das produções das crianças com as produção assistidas?

Para encontrar as respostas a essas questões, busca-se na pesquisa participante os caminhos metodológicos deste artigo. Uma vez que o trabalho é desenvolvido pelo próprio professor das turmas observadas. Assim, a pesquisa participante destaca-se, principalmente pelo seu caráter dialético, em que "a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico [...], fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade" (FRANCO, 2003. p. 199), podendo, se aliada a práxis, ampliar-se, superando a condição de uma ferramenta de pesquisa para um instrumento de transformação social, pois, estabelece contínuas relações entre os agentes históricos. Assim, Franco (2003) explica que a pesquisa participante;

[...] dentro de sua abordagem crítica e/ou colaborativa, seja a forma de pesquisar que mais atende aos princípios da pesquisa dialética, uma vez que pressupõe a pesquisa na práxis, com vistas à transformação das condições que organizam tal práxis, através da participação consciente dos sujeitos envolvidos (FRANCO, 2003, p. 203).

Este trabalho busca em Brandão e Borges (2007) os fundamentos para se desenvolver a pesquisa participante, esse tipo de pesquisa se origina em uma perspectiva da realidade social e está inserida no fluxo da ação que deve ser tomada em sua totalidade, observando sua dinâmica e estrutura, partindo da realidade e da vida concreta dos coletivos ou dos indivíduos. Os sujeitos da pesquisa devem ser contextualizados na história, a fim de revelar a dimensão orgânica dos acontecimentos, desta forma a pesquisa poderá explicar as interações e dimensões da realidade social. Contestando a

tradicional relação sujeito-objeto, a metodologia da pesquisa participante converte a relação em sujeito-sujeito, partindo do entendimento que culturas, pessoas e movimentos produzem conhecimento, articulando conhecimentos científicos e populares para produção de um novo tipo de conhecimento emancipador e transformador.

O trabalho está sendo desenvolvido a partir de um estudo de caso das aulas de referência 2 das turmas de 1º e 2º períodos da Educação Infantil do turno da manhã do prédio anexo da Escola Municipal Carlos Alberto Marques no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Como os caminhos deste trabalho baseiam-se na pesquisa participante focada na oralidade, nas produções em sala de aula e em técnicas qualitativas de coleta e análise de dados para sistematização do conhecimento produzido pelas crianças, destaca-se a escolha pelo estudo de caso, por considerar seu enfoque específico num determinado objeto, que para as ciências sociais o objeto de estudo é histórico:

Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2010, p. 12).

A delimitação de determinada unidade de estudo é apontada por André (2012) como fundamental para sua compreensão, no entanto deve-se observar o contexto em que se está inserido o grupo social e as relações que se estabelecem e que o compõe como um todo

orgânico, observando também sua dinâmica e seus processos.

Pôde-se observar, até então, que as crianças ao fazerem a leitura das produções audiovisuais, na maioria das vezes, relacionam aquilo que viram com o que vivenciam no seu dia-a-dia, seja na família, na sua comunidade e até mesmo na escola. Demonstrando que a produção sentido na leitura, seja da imagem, ou da imagem em movimento, acontece da relação daquilo que é experienciado pela criança com o que ela observa. Desta forma, ao proporcionar às crianças a leitura de uma produção audiovisual, possibilita-se a ampliação do repertório imaginário das crianças, que ao fazerem relações criam outros mundos possíveis. Longe de serem mundo deslocado da realidade, representam a leitura da criança e como elas produzem sentido naquilo que vêm, desenvolvendo suas capacidades inventivas, comparativas e reflexivas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2012.
- BARBOSA, A. A. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a.
- BARBOSA, A. M. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. da (Org.).

Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010b.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007.

FRANCO, M. A. R. S. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano IX, v. 9, n. 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* 56. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.* 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

MINAYO, M. C. S. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.* *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento.* 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 2010.