

#20
MAIO | MAY 2025

invisibilidades

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

Bianual | ISSN 1647-0508 | DOI 10.64493/INV.20

**NÃO IMPROVÁVEL,
SONHAMOS...**

FICHA TÉCNICA

PROPRIEDADE
APECV – Associação de Professores de Expressão
e Comunicação Visual
Quinta da Cruz- Viseu. Portugal.
Email: invisibilidades@apecv.pt
http://www.apecv.pt/publicacoes/revista-invisibilidades

DIRETORA
Teresa Torres de Eça

EDITORAS
Ângela Saldanha e Sílvia Casian

APOIO EDITORIAL
Cláudia Ormonde

REVISÃO DE TEXTO
Célia Ferreira

DESIGN e PAGINAÇÃO
Ângela Saldanha

CONSELHO EDITORIAL
Alexandra Baudoiun, Jardim Infantil Pestalozzi, Portugal
Ana María Barbero Franco, Universidade da Rioja, Espanha
César Paulo Israel, Plano Nacional das Artes, Portugal
Cristina Trigo Martínez, Universidade de Santiago de Compostela,
coletivo C3, Espanha
Marisa Maass, Instituto de Artes; Universidade de Brasília, Brasil
Martha Patricia Espíritu Zavalza, México
Rui Alexandre, Universidade Lusíada, Portugal

REVISORES
Albane Buriel, Ateliers du Rêve, França
Alexandra Baudoiun, APECV, Portugal
Ana María Barbero Franco, Universidade da Rioja, Espanha
Ana Angelica Albano, Universidade de Campinas UNICAMP, Brasil
Ana Maria Vidal Ruiz de Velasco, IES Pintor Colmeiro, Espanha
Ângela Saldanha, NEAz/CEAM/UnB, Brasil
Carlos Escano, Universidade de Sevilha, Espanha
Célia Matsunaga, Universidade de Brasília, Brasil
Conceição Cordeiro, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
Cristina Trigo Martínez, Universidade de Santiago de Compostela,
coletivo C3, Espanha
David Limaverde, Coletivo OT301, Países Baixos
Emily Achieng Akuno, Kenys University, Quênia
Ester Ventura, Valência, Espanha
Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, Espanha
Fernando Miranda, Univversidad de la Republica, Uruguai
Imanol Aguirre, Universidad Pública de Navarra, Espanha
Isabel Bezelga, Universidade de Évora, Portugal
Isabel Moreno, Universidad de Jaén, Espanha
Jesus Caballero, Universidad de Jaén, Espanha
Jorge Gumbe, Universidade de Luanda, Angola

José Alberto Rodrigues, Associação dos Trabalhadores da Educação,
Portugal
José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília, Brasil
José Pedro Aznárez López, Escuela de Arte de Huelva, Espanha
Jurema Sampaio, Universidade de São Paulo, Brasil
Leonardo Charréu, Escola Superior de Educação de Lisboa, IPLisboa,
Portugal
Lorena Cueva, Universidad de Jaén, Espanha
Maja Maksimovic, Universidade de Belgrado, Sérvia
María Dolores Callejón Chinchilla, Universidad de Jaén, Espanha
Maria Dolores Soto Gonzalez, Universitat de València, Espanha
Maria Jesus Agra Pardiñas, coletivo C3, Espanha
María Reyes González Vida, Universidad de Granada, Espanha
Marisa Maass, Instituto de Artes; Universidade de Brasília, Brasil
Melanie Sarantou, DESIS-Q Lab, Kyushu University, Japão
Mónica Oliveira, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto,
Portugal
Olga Olaya Parra, AMBAR Corporación, Colombia
Ramona Rodríguez López, Universidade de Valência, Espanha
Raphael Vella, Universidade de Malta, Malta
Ricard Huerta, Universidad de València, Espanha
Rita Basílio, Universidade Nova de Lisboa, FCSH, Portugal
Rui Alexandre, Universidade Lusíada, Portugal
Sandra Palhares, Universidade do Minho, Portugal
Shakil Y. Rahim, Universidade de Lisboa, Portugal
Silvia Casian, CIAC, Portugal

ASSISTÊNCIA TÉCNICA
Helder Sousa

NÚMERO #20

EDITORAS DESTE NÚMERO
Teresa Torres de Eça e Ângela Saldanha

ISSN
1647-0508

DOI
10.64493/INV.20

DATA DE PUBLICAÇÃO
maio de 2025

CAPA
Ana Vidal Ruiz de Velasco

REVISORES DESTE NÚMERO
Conceição Cordeiro; Cristina Trigo; David Limaverde; Isabel Bezelga;
José Pedro Aznarez; Jurema Sampaio; Maria Isabel Moreno; Mónica
Oliveira; Sílvia Casian

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de
que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona
maior democratização do conhecimento.
Licença Creative Commons BY-NC-ND 4.0.



Editorial
Teresa Eça e Ângela Saldanha | I

Re-imaginar lo imposible: El flujo especulativo de la educación artística | **01**
Paula Estalayo e José Eugenio Rubilar Medina

Proyecto Churro: Lugar de Encuentros. Explorando la subjetividad y el sentido de pertenencia comunitaria en la creación artístico colaborativa | **11**
M. Reyes González Vida e Carmen Ruiz de Almirón Lanz

Arte de Impacto: Fomentando la Creatividad y la Conciencia Social en la Educación Plástica de la ESO a través de la Instalación Artística | **21**
Ana Vidal Ruiz de Velasco

Docência obsoleta e a sala de aula aumentada no contexto Pós-mídia | **27**
Estêvão da Fontoura Haeser e Alberto M. R. Semeler

Desenhando Identidades: A Importância da Literacia Visual nos Manuais Escolares do 1.º Ano do Ciclo Básico de Estudo do Meio | **39**
Cristina Ferreira

Pedagogia da imagem: preferências na aprendizagem e bem-estar dos alunos-adolescentes nas aulas de educação artística visual | **47**
Silvia Casian

Sonhos (improváveis) da Nha Terra - Cabo Verde | **59**
Maria Luísa Luís Duarte

A Cidade Pintada: sobre novas formas de ver e conhecer o espaço habitado | **67**
Maria Betânia e Silva e Joana Darck Soares da Silva


Huelga: un espacio dramático para acompañar y reflexionar sobre la deshumanización del narcotráfico en el Ecuador | **77**
Pablo Tatés Anangón

Amado amigo: autonarrativa del amor romántico entre hombres | **93**
Fábio Ricardo Bastos Gomes


Miniaturas de sentidos - o desafio mais precioso da investigação "casas como museus: narrativas de professores de artes visuais | **121**
Henrique Lima Assis

EDITORIAL


NO IMPROVÁVEL, SONHAMOS...

 10.64493/INV.20.0

Teresa Eça
GriArCE, Grupo de Investigação
em Artes, Comunidade
e Educação
APECV, Portugal

 0000-0002-0124-7377

Ângela Saldanha
Núcleo de Estudos Amazônicos,
NEAz/CEAM/UnB, Universidade
de Brasília, Brasil

 0000-0003-0404-0088

artigo recebido em: 11.11.2024

artigo publicado em: 24.05.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Torres de Eça, T., & Saldanha, A. (2025). Editorial: No improvável
Sonhamos. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em
Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.0>

Este número da revista INVISIBILIDADES inclui textos resultantes de comunicações apresentadas no 36.º Encontro Nacional da APECV/4.º Congresso da Rede Ibero Americana de Educação Artística que ocorreu entre 23 e 25 de maio de 2024, na Escola Secundária António Sérgio, em Vila Nova de Gaia, Portugal e outros textos enviados diretamente pelos autores que foram sujeitos à revisão habitual após a sua receção.

Os artigos de autores oriundos de várias zonas geográficas mostram a pluriversidade das artes e da educação artística em países onde se fala português ou espanhol. Alguns enfoques são particularmente decolonialistas; trazem realidades e identidades variadas e assim sendo alargam as nossas perspectivas e modos de nos ver e de ver os outros que trabalham no campo da educação artística, arte educação, ou arte educação com comunidades.

O primeiro artigo da dupla Paula Estalayo e José Eugenio Rubilar Medina fala-nos de cartografias, conhecimentos indígenas, desenho e fluxos para re-imaginar o impossível, uma visão onde a educação artística possa transformar o modo como pensamos, aprendendo e acreditamos, forjando assim, novos modos de comunidade, solidariedade planetária, resiliência, cuidado e justiça. O segundo artigo de M. Reyes González Vida e Carmen Ruiz de Almirón Lanz apresenta o Projeto Churro, uma iniciativa que surgiu no âmbito da sexta edição do BAG: Festival Internacional de Arte, organizado pela Universidade de Granada com a colaboração Universidad de la República (Uruguai) e da Universidad Los Lagos

(Chile) visando explorar aspetos culturais, identitários e subjetivos relacionados com a atividade de comer churros. O terceiro artigo de Ana Vidal Ruiz de Velasco traz-nos uma experiência de instalação artística com alunos do ensino secundário na Galiza. No quarto artigo, os brasileiros Estêvão da Fontoura Haeser e Alberto M. R. Semeler apresentam reflexões sobre tecnologia, pós media e artes visuais. O quinto artigo da portuguesa Cristina Ferreira apresenta uma reflexão sobre os manuais escolares. O sexto artigo de Silvia Casian apresenta os resultados de um estudo de investigação sobre a comunicação visual e a sua importância para adolescentes na sociedade portuguesa. O sétimo da professora Maria Luísa Luís Duarte, relata um projeto escolar de valorização da cultura local realizado com alunos da Escola Portuguesa De Cabo Verde onde se utilizaram artistas locais como referências. O oitavo artigo de Maria Betânia e Silva e Joana Darck Soares da Silva trata de uma reflexão artística sobre a cidade de S. Lourenço da Mata, no Brasil, a partir de três entrevistadas.

O número termina com três artigos muito especiais: ‘Huelga: un espacio dramático para acompañar y reflexionar sobre la deshumanización del narcotráfico en el Ecuador’ de Pablo Tatés Anangonó; ‘Amado amigo: Autonarrativa del amor romántico entre hombres’ de Fabio Rodrigues e ‘Miniaturas de sentidos -o desafio mais precioso da investigação “casas como museus: narrativas de professores de artes visuais’ de Henrique Lima de Assis. Imaginemos como Pablo Tatés que a nossa última estratégia de sobrevivência é a greve, tentemos pensar a impossibilidade da paragem como possibilidade única para resistir, é deveras desafiador, e por isso vale a pena pensá-lo. A segunda proposta fala-nos de amor, esse sentimento que nos move e nos dá força para ousarmos o impossível e o último relato apresenta-nos museus muito íntimos onde se transformam realidades.

Boa Leitura!

Re-imaginar lo imposible: El flujo especulativo de la educación artística

doi 10.64493/INV.20.1

Paula Estalayo
Universidad de Barcelona,
Espanha

José Rubilar Medina
Universidad de Concepción, Chile

id 0000-0003-0292-5704

id 0000-0002-6484-7193

artigo recebido em: 10.05.2024

artigo aceite para publicação: 30.08.2024

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Estalayo, P., & Medina, J. (2025). Re-imaginar lo imposible: El flujo especulativo de la educación artística. *Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. <https://doi.org/10.64493/INV.20.1>

Resumen: En el máster de Artes Visuales y Educación -Universidad de Barcelona- convive una inquietud compartida por el claustro -y las docentes invitadas- que nos mueve a aprender colectivamente revisando nuevas alternativas metodológicas, dialogando también, con diferentes teorías y epistemologías 'otras' para ampliar y perturbar nuestros hábitos del saber-hacer en educación artística. Pensando con las cartografías críticas de los posthumanismos, el giro postcualitativo, los neomaterialismos, el ecocriticismo y el pensamiento decolonial, intentamos que los seminarios formativos del máster den lugar a encuentros inesperados y desafiantes para insistir con las preguntas y, desde ahí, comenzar a hacer un lado las certezas y las respuestas obvias. En este artículo, exponemos una experiencia pedagógica para re-imaginar lo imposible, no para ofrecer una fórmula adscrita a una metodología replicable, sino para compartir un acontecimiento de pensamiento especulativo que fluye hacia nuevas y desafiantes im-posibilidades. Una forma de educar atendiendo las resonancias que dan lugar a conexiones fortuitas y respuestas inesperadas en un espacio de re-imaginación material -desde y con el dibujo-, posibilitando así, nuevos vínculos afectivos de cuidado, solidaridad y justicia más-que-social.

Palabras clave: educación artística, giro especulativo, dibujo, afectos.

Abstract:

In the Master of Visual Arts and Education -University of Barcelona- there is a concern shared by the cloister -and the invited teachers- which moves us to learn collectively by reviewing new methodological alternatives, also dialoguing with different 'other' theories and epistemologies to expand and disrupt our habits of knowledge in artistic education. Thinking about the critical cartographies of posthumanisms, the postqualitative turn, neomaterialisms, ecocriticism and decolonial thinking, we intend that the master's formative seminars give rise to unexpected and challenging encounters to insist on the questions and, from then on, begin to do so. One side is the certainties and the obvious answers. In this article, we expose a pedagogical experience to re-imagine the impossible, not to offer a formula attached to a replicable methodology, but to share an event of speculative thinking that flows to new and challenging impossibilities. A way of educating by attending to the resonances that give rise to fortuitous connections and unexpected responses in a space of material re-imagination -from and with the imagination-, thereby enabling new affective bonds of care, solidarity and more-than-social justice.

Keywords: artistic education, speculative turn, drawing, affections.

1. Introducción

Con la fuerza que opera el racionalismo instrumental, los datos y la objetividad de las pruebas, imaginaciones complejas como la vida de las cosas, el animismo, el vitalismo y el encantamiento tienen poco peso en muchos círculos académicos y educativos. En nuestro hacer pedagógico, el de la educación artística universitaria, emergió una inquietud que nos orientó a explorar, soñar y re-imaginar las im-posibilidades con las que con-vivimos. Es que no somos indiferentes a los acelerados eventos de una ecología que colapsa, la fragilidad de una economía global, los desplazamientos más-que-humanos, las guerras, la distribución de las violencias, etc. Fenómenos locales que parecen transparentar que la humanidad está desbordada y que, sin duda, el mundo sigue cambiando.

El programa de máster en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona tiene la particularidad de contar con una formación anual compuesta por diversos seminarios. En estos encuentros, docentes y estudiantes, compartimos nuestras afecciones, intentando con ello, abrir discusiones y reflexiones como líneas de fuga que nos conectan con la especulación, la inclusión, la incomodidad y la co-creación en los intervalos del saber y no-saber como un "largo y rico experimento de transdisciplinariedad" (Manning, 2016, p. 37). Un viaje rizomático de aprendizaje que no señala un lugar de ambigüedad, sino que acoge la importancia de los acontecimientos particulares y sus relaciones de contraste con eventos precedentes e imaginativos. Un proceso que no es direccional, sino infinitamente diferenciador, un "movimiento indeterminado, dinámico e inmanente, íntimamente ligado a las teorías y prácticas" (Springgay y Truman, 2018, p. 6) pero, también a las fuerzas e intensidades afectivas que emanan como flujos intensivos en el devenir mismo de nuestros movimientos: discontinuos, inciertos y experimentales. Aquí, pensar-con saberes, practicas, recuerdos y afecciones, ha abierto una grieta "que nos permite pensar desde otro lugar" (Hernández-Hernández y Revelles, 2019, p. 26), para conocer de forma diferente, suspendiendo todo prejuicio o presuposición, convirtiendo toda certeza en interrogación, procurando con ello, abrirnos a las posibilidades de la especulación, el devenir y la relacionalidad.

2. Crear caminos para crear mundos

Consideramos que la educación artística es un "laboratorio móvil y un teatro experimental" (Holmes, 2006, p. 156) que nos invita a re-imaginar lo imposible en el horizonte del cultivo de una cosmoestética y una ecología política necesaria para

movilizar una relación sentida con una comunidad más amplia y más-que-humana (Fleisner, 2022). Una alternativa para “sentir, ver y oír más intensamente la Vida cosmológica inhumana y no-humana que nos penetra a todos” (Jagodzinski, 2018, p. 86) y, así, intentar “cultivar respons-habilidad, en pasión, apego y desapego” (Haraway, 2019, p. 65). Pensar-con las críticas afirmativas y decoloniales nos empapamos de “una buena dosis de alteridad epistémica” (Marxen y González, 2023, p. 12) que nos orienta a salir de las zonas de confort para crear, pensar y re-imaginar, subvirtiendo así, los esquemas normalizadores del “modelo axiomático de experimentación científica que insiste en teoremas universales” (Braidotti, 2020, p. 117). Una re-edición y re-inención creativa de las potencialidades de la discusión y la crítica, más allá de los límites metodológicos predefinidos, expandiendo nuestros campos de acción-lo de la educación artística- hacia posibilidades inmanentemente generativas.

Como nómadas que exploramos los límites del saber y no-saber, nos movemos en un juego de “orientaciones, puntos de entrada y salida en un constante despliegue” (Hernández-Hernández y Sancho, 2020, p. 41). Un movimiento para re-pensar las tramas de la educación artística situando una nueva sensibilidad a acontecimientos que nos afectan, revisando así, las herencias continuadas del pasado en la superficie espacial del presente y especulando con las condiciones inciertas del futuro. Una apuesta por permanecer abiertos a lo que desborda nuestros marcos de acción para “producir un conocimiento diferente y de manera diferente, produciendo así, diferentes formas de vivir en el mundo” (St. Pierre y Pillow, 2000, p. 1). Un quiebre en nuestros hábitos pedagógicos para desafiar la arrogancia y la desclasificación de la ignorancia, pero, a la vez un compromiso onto-epistemológico y ético con otros saberes que han sido marginados y desacreditados como tradicionales, animistas, bárbaros, primitivos y místicos (Mignolo 2015). Un movimiento complicado, a veces caótico e incómodo, para adentrarnos en lo desconocido cuando nos enredamos entre múltiples líneas diferenciadas que se entrecruzan y hacen diferencias que “provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos ‘otros’” (Walsh, 2013, p. 32).

Buscamos colectivamente otros modos de relacionarnos con la realidad, entendiendo que las relaciones entre el ser y el conocer siempre están enredadas (Barad, 2007), considerando también, el impacto de los afectos incrustados a múltiples experiencias para posicionarnos desde una alternativa afirmativa que toma distancia de la pretensión de objetividad, la neutralidad y universalidad del conocimiento (Braidotti 2020). Así, atendiendo un sentido de justicia más-que-social, asumimos nuestra respons-habilidad frente a los ineludibles eventos del Antropoceno (Haraway, 2019). Una fuerza geológica que no sólo está afectando a la humanidad, sino que se extiende más-allá de lo que llamamos vida. Por lo mismo, desde nuestro compromiso con la educación artística, no dejamos de preguntarnos “¿qué posición tomar?” (Jagodzinski, 2017, p. 11). Un lugar para crear nuevos caminos, caminos para crear nuevos mundos (de Riba y Revellés, 2019) y desde donde intentar re-imaginar, re-inventar y superar los sesgos antropocéntricos enredados a los desafíos que acontecen entre las líneas de subjetivación.

2.1 Las posibilidades del giro neomaterilista

El nuevo materialismo fue un término acuñado por Manuel DeLanda y Rosi Braidotti hacia la década del 1990 (Dolphijn y van der Tuin, 2012) para aludir al excesivo protagonismo otorgado a la cultura y al lenguaje por el postestructuralismo, invisibilizando así, el papel de la materia. Aunque algunas autoras no adhieren explícitamente a esta nomenclatura, los nuevos materialismos feministas (Coole y Frost, 2010; Hinton y van der Tuin, 2014; Rogowska-Stangret, 2017) emergen

como planteamientos diferenciados que, en apariencia inconexos, defienden la existencia de relaciones y fuerzas material-discursivas, incluso aquellas que son intangibles, etéreas y de orígenes indeterminados. Una ruptura con las divisiones dicotómicas de la modernidad para considerar el papel performativo de la materia en la co-constitución de la vida más-que-social (Braidotti, 2020).

Los nuevos materialismos feministas emergen dentro del giro ontológico más amplio del posthumanismo que entendemos como una constelación de diferentes teorías (Taylor, 2016) adscritas a un perspectivismo heterogéneo desde el cual podemos cuestionar quiénes somos y cómo nos relacionamos con un mundo más-que-humano. Una crítica ampliada respecto a la excepcionalidad humana y a los supuestos de la modernidad que han jerarquizado el mundo sobre la línea de lo humano, en concreto, del hombre, como una “categoría normativa ontológica, epistemológica y ética” (Zembylas, 2018, p.254).

No cabe duda de que podríamos considerar “al posthumanismo como la filosofía de nuestro tiempo” (Ferrando, 2019, p. xi), no obstante, asumimos la respons-habilidad de situar “otros marcos ontológicos de otros sistemas de conocimiento” (Sundberg, 2014, p. 36) que, arraigados a la vida misma, sitúan sentires, saberes y estares que complejizan nuestro entendimiento de la vida y la co-existencia. Desde nuestra militancia pedagógica, en y más allá de la academia, atendemos que los nuevos materialismos no plantean ninguna división entre lenguaje y materia, sino que la cultura está construida materialmente (Ferrando, 2019). Un giro que hace hincapié en la agencia de la materia, su capacidad para actuar y afectarnos (Cole y Frost, 2010). Por lo mismo, defendemos la importancia de insistir en una crítica decolonial que no se quede en el plano de la metáfora (Tuck y Wayne, 2012), sino que abra caminos y condiciones radicalmente ‘otros’ de pensamiento (Walsh, 2013; 2017) poniendo el foco en nuestra relacionalidad radical y nuestra intra-dependencia, pluralizando así, una sensibilidad especulativa con las cosas y la vida.

3. La proyección de un fenómeno especulativo

En el máster en Artes y Educación, es el tercer año en el que hemos impartido el seminario de “Educación Artística y Nuevos Materialismos”. El objetivo de este curso es propiciar un encuentro con procesos material-discursivos dentro de los cuales pueden llegar a importar cuestiones múltiples, discretas, intensas e imperceptibles que nos obligan a explorar “una visión menos idealizada y más política de la creatividad” (Sánchez de Serdio, 2021, p. 81). En el curso del periodo 2023-24, exploramos nuestra radical ecodependencia que, dentro de las problemáticas actuales, nos exige interrogar las bases materiales que sostienen la vida y los imaginarios que aluden a la emancipación de la Tierra (Herrero, 2023).

De lo anterior, insistimos en provocar grietas “que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo” (Walsh, 2013, p. 28). Aquí, situar un fenómeno especulativo, nos obliga a aprender, desaprender y re-aprender en un ciclo interminable y continuo, pero intentando encontrar un equilibrio entre la expresión creativa y las experiencias subjetivas de afectación. De este modo, buscamos re-dirigir nuestra atención a las afecciones y las expresiones artística, también estéticas, para ir abriéndonos camino hacia la re-imaginación de lo im-posible.

Evitando divagar en “el cielo de las abstracciones salpicadas de citas eruditas” (Najmanovich, 2015, p. 196), sino afectarnos por los espacios utópicos multiplicios donde tienen lugar el encuentro, el debate, la experimentación y la afinidad, buscamos sumergirnos entre otras posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, insurgir, crear e incidir (Walsh, 2017). Así, comenzamos a convivir con las dudas que emergen de dimensiones inciertas y donde el rigor creativo materializa una nueva sensibilidad para interrogar aquello que damos

por sentado.

De lo anterior, recurrimos al “afecto como una forma de hablar de ese margen de maniobrabilidad, el ‘dónde podríamos ir y qué podríamos hacer’ en cada situación presente” (Masumi, 2015, p. 3). Una apertura imaginal muy arraigada en “las formas indígenas de conocer-en-ser y donde los conocimientos son inseparables de las relaciones con/en el lugar del que emergen” (Higgins y Kim, 2018, p. 112). Un modo de curiosidad orientado hacia la complejidad especulativa para dar lugar a nuevos mundos y desde donde comenzar a re-imaginar otras relaciones con la vida más-que-humana.

3.1 Una re-inventiva creativa con-el-dibujo

Intentando re-crear nuevas formas y nuevos sentidos para mundos que nos remitan a la posibilidad de trastocarnos y transformarnos” (Grinberg y Porta, 2021, p. 3) exploramos un movimiento de pensamiento descentrado, no como algo autocontenido, sino como la proyección especulativa que desborda cualquier contorno. Así, emergió una estrategia que, decantando hacia lo fluido, nos llevó a “pensar contra el modelo, más allá de la proposición” (Kohan, 2020, p. 59). Un compromiso ontológico, para reconocer que sólo podemos conocer el mundo porque formamos parte de él en su devenir diferencial (Barad, 2007). Una apertura a re-imaginar lo imposible más allá de lo supuestamente normado, fijado y determinado, intentando así, descolonizar nuestras miradas y formas de explicar, describir y representar, buscando con ello, re-animar los términos especulativos de la educación artística contemporánea.

Dando “vueltas torpemente con el abismo de la luz para descentrar la mirada, para ir tras esas imágenes esquivas que no se dejan ver” (Soto, 2022, p. 138) exploramos las posibilidades creativas del dibujo que, adquiriendo un carácter especulativo, nos impulsó a pensar en lo desconocido tomando distancia de los procesos que limitan y tematizan nuestras experiencias prácticas. Así, el dibujo (fig. 1) devino en un proceso imbricado e inestable, jamás neutral, dinámico y fluido que nos permitió relacionarnos con las materializaciones sensoriales desde nuestros imaginarios (Rubilar, 2019).

Desde el encuentro intra-activo (Barad, 2007) con la materialidad del dibujo, las cosmologías indígenas y las cosmoestéticas de la vida, nos sumergimos en las



Figura 1. Proceso de dibujo colectivo.

corrientes de mundos imposibles que nos arrastraron a “re-imaginar, re-encuadrar o re-pensar, y preguntar cómo las cosas ‘pueden’ o ‘podrían’ suceder” (Ross, 2023, p. 190). Un flujo especulativo que nos demandó ir más allá de lo obvio para renovar nuestros compromisos con los cuidados, la solidaridad y la justicia -no tan solo social-. Una sensibilidad descolonizadora (fig. 2) abierta a formas alternativas y colectivas de saber-hacer en el devenir material de un mundo que no se deja codificar.

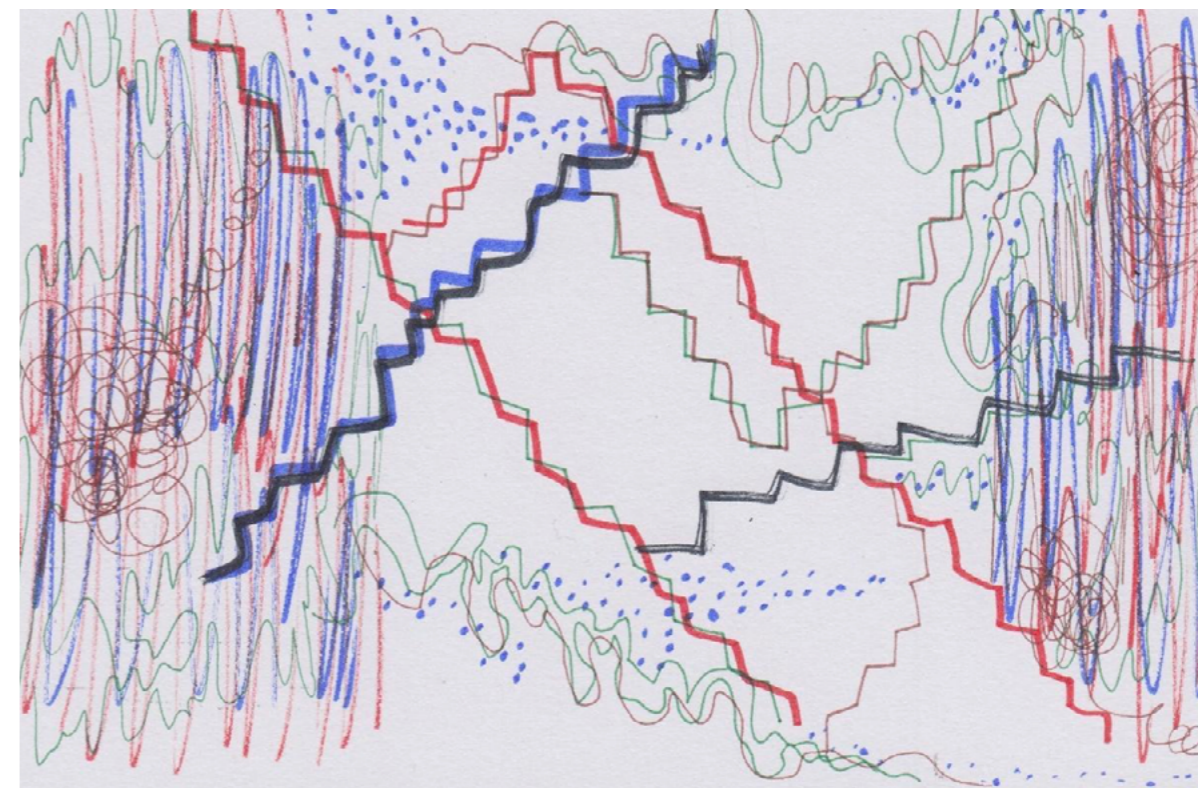


Figura 2. Dibujo colectivo.

Si bien con el dibujo solemos desplegar elementos figurativos, también podemos disolver el sentido de “los supuestos subyacentes sobre lo que sabemos, lo que valoramos y lo que hacemos cuando generamos representaciones artísticas de los fenómenos” (Rosiek, 2018, p. 633). Aquí, la re-imaginación sitúa la existencia de otros significados, incluso, la ausencia de los mismos (Vannini, 2015). Así, los dibujos desbordan las fronteras del simulacro y la abstracción proyectando una relación diferencial que se resiste al significado estable. Una lógica del sentido que disipa líneas éticas, estéticas, afectivas, performativas y materiales que re-activan historias misteriosas, dudosas y ocultas.

El dibujo proyectó la posibilidad de algo diferente “un sentido de lo efímero, de lo fugaz y de lo que no se puede aprehender” (Vannini, 2015, p. 6). Un movimiento especulativo que nos obligó a ir más allá de la interpretación en favor de procesos de co-creación afectivos y materiales. De este modo, el devenir del dibujo no está en la representación, ni la predicción anticipada, sino en las huellas afectivas (fig. 3) de un imaginario material (Rubilar, 2019). Un movimiento especulativo generativo que crea realidad en lugar de describirla; una realidad materialmente sustantiva (Rosiek, 2018) que nos permitió “poner algo donde no existía, donde no estaba, y con ello alterar un régimen de apariencia y de visibilidad” (Soto, 2022, p. 146).

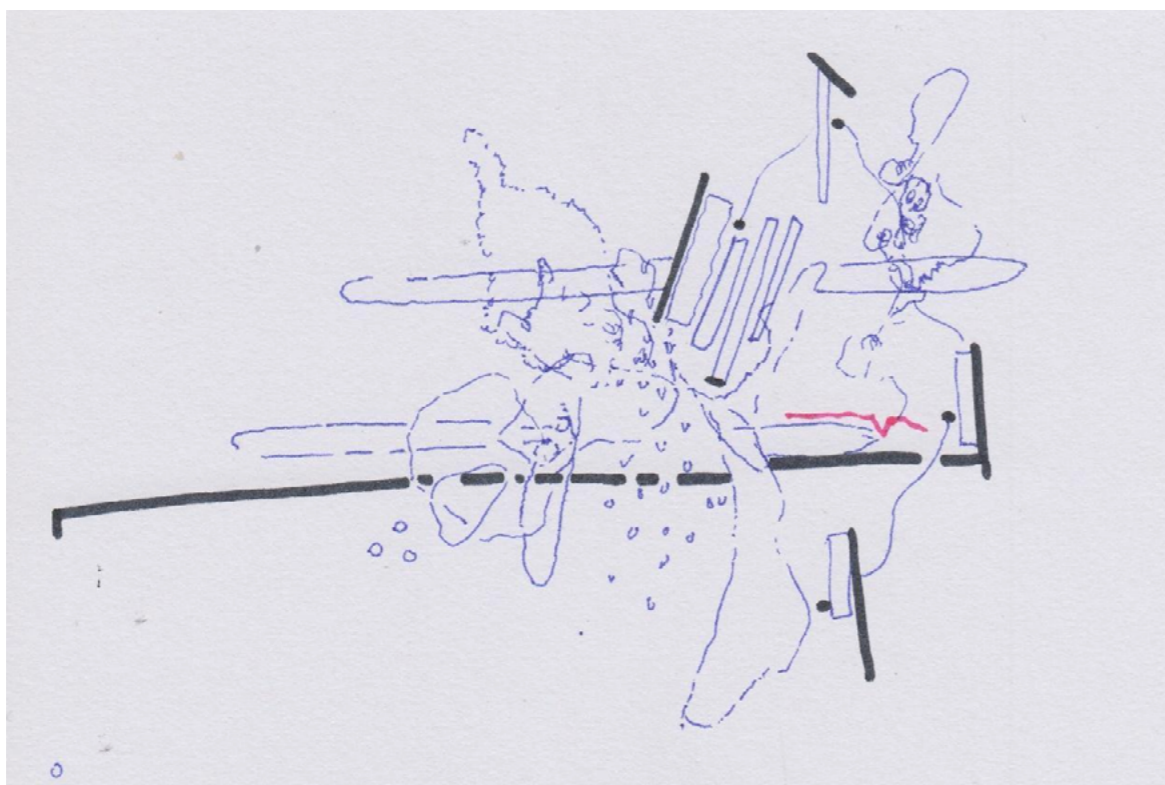


Figura 3. Dibujo colectivo.

4. Conclusión

En un “mundo más-que-humano nada existe de forma aislada” (Ingold, 2021, p. 7). Por lo mismo, para comenzar a re-imaginar lo imposible, abrazamos una orientación afectiva con las epistemologías, ontologías y metodologías indígenas “fuertemente arraigadas a la vida misma” (Walsh, 2014, p. 8). Saberes que desestabilizan los sesgos antropocéntricos hacia futuros insurgentes, esperanzadores y decoloniales. Aquí, insistimos en que el conocimiento indígena no deja de “modificar el plano de la propia teoría que acompaña al cambio” (Viveiros de Castro, 2013, p. 285), sobre todo, cuando apelamos a una conexión regenerativa con la creatividad. Esta orientación afectiva es una línea de fuga hacia nuevas “trayectorias y posibles futuros; que dan espacio a la curiosidad, la crítica, la duda, las consecuencias imprevistas y las propiedades emergentes” (Ross, 2023, p. 169). Así, el flujo especulativo de la educación artística puede envolverse de la fuerza de lo espiritual, del poder y de la vida. Una serie de “proposiciones ancestrales genéricas” que nos invitan a “abordar de manera dinámica situaciones de crisis, conflictos e incertidumbres” (Quindel Lincoleo, 2016, p. 717) que caracterizan estos tiempos del Antropoceno.

Ampliando nuestra “concepción de la ética que incluye las relaciones más-que-humanas” (Rosiek, Snyder y Pratt, 2019, p. 2) buscamos superar la arrogancia de las narrativas totalizadoras para instalar una discusión incómoda concerniente a una con-vivencia ecológica (Morton, 2019). Un diálogo que posibilitó nuevas figuraciones materiales como un campo de fuerza múltiplo. Un movimiento especulativo de correspondencia, de proceso, de flujo (Ingold, 2021) y de re-imaginar holísticamente con el dibujo. De este modo, la re-imaginación emerge como una “cualidad sensual de lo vivo que eriza nuestro sentir pensar, y nos dispone a componer-con otras y otros nuevos mundos” (Yedaide, 2020, p. 50). Aquí, el flujo especulativo de la educación artística “no tiene tanto que ver con separar saberes, sino con permitir que diferentes saberes entren en contacto” (Soto, 2022, p. 96), fomentando así, “un ethos del cuidado” (Puig de la Bellacasa, 2017, p. 28)

que posibilita un aprendizaje dialógico con diversos mundos epistémicos (Sundberg, 2014). Encuentros que evocan una ética de lo súbitamente imposible para reconocer que “el pasado está en sintonía con las condiciones del presente y se abre especulativamente a las posibilidades del futuro” (Ingold, 2015, p. vii). Re-imaginar lo imposible implica propiciar nuevos tipos de co-creación y experimentación con formas alternativas y fluidas de relacionalidad y cuidado donde “el arte se convierte en vida y la vida se convierte en arte” (Jagodzinski, 2018, p. 92). La emergencia de una cosmoestética que puede movilizar imaginarios que dan “testimonio de las formas que no tienen forma” (Mistral, 2024, p. 65), proyectando así, una profunda afirmación de la vitalidad. Entonces, como plantea Vergès (2021), podemos “re-imaginar cómo se hace la trans-misión, nuevas epistemologías del arte, nuevas pedagogías, nuevas relaciones con el medio ambiente” (p. 35). Ciertamente, “las paradojas son la condición de existencia de la educación artística” (Sánchez de Serdio, 2021, p. 11), pero también de quienes decidimos movernos en sus borrosas fronteras, abrazando así, incertidumbres, ambigüedades y complejidades. Conexiones habituales y no-habituales, siempre en flujo, siempre haciéndose y deshaciéndose de diferentes y extrañas maneras (Atkinson, 2018). Aquí, el dibujo puede re-orientarnos hacia otros entendimientos de la vida: extraños, encantadores, desconcertantes, incómodos, incluso, transformativos (Ingold, 2021), abrazando así, el enredo entre la experiencia encarnada y la agencia de la materia. Esas sensaciones, intensidades y texturas a través de las cuales podemos re-imaginar lo imposible.

El flujo especulativo de la educación artística proyecta un modo de pensamiento conexionista atingente a los aspectos que dan forma a los modos con los que tendemos a observar el mundo que nos rodea y del que somos parte. Por lo mismo, -y como educadoras artísticas- ya no podemos pensar como pensábamos, educar como educábamos” (Kohan, 2020, p. 55). Aun así, advertimos que no buscamos instalar un relato celebratorio de la educación artística, sino enfatizar en que “el pensamiento y la materia -como la vida misma- son los motores que posibilitan esta creación” (Jagodzinski, 2018, p. 86). Esto nos exige propiciar instancias para re-imaginar nuestra relación fundamental con las cosas, ya sea para señalar la importancia de cuestionar nuestra pertenencia material, las historias de colonialismo, explotación, extractivismo y productivismo, pero también para respetar la complejidad de los futuros sin dejar de dudar y pensar (Jagodzinski, 2018).

Ciertamente, re-imaginar lo imposible instaló una comprensión ampliada del mundo como algo complejo y suscitado, pero jamás definido (Ross, 2023), emergiendo de la mano de la especulación, las incertidumbres y las esperanzas venideras. Así, insistimos en que la educación artística pueda movilizar una inventiva especulativa, desde la cual es posible transformar el modo en que pensamos, aprendemos y creamos, forjando así, nuevos modos de comunidad, solidaridad planetaria, resiliencia, cuidado y justicia más-que-social.

Referencias

- Atkinson, D. (2018). Art, Pedagogies and Becoming: The Force of Art and the Individuation of New Worlds. In: Knight, L. & Lasczik, A. (Eds.), *Ed Arts-Research-Education. Connections and Directions* (pp. 3-16). Springer.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Braidotti, R. (2020). *El conocimiento posthumano*. Gedisa.
- Coole, D. & Frost, S. (Eds.) (2010). *New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics*. Duke University Press.

de Riba, S. y Revelles, B. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 16, 7-30. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.n16.1>

Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press.

Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Routledge.

Fleisner, P. (2022). Cosmoestética del afuera. Extranjería poshumana en dos obras de Claudia Fontes. *Aisthesis*, 72, 201-215. <https://doi.org/10.7764/Aisth.72.11>

Grinberg, S. y Porta, L. (2021). La investigación educativa como umbrales de sentidos por-venir. *Praxis educativa*, 25(1), 6-11. <https://doi.org/10.19137/praxis-educativa-2021-250102>

Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Hernández-Hernández, F. y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>

Hernández-Hernández, F. y Sancho, J. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 34-45. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>

Herrero, Y. (2023). *Toma de tierra: Apuntes para situar la vida en el centro*. Caniche.

Higgins, M., & Kim, E. (2018). De/colonizing methodologies in science education: rebraiding research theory–practice–ethics with Indigenous theories and theorists. *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 111-127. <https://doi.org/10.1007/s11422-018-9862-4>

Hinton, P. & van der Tuin, I. (2014). Feminist Matters: The Politics of New Materialism Preface. *Women-A Cultural Review*, 25(1), 1-8.

Holmes, B. (2006). El dispositivo artístico, o la articulación de enunciaciones colectivas. In M. Expósito (Ed.), *Brumaria n.º7: arte, máquinas, trabajo inmaterial* (pp.145-166). Brumaria.

Ingold, T. (2015). Foreword. In P. Vannini (Ed.), *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. vii-x). Routledge.

Ingold, T. (2021). *Correspondences*. Routledge.

Jagodzinski, J. (2018). From the artist to the cosmic artisan: The educational task for art in anthropogenic times. In C. Naughton, G. Biesta and D. Cole (Ed.), *Art, Artists and Pedagogy: Philosophy and the Arts in Education* (pp. 83-95). Routledge.

Jagodzinski, J. (2017). Introduction: Interrogating the Anthropocene. In J. Jagodzinski (Eds.), *Interrogating the Anthropocene. Ecology, Aesthetics, Pedagogy, and the Future in Question* (pp.1-71). Palgrave Macmillan.

Kohan, W. (2020). Entre Deleuze y la educación: notas para una política del pensamiento. In J. Sáez, y M. Gutiérrez (Coords.), *De educación y pedagogías: una mirada deleuzina* (pp.53-64). Nau Llibres.

Manning, E. (2016). *The Minor Gesture*. Duke University Press.

Marxen, E. y González, L. (2023). *Investigar con arte y poesía*. Gedisa.

Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity Press.

Mignolo, W. (2015). *Habitar la frontera sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). CIDOB.

Mistral, G. (2023). *Elogio de la Naturaleza*. Lumen.

Morton, T. (2019). *Humanidad. Solidaridad con los no-humanos*. Adriana Hidalgo.

Najmanovich, D. (2015). Pensando a partir, en y sobre los encuentros. In: S. Street (Coord.), *Trayectos y vínculos de la Investigación Dialógica y Transdisciplinaria: narrativas de una experiencia* (pp. 195-206). Universidad Nacional Autónoma de México.

Puig de la Bellacasa, M. (2017). *Matters of Care. Speculative Ethics in More Than Human Worlds*. University of Minnesota Press.

Quindel Lincoleo, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 48(4), 713-719. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>

Rogowska-Stangret, M. (2017). Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway. *The Minnesota Review*, 88(1), 59-68.

Rosiek, J. (2018). Art, Agency, and Ethics in Research. How the new materialism's will require and transform arts-based research. In P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 632-648). The Guilford Press.

Rosiek, J., Snyder, J. & Pratt, S. (2019). *The New Materialisms and Indigenous Theories of Non-Human Agency: Making the Case for Respectful Anti-Colonial Engagement*. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 331-346. <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>

Ross, J. (2023). *Digital Futures for Learning. Speculative Methods and Pedagogies*. Routledge.

Rubilar, J. (2019). Percepción háptica, objetos y repertorios visuales: una experiencia para repensar la materialidad en educación artística infantil. *Revista Communiars* 2, 88-97. <https://doi.org/10.12795/Communiars.2019.i02.06>

Sánchez de Serdio, A. (2021). *Una educación imperfecta. Apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. PROAP.

Soto, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.

Springgay, S. & Truman, S. (2018). *Walking Methodologies in a More-than-Human World walkinglab*. Routledge.

Sundberg, J. (2014). Decolonizing posthumanist geographies. *Cultural geographies*, 21(1), 33-47. <https://doi.org/10.1177/1474474013486067>

Taylor, C. (2016). Close encounters of a critical kind: A diffractive musing in/between new material feminism and object-oriented ontology. *Cultural Studies & Critical Methodologies*, 16(2), 201-212. <https://doi.org/10.1177/1532708616636145>

Tuck, E., & Wayne, K. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.

Vannini, P. (2015). Non-Representational Research Methodologies. An Introduction. In P. Vannini (Ed.), *Non-Representational Methodologies. Re-Envisioning Research* (pp. 1-18) Routledge.

Viveiros de Castro, E. (2013). *La mirada del jaguar: introducción al perspectivismo amerindio*. Tinta Limón.

Vergès, F. (2021). Restitución/descolonización. *Concreta*, 18, 28-35.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp.23-68). Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 17-48). Abya-Yala.


Yedaide, M. (2020). La investigación educativa en tiempos convulsionados: horizontes de sentidos y deseos. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, 11, 48-59. <https://doi.org/10.23850/24631388.n11.2020.3812>

Zembylas, M. (2018) Affect, race, and white discomfort in schooling: decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort'. *Ethics and Education*, 13(1), 86-104. <https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>

Proyecto Churro: Lugar de Encuentros. Explorando la subjetividad y el sentido de pertenencia comunitaria en la creación artístico colaborativa

Projeto Churro: Lugar de Encontros. Explorando a subjetividade e o sentido de pertença comunitária na criação artística colaborativa

Churro Project: Place of Encounters. Exploring subjectivity and the sense of community belonging in collaborative artistic creation

 10.64493/INV.20.2

M. Reyes González Vida
Departamento de Pintura,
Facultad de Bellas Artes
Universidad de Granada, Espanha

Carmen Ruiz de Almirón Lanz
Departamento de Pintura, Facul-
dad de Bellas Artes, Universidad
de Granada, Espanha

 0000-0002-7968-5254

 0000-0002-6250-8550

artigo recebido em: 11.09.2024
artigo aceite para publicação: 14.02.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Vida, M., & Lanz, C. (2025). Proyecto Churro: Lugar de Encuentros. Explorando la subjetividad y el sentido de pertenencia comunitaria en la creación artístico colaborativa. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.2>

RESUMEN

Este artículo presenta Proyecto Churro, una iniciativa que surgió en el marco de la sexta edición de BAG: Festival Internacional de Arte, organizado por la Facultad de Bellas Artes de Granada y el Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Granada. El proyecto se desarrolló en colaboración con la Universidad de la República (Uruguay) y la Universidad de Los Lagos (Chile). Su objetivo fue explorar aspectos culturales, identitarios y subjetivos relacionados con la actividad cotidiana de comer churros, y trabajar en torno a maneras de promover el sentido de pertenencia comunitaria a través de propuestas artístico-colaborativas. Para ello se trabajó bajo un enfoque pedagógico-crítico, se activaron diálogos y se rescataron historias de vida abordando una investigación cualitativa y autoetnográfica. El proyecto incluyó un taller con alumnado donde se diseñaron micro-proyectos artísticos que analizaban la estética, identidad visual, ritualidades, sistemas de significación, intercambios simbólicos e imaginarios culturales vinculados al acto de comer churros. Los resultados se presentaron en la exposición internacional Proyecto churro: lugar de encuentros, con sede principal en la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada y sedes periféricas en churrerías locales. Se realizaron también tres talleres de activación y mediación que involucraron a la comunidad universitaria y familias con hijos diabéticos. El artículo destaca, como conclusión, la capacidad que tuvo el proyecto, como práctica artístico-colaborativa, para asumir la esfera política del arte y detectar situaciones que precisan un cambio social, activando espacios de reflexión, enriqueciendo subjetividades y propiciando sentidos de pertenencia comunitaria. Palabras claves: Creación artístico-colaborativa, pedagogía crítica, subjetividades, pertenencia, comunidad.

RESUMO

Este artigo apresenta o Projeto Churro, uma iniciativa que surgiu no âmbito da sexta edição do BAG: Festival Internacional de Arte, organizado pela Faculdade de Belas Artes de Granada e pela Vice-Reitoria de Internacionalização da Universidade de Granada. O projeto foi desenvolvido em colaboração com a Universidad de la República (Uruguai) e a Universidad de Los Lagos (Chile). O seu objetivo era explorar aspectos culturais, identitários e subjetivos relacionados com a atividade quotidiana de comer churros, e trabalhar em formas de promover um sentimento de pertença comunitária através de propostas artístico-colaborativas. Para tal, trabalhamos sob uma abordagem pedagógico-crítica, fomentamos o diálogo e resgatamos histórias de vida através de pesquisa qualitativa e autoetnográfica. O projeto incluiu umas oficinas com alunos onde foram concebidos micro-projetos artísticos para analisar a estética, a identidade visual, os rituais, os sistemas de significação, as trocas simbólicas e os imaginários culturais ligados ao ato de comer churros. Os resultados foram apresentados na exposição internacional Proyecto churro: lugar de encuentros, com apresentação na sala principal de exposições da Faculdade de Belas Artes de Granada e noutros locais periféricos, nomeadamente em lojas de churros locais. Foram também realizados três oficinas de divulgação e mediação, envolvendo a comunidade universitária e as famílias com crianças diabéticas. Concluindo este artigo, destaca-se a capacidade do projeto, enquanto prática artístico-colaborativa, de assumir a esfera política da arte e detetar situações que requerem mudança social, promovendo espaços de reflexão, enriquecendo subjetividades e fomentando o sentido de pertença comunitária. Palavras-chave: Criação artístico-colaborativa, pedagogia crítica, subjectividades, pertença, comunidade.

ABSTRACT

This article presents Churro Project, an initiative that originated within the framework of the sixth edition of BAG: International Arts Festival, organized by the Faculty of Fine Arts of Granada and the Vice-Rectorate for Internationalization of the University of Granada. The project was developed in collaboration with the Universidad de la República (Uruguay) and the Universidad de Los Lagos (Chile). Its objective was to explore cultural, identity and subjective aspects related to the daily activity of eating churros, and to work on ways of promoting a sense of community belonging through artistic-collaborative proposals. To this end, we worked under a pedagogical-critical approach, activating dialogues and rescuing life stories through qualitative and autoethnographic research.

The project included a workshop with students where they designed artistic micro-projects that analyzed the aesthetics, visual identity, rituals, systems of meaning, symbolic exchanges and cultural imaginaries linked to the act of eating churros. The results were presented in the international exhibition Proyecto churro: lugar de encuentros, with its main venue in the exhibition hall of the Faculty of Fine Arts of Granada and peripheral venues in local churro shops. Three activation and mediation workshops were also held involving the university community and families with diabetic children.

In this article we highlight, as a conclusion, the capacity of the project, as an artistic-collaborative practice, to assume the political sphere of art and to detect situations that require social change, activating spaces for reflection, enriching subjectivities and fostering a sense of community belonging.

Key words: Artistic-collaborative creation, critical pedagogy, subjectivities, belonging, community.

Introducción

El siguiente trabajo presenta un proyecto que nació de manera inocente e ingenua, en el que nos atrevimos a pensar que una acción tan cotidiana como comer churros podría constituir el eje de un proyecto artístico-colaborativo internacional que explorara nuestras subjetividades y sentidos de pertenencia comunitaria.

El proyecto, que decidimos llamar Proyecto Churro, nació en el marco de la sexta edición de BAG: Festival Internacional de Arte Contemporáneo organizado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Granada (España) en colaboración con el Vicerrectorado de Internacionalización de dicha universidad, estando además en relación con el proyecto de investigación internacional i+d Site-specific: producción de intervenciones colaborativas y mediación pública desde la investigación basada en las artes, de la Universidad de la República (Uruguay). Fue desarrollado por profesorado de la Facultad de Artes de la Universidad de la República (Uruguay) y de la Universidad de Los Lagos (Chile) en colaboración con profesorado de la Facultad de Bellas Artes de Granada y con estudiantes del Grado en Bellas Artes de la Universidad de Granada.

Proyecto Churro se inscribe dentro del programa Acciones BAG 6th, iniciativa abordada dentro de este festival que tiene como objetivo fomentar actividades de intercambio y participación entre profesorado, investigadores y estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de Granada y otras instituciones socias en las que la movilidad a otras ciudades o países y la internacionalización ocupan un lugar significativo. Se realizaron, así, varias reuniones virtuales previas con los compañeros y compañeras de las universidades participantes para marcar los objetivos del proyecto y diseñar el tipo de trabajo que se llevaría a cabo con los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes de Granada.

Se acordó, de esta forma, lanzar la convocatoria Proyecto churro: lugar de encuentros que proponía el desarrollo de un taller orientado a alumnado de la Fa-

cultad de Bellas Artes de Granada que hubiera realizado alguna estancia de movilidad nacional o internacional. Mediante ella se seleccionaron a diez estudiantes del Grado en Bellas Artes de la UGR que participaron en la propuesta.

El taller incluyó sesiones virtuales y presenciales a través de las que se activaron procesos artístico-colaborativos que implicaban al barrio y a la comunidad universitaria. Para su desarrollo se adoptó un enfoque pedagógico crítico, entendiendo que las prácticas artísticas así articuladas poseen una dimensión transformativa y colaborativa de la cultura, yendo más allá de la producción o recreación de objetos con carácter estético (Trend, 1992). En este sentido se activaron diálogos y se rescataron historias de vida como proceso de investigación cualitativa y autoetnográfica (Chárriez Cordero, 2012; Rendón Cardona y Rendón Cardona, 2015) recurriendo a experiencias extraídas de la vida cotidiana de los participantes. Los resultados se recogieron en la exposición internacional Proyecto churro: lugar de encuentros (del 5 al 29 de mayo de 2023).

Paralelamente se proyectaron tres talleres de activación y mediación impartidos por Sergio Trabucco Zerán, profesor de la Universidad de Los Lagos (Chile), que hicieron posible enredar este proyecto con distintos contextos y comunidades de la ciudad de Granada, compartiendo experiencias subjetivas horizontales que activaban por igual las voces de sus integrantes.

Origen. Un Proyecto Internacional en torno a ¿los churros?

En sus orígenes, este proyecto comenzó sin un título ni un tema concreto en torno al que investigar, pero el grupo implicado tenía la convicción de poner el foco en las relaciones con el contexto específico en el que se desarrollarían las prácticas presenciales -la Facultad de Bellas Artes de Granada, ubicada en el barrio de la Chana, en Granada-. Se pretendía utilizar la colaboración social, la acción colectiva y el intercambio de ideas como parte de las prácticas, generando implicaciones políticas que activasen vínculos sociales y difuminaran las fronteras entre el arte y la vida (Bishop, 2006; Quarti, 2009).

De esta forma, se compartieron aspectos socioculturales que caracterizaban el contexto, observando acciones cotidianas entre las que destacó el hecho de desayunar churros, rutina además compartida con los compañeros y compañeras de Uruguay y Chile, que se volvió un foco de interés.

Partiendo de este contexto, nos planteamos el objetivo de activar diálogos que reflexionaran sobre los aspectos culturales, identitarios y subjetivos relacionados con esta actividad cotidiana, indagando las distintas perspectivas, similitudes, diferencias y convergencias vinculadas a la experiencia de comer churros en Montevideo (Uruguay), Los Lagos (Chile) y Granada (España), propiciando una "dialogicidad" en la que, como explica Paulo Freire, no existe un sujeto que domina y otro dominado sino "(...) sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación" (1970, p.219).

Los encuentros virtuales e intercambios a través de WhatsApp propiciaron vías de investigación relevantes y vinculadas a nuestras propias experiencias personales y comunitarias con los churros. De esta forma, se rescataron historias de vida y hablamos de a qué se asocia el consumo de churros en cada lugar y en cada familia, a qué momentos, qué tipo de prácticas o rituales. Salieron así, a la luz, experiencias personales vinculadas con los churros que activaban recuerdos y conectaban con lazos familiares, con la presencia de enfermedades y generaban reflexiones con carga política que identificaban situaciones de riesgo social.

También observamos diferencias y similitudes de la cultura en torno al churro en nuestros lugares de procedencia, explorando distintas recetas de churros que varían según el país, pero también según la ciudad o incluso la churrería. En esta revisión encontramos convergencias locales curiosas, como la similitud entre el nombre de la churrería Los Canarios, en Granada, España, y el puesto ambulante

de churros El Canario, en Paysandú, Uruguay.

Nos fijamos así mismo en este término desde el lenguaje, observando los significados del término "churro/churra" etc. según el lugar y el contexto en el que se expresa. Por último, indagamos también en la estética que rodea este universo propiciando su consumo.

Estos intercambios nos ayudaron a determinar una serie de ámbitos desde los que analizar cuestiones complejas vinculadas al universo de los churros, permitiéndonos explorar nuestra subjetividad y colectividad y arrancar nuestra investigación. Se marcaron así cinco líneas de trabajo colaborativo que orientaban "gestos artísticos de resistencia" (Bishop, 2006) para reforzar el vínculo social: estética y la identidad visual; ritualidades; imaginarios culturales; lenguaje y sistemas de significación e intercambios simbólicos a partir de experiencias compartidas.

Desarrollo. El Taller Proyecto Churro

Para la implementación del proyecto, se desarrolló un taller en el que el profesorado y el alumnado implicado trabajaron colaborativamente diseñando varios micro-proyectos en torno a los ámbitos señalados anteriormente.

Tomando los aspectos más destacados de las experiencias personales compartidas, el equipo comenzó a debatir e idear posibles resoluciones plásticas y propuestas artísticas. Esta forma de colaboración, convertida en "forma cultural" (Holmes, 2004), ofrecía modos de producción específica del arte que le permitía poder ser leído e interpretado en clave política y crítica (Quarti, 2009).

Se generaron así cuatro grupos de trabajo que investigaron en torno a las temáticas consensuadas: un grupo investigó desde el lenguaje del diseño gráfico, partiendo de observaciones cotidianas, para reinterpretar la estética mediática vinculada al universo visual de los churros. Compartieron referencias generando una identidad visual humorística en torno a la pasión por lo churros que fue irónicamente estampada sobre camisetas, carteles, chapas y pegatinas. Buscando el intercambio simbólico y las experiencias compartidas en torno a este imaginario, algunos de estos diseños fueron mostrados en la churrería Única (Figura 1), cercana a la Facultad de Bellas Artes de Granada.



Figura 1. Algunos de los diseños generados en el taller expuestos en la churrería Única.

Otro grupo, centrado en analizar ritualidades asociadas al mundo de los churros, decidió representar la importancia del momento de comerlos con amigos y colegas, como espacio esencial de comunión. Para ello, realizaron una salida de campo que permitía explorar estos encuentros en una churrería de la Chana, recogiendo grabaciones del equipo mientras compartían un desayuno con churros. A partir de ellas el grupo compuso una video-instalación que proyectaba un video -en el que la conversación y la intersubjetividad eran protagonistas- sobre un cuadro que mostraba el espacio vacío de la churrería, destacando el poder de las acciones que impregnan de significados lugares que configuran nuestras identidades.

Un tercer grupo exploró experiencias personales en torno a los churros, haciendo énfasis en la intersubjetividad y el intercambio simbólico a través de experiencias compartidas. Propiciaron conversaciones con clientes de varias churrerías del barrio de la Chana usando como disparador la pregunta "¿qué recuerdos asocias con comer churros?" invitándolos a escribir sus vivencias subjetivas en las servilletas, algunas con manchas con restos de chocolate y grasa de churros. Decidieron mostrar estas respuestas en una instalación artística que, a su vez, ofreciera un servilletero y un bolígrafo para que el público añadiera sus propias experiencias (Figura 2).



Figura 2. Visitantes de la exposición Proyecto Churro: Lugar de Encuentros escribiendo sus experiencias vinculadas a los churros en seiviletas de papel.

Este grupo también dio voz a experiencias que describen relaciones displacenteras en torno a los churros vinculadas con enfermedades, con el miedo o la soledad. Así entrevistaron a siete personas invitándolas a hablar de sus relaciones con este alimento: dos profesionales del mundo del churro, una persona que lucha con trastornos alimenticios y cuatro para las que la diabetes, la gastritis crónica, la celiaquía o la sensibilidad al gluten suponen una consumición nula o moderada de churros. Decidieron mostrar estos testimonios acompañándolos de dos videos: de una persona comiendo churros con chocolate en un caso y churros con azúcar en otro.

Bajo este mismo sentido crítico, se llevó a cabo una acción performativa en la que un estudiante pernoctó una noche en el recinto de la Facultad de Bellas Artes de Granada durmiendo bajo un chambado construido con churros, visibilizando la sensación de vulnerabilidad que en Uruguay viven muchas personas relacionadas con este ámbito laboral y las necesidades básicas que tanto los seres humanos como cualquier ser precisamos para vivir.

El último grupo investigó pregones y otros aspectos del lenguaje y significación en torno a los churros poniendo el foco en términos homónimos y homógrafos utilizados a ambos lados del Atlántico. Idearon, así, una frase que condensaba de forma irónica el vocabulario compartido: "Como su día había sido un churro, Samuel, que es muy churro, decidió ir a comer churros con su churri y se llenaron de churretes".

Además, con el objetivo de contrastar nuestros imaginarios culturales, crearon una impresión 3D de un carro ambulante de churros, en concreto el de El Canario de la ciudad de Paysandú (Uruguay), cuyo pregón se podía escuchar leyendo códigos QR que se colocaron en las mesas de la churrería Los canarios cercana a la Facultad de Bellas Artes de Granada.

Resultado. Exposición Internacional Proyecto Churro: Lugar de Encuentros

Como resultado de lo investigado se realizó la exposición internacional titulada Proyecto Churro: lugar de encuentros (del 5 al 29 de mayo del 2023). La muestra se desarrolló en la sala de exposiciones de la Facultad de Bellas Artes de Granada como sede principal, y en la churrería Los Canarios y la churrería Única como sedes periféricas, en las que se exponía parte del material creado y se activaba al espectador como protagonista para participar de un proceso dialógico crítico, más allá del espacio y del tiempo expositivo tradicionales.

Coincidiendo con la inauguración, se invitó a un puesto de churros ambulante a vender churros con chocolate en uno de los patios de la facultad (Figura 3), junto al cual se escuchaba un pregón de una churrería de Chuí, ciudad en la frontera entre Brasil y Uruguay, contrastando nuestros imaginarios culturales.



Figura 3. Puesto de venta ambulante de churros instalado en uno de los patios de la Facultad de Bellas Artes de Granada para la inauguración de la muestra Proyecto Churro: Lugar de Encuentros el 5 de Mayo de 2023.

Paralelamente se desarrollaron tres talleres de activación y mediación impartidos por Sergio Trabucco Zerán, académico de la Universidad de Los Lagos (Chile), que hicieron posible enredar este proyecto con otros contextos y comunidades de la ciudad de Granada: un taller con el alumnado, otro con personal técnico, de gestión, administración y servicios (PTGAS) de la Facultad de Bellas Artes de Granada, y un tercer taller desarrollado con familias con hijas e hijos diabéticos en colaboración con M^a José Heras Sáez, enfermera educadora del Servicio de Endocrinología Pediátrica del Hospital Universitario Virgen de las Nieves de Granada. Como resultado se realizaron dos exposiciones -una en el hospital mencionado y otra en la cafetería de la facultad-, que incluían imágenes, textos y obras derivadas de la experiencia compartida en estos talleres.

Conclusiones

Abordar una práctica artístico-colaborativa que implicaba al barrio y a la comunidad universitaria supuso no solo que el proyecto se expandiera más allá de la sala de exposiciones y del espacio académico de la universidad, sino que se integrara en la vida cotidiana del barrio de la Chana y de la facultad. Poner, además, los churros en el centro de la conversación, facilitó procesos de identificación desde lo ordinario que activaban la participación de sectores que normalmente permanecen ajenos a las exposiciones. En este sentido destacamos los comentarios positivos del PTGAS de la Facultad de Bellas Artes de Granada respecto a la actividad de mediación realizada por Sergio Trabucco Zerán, que reforzó sus vínculos y su sentido de pertenencia a la facultad pudiéndose sentir a la vez espectadores y protagonistas de sus historias (Ranciere, 2009).

En estas prácticas, como diría Quarti, "(...) la conversación se convierte en una parte integrante del trabajo y el artista abandona la seguridad de la creación autónoma a favor de un empeño intersubjetivo, renuncia a una gratificación de tipo visivo a favor de un activismo de tipo político-social, al crear proyectos que poseen un valor cultural y político activo, y que abren diálogos interculturales" (2009, p. 42). Como consecuencia, se estimuló la creación colectiva y se activaron espacios comunitarios de reflexión que anulaban posiciones e interpretaciones fijas, a favor

de traducciones e interpretaciones libres y constructivas por parte de quienes observaban (Rancière, 2009).

Otra de las principales conclusiones que extraemos de Proyecto Churro es la capacidad que tuvo, como práctica artístico-colaborativa, para activar espacios de reflexión a nivel personal y comunitario, enriqueciendo subjetividades y detectando situaciones que precisan una evaluación o cambio social. En este sentido fue fundamental la posición desde la que se planteó la muestra anunciada en su subtítulo "Lugar de encuentros", que invitaba a incluir mediante las obras opiniones y experiencias de todo tipo en relación a los churros, como las reflejadas en las servilletas de papel o en los vídeos que presentaban testimonios displacenteros. Esta red polifónica desprendía, como diría Hou, un empeño por visibilizar valores espirituales, intelectuales y culturales que constituyen instrumentos para la auto-evaluación de la propia sociedad (2005). Los procesos creativos asumieron así la esfera política del arte para aportar miradas y activar soluciones, desde una participación -como indicaría Bishop- que confía en la creatividad que se deriva del intercambio de ideas que genera la propia acción colectiva (2006).

Además, estos procesos nos hicieron pensar que es posible entender la Universidad como una gran comunidad, poniendo en valor la red de vínculos presentes entre las personas que la integran, más allá de sus límites físicos.

Referencias

- Bishop, C. (2006). The social turn: collaboration and its discontents. *Artforum*, 44 (6), 178-183.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. Recuperado a partir de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Homes, B. (2004). Artistic Anatomy and de Communication Society. *Third Text*, 18 (6), 547-555.
- Hou, H. (2005). Direzione utopia en Pietromachi, B. (Ed.), *Il luogo (non) comune: Arte, spazio pubblico ed estetica urbana in Europa*. Actar.
- Quarti, M. (2010). *El arte relacional y las arquitecturas sociales: el papel del espectador (1995-2009)* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/671717>
- Rancière, J. (2009). *The emancipated spectator*. Verso.
- Rendón Cardona, A. y Rendón Cardona, P. (2015). *La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo* [Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio Institucional Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/6361>
- Trend, D. (1992). *Cultural Pedagogy: Art, education, politics*. Bergin and Garbey.

Agradecimientos

La difusión de esta investigación ha sido posible gracias a la ayuda económica prestada por el Departamento de Pintura de la Facultad de Bellas Artes de Granada y el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada.

Arte de Impacto: Fomentando la Creatividad y la Conciencia Social en la Educación Plástica de la ESO a través de la Instalación Artística

Impact Art: Fostering Creativity and Social Awareness in Secondary Education Visual Arts through Artistic Installation

doi 10.64493/INV.20.3

Ana María Vidal Ruiz de Velasco
IES Pintor Colmeiro
Doctora en Educación por la USC

artigo recebido em: 01.11.2024
artigo aceite para publicação: 10.02.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Velasco, A. (2025). Arte de Impacto: Fomentando la Creatividad y la Conciencia Social en la Educación Plástica de la ESO a través de la Instalación Artística. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.3>

Resumen

Esta propuesta educativa desafía las convenciones artísticas habitualmente presentes en el alumnado de la ESO al explorar la expresión significativa mediante experiencias efímeras. Fomenta la creatividad y amplía los horizontes artísticos, invitando a los estudiantes a adentrarse en la instalación como forma de arte y medio de comunicación, inspirándose en referentes contemporáneos. La obra aborda la creatividad a través del uso innovador de materiales, incluyendo elementos insólitos y de desecho, y explora el potencial artístico y comunicativo de lo inmaterial. Centrada en la transformación de espacios, busca provocar al espectador, generando experiencias que promuevan la reflexión crítica y el diálogo social.

Palabras clave: Instalación Artística; Creatividad; Arte Contemporáneo; Conciencia Social; Educación Secundaria; Arte Efímero.

Abstract

This educational proposal challenges the artistic conventions typically present in secondary education students by exploring meaningful expression through ephemeral experiences. It fosters creativity and broadens artistic horizons, inviting students to delve into installation as a form of art and means of communication, drawing inspiration from contemporary references. The work addresses creativity through innovative use of materials, including unusual and waste elements, and explores the artistic and communicative potential of the immaterial. Focused on the transformation of spaces, it seeks to provoke the viewer, generating experiences that promote critical reflection and social dialogue.

Keywords: Art Installation; Creativity; Contemporary Art; Social Awareness; Secondary Education; Ephemeral Art.

Introducción

El arte, y particularmente la instalación artística, ofrece una plataforma para explorar temas sociales y medioambientales relevantes, fomentando la conciencia crítica y la creatividad en los estudiantes. El arte de instalación, caracterizado por su capacidad de transformar y resignificar espacios, se ha consolidado como una herramienta pedagógica que combina la inmersión artística con el diálogo social. Según la teórica Claire Bishop (2012), la instalación artística invita a los espectadores a interactuar activamente con el espacio, haciendo que el arte se convierta en una experiencia sensorial que transforma las percepciones. En el contexto educativo, este enfoque permite que el alumnado no solo cree arte, sino que también reflexione sobre las dinámicas sociales y su relación con el entorno.

El presente artículo expone el desarrollo del proyecto “Jardín Planetario”, una instalación artística realizada por estudiantes de tercero de ESO del IES Pintor Colmeiro de Silleda. Este proyecto no solo exploró el uso de materiales reciclados y elementos efímeros, sino que también abordó temas como la resiliencia emocional y el impacto del ser humano en su entorno. A través de este proyecto, se evidencia cómo el arte puede servir como una herramienta para fomentar la creatividad y la conciencia social en los estudiantes, alineándose con las propuestas de artistas contemporáneos como Olafur Eliasson y Yayoi Kusama.

Justificación

El proyecto “Jardín Planetario” responde a la necesidad de renovar las prácticas educativas en el ámbito de las artes plásticas, particularmente en la ESO, donde los métodos tradicionales no siempre permiten a los estudiantes experimentar el potencial crítico y transformador del arte contemporáneo. En una sociedad globalizada donde los problemas medioambientales y sociales son cada vez más urgentes, el arte debe ser una herramienta educativa que permita a los estudiantes reflexionar sobre estos temas, tal como sugiere Nicholas Bourriaud (2002) en su teoría de la estética relacional.

El interés por la instalación artística como forma pedagógica se justifica por su capacidad para generar entornos interactivos donde el espectador no solo observa, sino que se convierte en parte activa de la obra. En “Jardín Planetario”, los estudiantes no se limitaron a crear una obra de arte, sino que diseñaron una experiencia inmersiva que invitó a toda la comunidad educativa a reflexionar sobre su entorno y las dificultades personales y sociales que enfrentan.

Asimismo, la relevancia contemporánea de este enfoque educativo radica en la capacidad del arte para abordar problemas como el cambio climático, la sostenibilidad y la resiliencia emocional, temas que preocupan a las generaciones jóvenes. El uso de materiales reciclados, por ejemplo, no solo respondió a una necesidad técnica, sino que también fue una declaración sobre la importancia de reutilizar

recursos en una era marcada por el consumo desmedido.

Desarrollo

Proceso Creativo

El proyecto comenzó con una serie de talleres en los que los estudiantes exploraron las posibilidades del arte de instalación. Se introdujeron referencias contemporáneas como las obras de Olafur Eliasson, conocido por sus instalaciones que exploran la relación entre naturaleza, tecnología y percepción (Eliasson, 2016), y Yayoi Kusama, cuyas creaciones inmersivas como Infinity Mirror Rooms desafían los límites de la realidad y el espectador (Kusama, 2012).

Inspirados por estos referentes, los estudiantes trabajaron en la conceptualización de "Jardín Planetario", una obra que simbolizaba los desafíos personales y colectivos, a través de un recorrido físico y simbólico. La idea central era transformar un espacio del instituto en un entorno que invitara a la reflexión sobre la capacidad humana de superar adversidades, tal como sugiere Nicholas Bourriaud en su teoría de la estética relacional (Bourriaud, 2006).

El uso de materiales reciclados y objetos cotidianos fue un aspecto clave del proyecto, siguiendo la tendencia del arte contemporáneo de dar valor a lo desechado, tal como lo hacen artistas como El Anatsui o Thomas Hirschhorn (Hirschhorn, 2004). Además, se incorporaron elementos efímeros que resaltaron la temporalidad de la obra y su carácter mutable, alineándose con las propuestas de la estética del arte efímero planteadas por Danto (2015).

Fase de Montaje

El montaje de la instalación fue un proceso colaborativo en el que los estudiantes diseñaron diferentes "caminos" dentro de un espacio común del instituto, utilizando vainas de escopeta recicladas. Cada camino representaba una forma de resiliencia, invitando al espectador a recorrerlos y a interactuar con los elementos.



Figura 1. Detalle de los materiales reciclados utilizados en la instalación "Jardín Planetario". (Imagen propia).



Figura 2. Detalle de los materiales reciclados utilizados en la instalación "Jardín Planetario". (Imagen propia).

Las vainas de escopeta no solo fueron elegidas por su disponibilidad y bajo coste, sino también por su fuerte carga simbólica, aludiendo a la idea de "lucha" y promoviendo una reflexión sobre el impacto de la guerra (Figuras 1 y 2). Además, estos caminos redibujaban la trayectoria natural de los usuarios del espacio, forzándolos a desviarse de su recorrido habitual y sacarlos de su rutina. El objetivo era generar una pausa para la reflexión, provocando un momento de consciencia que los apartara de la monotonía diaria (Figuras 3 y 4).



Figura 3. Caminos de resiliencia formados con vainas de escopeta en la instalación "Jardín Planetario". (Imagen propia).



Figura 4. Vista general de la instalación "Jardín Planetario". (Imagen propia).

Este proceso estuvo acompañado de sesiones de reflexión y discusión en las que el alumnado compartió sus impresiones sobre la instalación y lo que representaba para ellos, reforzando el carácter interdisciplinar del proyecto.

La obra fue exhibida durante dos semanas, durante las cuales los estudiantes actuaron como guías para sus compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, invitándolos a participar activamente en la instalación y generando un diálogo crítico sobre la relación entre arte y sociedad.

Resultados e Interpretación

Los resultados de "Jardín Planetario" fueron notables, tanto en términos de impacto educativo como artístico. En primer lugar, los estudiantes mostraron un alto nivel de compromiso y creatividad a lo largo del proyecto, lo que se reflejó en la calidad estética y conceptual de la obra final. Más allá de las habilidades técnicas, los alumnos desarrollaron competencias clave como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

El impacto de la obra se extendió más allá de la clase de Educación Plástica, alcanzando a toda la comunidad educativa. Los profesores y alumnos que experimentaron la instalación destacaron la capacidad del arte para generar un diálogo sobre temas complejos como la sostenibilidad y la resiliencia emocional, validando las teorías de Guasch (2009) sobre la importancia del arte contemporáneo como herramienta educativa.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia demostró la eficacia de integrar enfoques artísticos contemporáneos en el currículo de la ESO. La instalación no solo facilitó el aprendizaje de técnicas artísticas innovadoras, sino que también sirvió como catalizador para el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes, algo que Bourriaud (2002) señala como fundamental en la formación de ciudadanos del siglo XXI.

Conclusiones

El proyecto "Jardín Planetario" evidencia cómo el arte puede ser un motor de cambio en la educación secundaria. A través de la instalación artística, los estudiantes no solo experimentaron con nuevas formas de expresión, sino que también reflexionaron sobre problemas sociales y personales de gran relevancia. El éxito del proyecto sugiere que la instalación artística debería ocupar un lugar más central en la enseñanza del arte, proporcionando a los estudiantes una plataforma para desarrollar su creatividad y conciencia social.


El arte de instalación no es solo una forma de expresión artística, sino una herramienta educativa poderosa que puede transformar espacios y pensamientos, invitando a los estudiantes a ser agentes de cambio en su entorno.

Referencias

- Bishop, C. (2012). *Arte de instalación: Una historia crítica*. Tate Publishing.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Les Presses du Réel.
- Danto, A. C. (2015). *¿Qué es el arte?* Yale University Press.
- Eliasson, O. (2016). *Reality machines*. Thames & Hudson.
- Guasch, A. M. (2009). *El arte último del siglo XX: Del posminimalismo a lo multicultural*. Alianza Editorial.
- Hirschhorn, T. (2004). *Critical laboratory: The writings of Thomas Hirschhorn*. MIT Press.
- Kusama, Y. (2012). *Infinity net: The autobiography of Yayoi Kusama*. Tate Publishing.


Docência obsoleta e a sala de aula aumentada no contexto Pós-mídia

Obsolete teaching and the augmented classroom in Post-media context

 10.64493/INV.20.4

Estêvão da Fontoura Haeser
Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Osório
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Instituto de Artes da UFRGS

Alberto M. R. Semeler
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Instituto de Artes da UFRGS

 0000-0001-8808-1543

artigo recebido em: 01.09.2024
artigo aceite para publicação: 14.02.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Haeser, E. & Semeler, A. (2025). Docência obsoleta e a sala de aula aumentada no contexto Pós-mídia. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.4>

Resumo

Atualmente algumas mídias entram em obsolescência programática numa velocidade vertiginosa. Mas, apesar disso, não perdem seu valor de reuso no campo criativo e pedagógico. Enquanto produtos da indústria das mídias, sejam digitais ou analógicas, elas são substituídas por novas formas otimizadas de tecnologias digitais ou até mesmo com o surgimento de objetos-mídia totalmente novos. Assim, mídias em seu ciclo evolutivo renovam-se, desaparecem ou se hibridizam com outras variantes. Contudo, sem terem suas possibilidades exauridas pelo uso e experimentação. Neste estado-mídia, entra em campo seu uso estético que retoma-as em processos de Pós-mídiação. Usar essas mídias/meios no processo de criação educativo recontextualizando-os no campo das artes digitais é o

que propõe esta pesquisa. Também é foco aqui, usar essas mídias obsoletas como gatilhos criativos para engajar estudantes marginalizados por questões raciais e sócio-culturais. Desse modo, o objeto tecnológico enquanto rejeito das grandes corporações metaforiza questões pertinentes ao humano segregado pelos sistemas educacionais normatizantes. Para concluir, será usado como objeto de investigação neste artigo a produção do artista negro Estêvão da Fontoura.

Palavras-chave: Pós-mídia, Docência criativa, Arte dos Novos Meios, Diversidade e tecnodiversidade.

Abstract

Nowadays, some media go into programmatic obsolescence at breakneck speed. But despite this, they do not lose their reuse value in the creative and pedagogical field. As products of the media industry, whether digital or analogue, they are replaced by new optimized forms of digital technologies or even by the emergence of completely new media objects. Thus, media in their evolutionary cycle are renewed, disappear or hybridize with other variants. However, without their possibilities being exhausted by use and experimentation. In this media-state, their aesthetic use comes into play, taking them up again in process of post-mediation. Using these media in the process of educational creation by recontextualizing them in the field of digital arts is what this research proposes. It also focuses on using these obsolete media as creative triggers to engage students who are excluded due to racial and socio-cultural issues. In this way, the technological object as a reject of large corporations metaphorizes issues pertinent to humans segregated by normative educational systems. To conclude, the production of black artist Estêvão da Fontoura will be used as the object of investigation in this article.

Keywords: Post-media, Creative teaching, New media art, Diversity and technodiversity.

1. Introdução

Nós, que já caminhamos sobre a Terra há mais de quarenta anos, fomos criados no auge das mídias de massa, quando a televisão exercia influência global, o rádio ainda moldava os gostos musicais e as revistas impressas vendidas em bancas estabeleciam os padrões de beleza e ditavam o que era a moda de cada temporada. Isso ocorria pelo fato de que em seu alvorecer, os objetos tecnológicos e por consequência as mídias sempre demandam de um engajamento do usuário a novos padrões comportamentais em relação às novidades tecnológicas. Nossos estudantes, por sua vez, que nasceram após os anos dois mil, já vivem tendo um e-mail, cresceram usando e abusando de redes sociais, por onde se comunicam e estabelecem seus vínculos sociais. Ali, não só consomem, mas também produzem conteúdo a ser consumido, angariam likes e engajam (ou distraem) milhares de outras pessoas com sua imagem. Muitos são ou se tornarão Youtubers, Tiktokers, Digital Influencers, profissões que nem poderíamos imaginar que existiriam, enquanto cursávamos nossas graduações e a internet engatinhava remidiando outros meios - a web 1.0 usava a página de revista como paradigma de navegação. Pulávamos de uma página para outra aos moldes do folhear da revista. Nós observamos que as tecnologias digitais como os games, a www, re-aproveitam as estratégias visuais de seus predecessores. Usando o esforço para atrair nossa atenção e nos convencer da sua transparência com uma variedade de mídias e mídiações. Por outro lado, o cinema e a televisão começam a incorporar as tecnologias digitais sem perder sua tradição formal e social (Bolter & Grusin, 2000, p.87).

Neste contexto, para Richard Colson em The fundamentals of digital art, de

2007, o pós-mídia é a condição das mídias que perdem seu valor de uso comercial sem perderem sua potência estética. A velocidade das mudanças, nestas tecnologias de mídia, proporciona mudanças sem esgotar, no entanto, seu uso criativo. Presenciamos, portanto, artistas criando, de formas diversas usando computação, robótica, programação, videomapping e modelagem 3D, que no seu surgimento são novidades e logo em seguida entram em obsolescência para dar lugar a novas linhagens de meios/mídia.

Estas características da cultura digital suscitam questões: em sala de aula, no ensino normativo curricular de arte o que é trabalhado proporciona um ambiente adequado às mudanças do nosso tempo? O conhecimento que se desenvolve na escola é suficiente para formar cidadãos e cidadãs capazes de exercer seu papel social com criticidade e autonomia? No complexo momento em que vivemos, com a recente e decisiva influência das possibilidades abertas pelo uso da Inteligência Artificial, ensinar técnicas de desenho ou pintura ainda faz sentido?

Com o movimento contra-colonial no ambiente acadêmico o movimento negro e de outras minorias, o ambiente político-social, o surgimento de políticas públicas com o objetivo de reduzir desigualdades e promover a devida reparação histórica para populações segregadas devido aos efeitos causados pela escravidão, discriminação e privação de acesso a tecnologias emergentes impera um novo e desafiador cenário que afeta, por consequência, a educação pública. O conjunto de leis organizado pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) gerou um contexto que vem transformando lentamente a realidade da educação brasileira, incluindo a população negra e indígena no currículo e aumentando a presença destas pessoas em espaços historicamente elitizados e embranquecidos, como a universidade pública, por exemplo. Consequentemente, a atuação de professores de arte negros que também são artistas, cujas obras vem conquistando relevância em diversos contextos (local, regional, nacional e internacional) nos últimos anos, não por serem apenas por serem sujeitos segregados historicamente, mas sim, pelo reconhecimento do seu valor artístico-cultural, com prêmios, exposições e obras em acervos de alguns dos principais museus e galerias do país, provocou a seguinte sobreposição tripartite: o professor, o artista e sua obra estão integrados na mesma entidade e são motores para evocar o processo de ensino conectado à possibilidades criativas dos estudantes. E, devido à sua origem afro-brasileira e às temáticas que discute incorporar o debate sobre as relações étnico-raciais, sua presença no currículo escolar é determinada por lei.

Neste contexto, alguns dos desdobramentos possíveis desta tríade e de suas camadas de sobreposição serão expostos no presente ensaio, evidenciando o potencial das relações estabelecidas no ambiente da sala de aula, quando estudantes têm protagonismo e suas ideias são respeitadas e valorizadas. Para esta reflexão, o reuso de tecnologias analógico-digitais faz-se necessário pois funciona como um paradigma - exaurir através da arte as possibilidades destes objetos tecnológicos artificiais, devolvendo-lhes, desse modo, um novo modo de existência.

O texto está dividido em sete seções, sendo a primeira a presente introdução. A segunda aborda duas referências artísticas históricas, articulando a estética da Resistência de Hito Steyerl. Na terceira parte, aprofunda-se o enfoque numa referência artística atual, a obra de Gilberto Esparza, à luz das ideias de Yuk Hui sobre as tecnodiversidades. Na quarta seção, traçamos um brevíssimo panorama sobre as políticas afirmativas que impactam a presente pesquisa. Na quinta seção, retoma-se a reflexão sobre a relação entre disciplina e conflito, a partir de Steyerl, ao relatar sobre a exposição Desobediência: arte e ciência no tempo presente e a participação de estudantes de escolas públicas. Por fim, na sexta seção, este ar-

tigo busca o resgate de tecnologias analógicas e digitais enquanto paradigma de reinserção dos mesmos e, concomitantemente, propiciar uma abertura para que os alunos reflitam sobre seu papel num mundo que se transforma de modo radical no século vinte um, usando para isso, uma perspectiva de resgate de questões das minorias sociais e a problematização da sua desumanização, através da recuperação do "valor" de tecnologias obsoletas. A sétima e última seção apresenta as referências utilizadas na construção deste artigo.

2. Duas referências à luz da Estética da Resistência

O artigo de Hito Steyerl (2016), publicado no número 28 da Revista Concinntas, sobre aquilo que a autora define como Estética da Resistência, forneceu subsídios para reflexões sobre a atuação como artista, professor e pesquisador. A partir destas reflexões serão abordadas duas referências, sendo uma histórica e uma presente, onde apoiaremos nossa hipótese usando exemplos desde a Arte Postal até a Cultura Hacker. Esta metodologia, é o fio condutor que mensura a dimensão deste conflito e o nosso processo criativo e coletivo, onde são apropriados dispositivos midiáticos, meios tecnológicos obsoletos na articulação do que a autora chama de disciplina e conflito. Convém enfatizar, que a arte postal por suas características inerentes como a mobilidade, colaboração, cortar e colar, distribuição em rede que, aqui são vistas como uma "proto origem" da arte feita como mídias digitais, mídia-locativa, instagranismo entre outros.

À medida que se avança na leitura do artigo supra referido, alguns trechos suscitam exemplos subjetivados num esforço de compreensão para dar materialidade e concretude ao que a autora propõe. A Arte Postal, enquanto movimento artístico histórico que inaugurou diversas lógicas presentes até hoje nas manifestações da arte contemporânea, como o trabalho em rede, por exemplo, surge como exemplo adequado quando Steyerl (2016) diz que não é uma coincidência que muitos dos métodos históricos de pesquisa artística estejam atrelados a movimentos sociais ou revolucionários, ou a momentos de crise e reforma. Nesta perspectiva, o esboço de uma rede global de lutas é revelado, que se estende por quase todo século XX, e que é transversal, relacional, e (em muitos, embora longe de todos os casos) emancipatório. (p. 463)

Sem questionar o óbvio, que a Arte Postal funcionou enquanto movimento cultural e artístico, usaremos o artista Paulo Bruscky como exemplo. O artista aborda o contexto dos anos 1960 e 1970, quando a Ditadura Militar impunha grandes limitações à exibição e circulação artísticas, de forma violenta e arbitrária, fomentando um movimento de resistência e resiliência. Nesse contexto, o curador Fábio Magalhães, em seu texto de apresentação no catálogo da exposição Arte e Memória: Anos Rebeldes, exibida no Museu da UFRGS em 2008, comenta: Os artistas brasileiros, apesar da escalada da repressão policial e do cerceamento das liberdades democráticas, prosseguiram nas suas experiências de renovação estética e de oposição à ditadura, mesmo sabendo do risco que significava um enfrentamento com o regime militar. A maioria dos artistas adotou linguagens politicamente engajadas contra a ditadura militar, muitos foram perseguidos e processados, alguns foram presos e torturados outros tiveram que deixar o país e buscar asilo no exterior. Inúmeras obras foram censuradas, apreendidas ou até mesmo, destruídas. (Magalhães, 2008, p. 15)

A partir daquilo que define como Grande Rede (Ferreira & Cotrim, 2006, p. 374), Bruscky construiu uma aproximação com o grupo Fluxus, a partir do contato com alguns de seus membros durante o exílio em Amsterdã. Neste período, especialmente desafiador para a classe artística, instaura-se a Arte Postal (ou Arte Correio, como nomeia Bruscky no texto publicado no livro Escritos de Artistas),

que surge como alternativa para dar continuidade à circulação artística e logo estabelece uma rede internacional que se mantém até a atualidade (parte dela, pelo menos). Artistas como Vera Chaves Barcellos e o grupo KVHR, em Porto Alegre, e Clemente Padín, no Uruguai, participaram ativamente desta rede desde o Sul das Américas.

Adaptar as tecnologias computacionais (ou não) às próprias necessidades e desejos e subverter a função original de determinados aparelhos feitos industrialmente para que cumpram outra função, são apenas algumas das características da Cultura Hacker que podem ser diretamente relacionadas à dimensão do conflito. Em última instância, podemos dizer que o conflito é entre as artes e a Cultura Hacker e os “espectros do capitalismo”. Posicionando-se no campo da filosofia da tecnologia, Ronaldo Lemos sugere que ela possua uma posição, não sendo neutra. Lemos nos alerta, na apresentação do livro *Tecnodiversidade*, de Yuk Hui (2020), que:

Muitos acreditaram que a tecnologia seria capaz de fazer nossa capacidade de agir coletivamente avançar, levando ao progresso da cultura, da democracia, da política ou do pensamento científico – em outras palavras, à expansão dos valores ocidentais pelo planeta. Mas essa visão otimista, que via a tecnologia como uma força universal e objetiva, não se concretizou. Nos últimos anos, houve uma guinada de percepção sobre o papel da tecnologia, bem detectada como premissa por Yuk Hui. A tecnologia vem se mostrando uma força de atomização, que dissolve o coletivo em individualidades cada vez menores e particulares. Uma força que pode ser capturada por interesses específicos, bem financiados e organizados. (p. 5)

Do contato com o grupo que orbita o *Hackerspace Matehackers*, que se deu em 2014 e segue ativo até hoje, o principal aprendizado foi o da postura hacker e o entusiasmo pelas tecnologias e pelo livre compartilhamento do conhecimento. Outro aspecto a ser destacado é a ética hacker que impõe certa condição de coletividade: algo só pode ser considerado hacker se assim for reconhecido pela comunidade hacker. Existe aí uma semelhança com o mundo da arte onde a legitimação se dá (também) pelo reconhecimento dos pares. Outra postura comum na comunidade hacker é a Desobediência Tecnológica, que consiste na adaptação e reutilização de aparelhos e objetos produzidos industrialmente, dando outra função ao produto, diferente daquela planejada, projetada e desenhada para o seu propósito inicial. Isso é, certamente, parte de um movimento de resistência contra a lógica do capital que se impõe sobre toda a sociedade e cujas características são a padronização, a produção em série, a obsolescência programada e o impacto ambiental. Tal prática também se encaixa nas características do conceito de *Tecnodiversidade*, cunhado por Yuk Hui em seu livro homônimo publicado em 2020. Segundo o autor, “a tecnologia tem um potencial decolonizador” que não temos sido capazes de perceber por vermos a mesma “enquanto força exclusivamente produtiva e mecanismo capitalista voltado ao aumento da mais-valia” (Hui, 2020, p. 10)

3. Referencial artístico contemporâneo: a obra de Gilberto Esparza

Durante a 7ª Bienal do Mercosul – Grito e Escuta, ocorrida em Porto Alegre em 2009, decorreu a oportunidade de presenciar o trabalho do artista mexicano Gilberto Esparza (Aguascalientes, 1975), que, a nosso ver, trazia uma lógica embutida da desmistificação das artes ditas tecnológicas. Induzindo a uma noção de que é possível trabalhar com a tecnologia, sendo ela de ponta ou em seu reuso. A forma despretensiosa e acessível com a qual o artista se relaciona com a arte e apropria materiais descartados ou aquilo que poderíamos chamar

aqui de “sucata tecnológica”, foi inspiradora e descortinou a viabilidade de desenvolver projetos que utilizassem tais materiais. Apesar de demandar conhecimentos e habilidades específicas, a poética do artista foi seminal para o surgimento de projetos mais ousados. A partir do movimento *Hackerspace Matehackers*¹, algumas proposições oriundas desta inspiração começaram a tomar forma e se tornarem realidade.

Gilberto Esparza é um artista que vive e trabalha na Cidade do México, cuja trajetória inclui graduação na Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Guanajuato, México, e um ano de intercâmbio acadêmico na Facultad de Bellas Artes de San Carlos, em Valência na Espanha. Além de ter participado de diversas exposições individuais e coletivas em vários países ao redor do mundo, recebeu o Golden Nica, na categoria *Hybrid Art* do Prix Ars Electronica 2015, em Linz, Áustria. Segundo o site do artista, ele discorre:

Investiga a tecnologia como possibilidade de levantar questões e soluções para os impactos da pegada humana na vida na terra, a partir da reivindicação da inteligência inerente à vida e repensando a relação das sociedades humanas com o ambiente natural. Sua prática emprega reciclagem de tecnologia de consumo e experimentos com biotecnologia. Centros de pesquisa como: Grupo de Engenharia Química e de Processos da Universidade de Cartagena, Espanha, Área de Mecatrônica do CINVESTAV do Instituto Politécnico Nacional, Instituto de Engenharia, Juriquilla, UNAM, Artes Digitais, Universidade de Guanajuato colaboraram em seus projetos. (Esparza, 2024)

A série na qual o artista estava trabalhando na época em que participou da 7ª Bienal do Mercosul se chamava *Parásitos Urbanos* (parasitas urbanos), onde criava robôs inspirados em formas de animais a partir de lixo tecnológico associado a outros materiais, como modelagem 3D e fabricação digital. Uma característica interessante desta série é que esses robôs eram feitos para roubar “dos cabos de alta tensão a energia necessária para alimentá-los, como elucida o curador Arthur Lescher, no catálogo da exposição:

A intenção é criar formas de vida que subsistam a partir de fontes de energia geradas pela espécie humana e que podem ser encontradas no entorno urbano. Concretamente, o projeto contempla a criação de várias espécies de parasitas robôs que habitem em determinados lugares da cidade e que sejam híbridos de sucata tecnológica de classes variadas e materiais diversos. Os parasitas se inserem no contexto urbano e modificam a paisagem cotidiana com a sua presença e através de emissões sonoras. Pertencem a um tipo de alambropodos elétricos que habitam, comumente, montículos do lixo acumulado nas cidades. São pequenos robôs carniceros capazes de realizar tarefas como remover e espalhar o lixo. (Lescher, 2009, p. 493)

Desta série, a obra apresentada na exposição em Porto Alegre foi “Mosca”, representada abaixo na Figura 1 e que, segundo o curador, “são uma espécie de elíptero que se alimenta de qualquer terminal elétrico. Estão constituídas por um diminuto motor extraído de telefones celulares e provido de uma hélice. Sobrevoam em uma área determinada e podem incomodar os transeuntes que invadem seu território” (Lescher, 2009, p. 493).

¹ <https://matehackers.org/>



Figura 1: MOSCA Helicopterulis inductus, 2006.

Disponível em <<https://gilbertoesparza.net/portfolio/parasitos-urbanos/>> Acesso em 08.07.2024.

Nas palavras do artista, em texto no seu site que apresenta a série, os robôs da série *Parásitos Urbanos* são

... reestruturações complexas de resíduos tecnológicos com sistemas mecânicos e eletrônicos que se configuram como organismos de vida artificial com capacidade de sobreviver em ambientes urbanos. Muitos deles se alimentam da energia que roubam da rede de distribuição elétrica das cidades e interagem com o meio ambiente, movimentando-se e emitindo sons para se comunicarem com outros parasitas de sua espécie, formando parte da paisagem sonora urbana. (Esparza, 2024) [tradução livre feita pelo autor do texto em inglês]

A relevância da obra de Esparza para as reflexões correntes sobre a influência do uso da tecnologia nas artes e nas Ciências atuais e na aproximação com questões ambientais é tamanha que, no livro *Decolonizing Science in Latin American Art* a autora Joanna Page menciona o artista ao afirmar que

... o uso de componentes de baixa tecnologia, feitos sob medida, baratos ou reciclados por artistas como Ana Laura Cantera, Gilberto Esparza, Colectivo Electrobiota e Interspecifics marca um contraste com as práticas de grandes empresas de biotecnologia ou centros de pesquisa dos EUA nas ricas universidades do Primeiro Mundo, e também com projetos de arte-ciência mais caros e de dimensões monumentais financiados por tais instituições. (Page, 2021, p. 14) [tradução nossa]

No capítulo 6 da publicação, Page (2021) “reúne projetos de Gilberto Esparza (México), Ivan Henriques (Brasil – Holanda) e Ana Laura Cantera (Argentina) que desenvolvem tecnologias para promover a renovação de ecossistemas”. A autora propõe o termo “Robótica Lenta” (slow robotics) para caracterizar a ênfase que tais projetos dão à “sustentabilidade e à coevolução entre tecnologia e organismos vivos, substituindo a busca pela velocidade e o desperdício no consumo de energia que marcam a indústria robótica” (p. 26) [tradução nossa].

Tais características enaltecidas pela autora enquanto oposição a práticas relacionadas a um poder hegemônico (grandes empresas e universidades de

países ricos) podem ser localizadas também em alguns projetos aqui desenvolvidos, com destaque para o uso do computador de placa única Raspberry Pi², que custa de R\$ 120 a R\$ 800, dependendo da versão e da configuração, e da placa de automação programável Arduino, custando em torno de R\$ 50, ambos dispositivos de hardware opensource³. Também usa-se aparelhos midiáticos considerados obsoletos, como o televisor de tubo de raios catódicos e o receptor de rádio, reutilizando-os e reciclando componentes eletrônicos ou digitais que acabariam poluindo o meio ambiente em lixões. Tais aparelhos podem ser adquiridos em ferros-velhos e biques por um valor muito baixo, indicação de que alguém considerou que tal dispositivo era desprovido de serventia.

Segundo Yuk Hui (2020), na introdução do livro *Tecnodiversidade*, “a tecnologia tem um potencial decolonizador” que não temos sido capazes de perceber por vermos a mesma “enquanto força exclusivamente produtiva e mecanismo capitalista voltado ao aumento da mais-valia” (p. 10). Projetos artístico-científicos, como o *Plantas Nômades* (Plantas Nômadadas), de Esparza, vão na contra-mão desta visão e podem ser considerados exemplares do conceito de *Tecnodiversidade* cunhado por Hui (2020):

A fim de discutir uma ecologia de máquinas, precisaremos de uma noção diferente e em paralelo com a de biodiversidade – uma noção a que chamamos tecnodiversidade. A biodiversidade é o correlato da tecnodiversidade, uma vez que sem esta só testemunharemos o desaparecimento de espécies diante de uma racionalidade homogênea. [...] Podemos dizer que a tecnodiversidade é, em essência, uma questão de localidade. Localidade não significa necessariamente etnocentrismo, nacionalismo ou fascismo, mas é aquilo que nos força a repensar o processo de modernização e de globalização e que nos permite refletir sobre a possibilidade de reposicionar as tecnologias modernas. (pp. 81-82)

Ou seja, a tecnodiversidade é a tecnologia não hegemônica, a baixa tecnologia, a tecnologia adaptada às necessidades de quem usa e mesmo as tecnologias desenvolvidas por grupos segregados, mulheres inventoras, culturas não ocidentais ou povos considerados primitivos. Devemos ter em mente que Huy é um filósofo da tecnologia e relê a obra de Gilbert Simondon, bem como, usa a definição de tecnologia numa lógica de a mesma “ser a melhor solução para um problema”. Assim, soluções tecnológicas são por essência não apenas a imposição de produtos avançados do mainstream da indústria de ponta, elas podem ser o uso de técnicas consideradas arcaicas que são postas em novos contextos reconfigurando soluções conhecidas para problemas novos. Por exemplo, uso de captação de energia eólica que inspira-se nos moinhos de vento acoplados a soluções atuais propiciando um meio não poluente para geração de energia elétrica. Também, cabe frisar que a tecnologia é um ente que constrói a espécie humana, a descoberta do fogo serve como exemplo: quando foi descoberta seu efeito de disseminação para cozinhar alimentos e aquecer foi cabal para a evolução de nossa espécie. O fogo espalhou-se como técnica acoplada ao humano em todo o planeta. Dito isso, a tecnologia é cosmológica presente em todas as culturas com suas diversidades locais. Em sua paródia da tese de Heidegger, Hui propõe que

² Raspberry Pi é uma versão reduzida de um computador que roda o sistema operacional Linux, e foi projetado para servir como um computador de baixo custo para o ensino de programação (MONK, 2016).

³ O Raspberry Pi é um hardware aberto, com exceção do chip primário, o Broadcom SoC (System On a Chip), que executa muitos dos principais componentes da placa – CPU (Central Processing Unit), gráficos, memória, o controlador USB, etc. Muitos dos projetos feitos com um RPi são abertos e bem documentados e são coisas que você pode construir e modificar.” Disponível em <<https://opensource.com/resources/raspberry-pi>> Acesso em 11.07.24.

a ordem cósmica não pode ser separada da ferramenta. Neste sentido, toda ferramenta irá implicar um aspecto ritualístico, cultural e por consequência cósmico (Hui, 2016). Em sua posição clássica, Heidegger considera a tecnologia como mera aplicação da ciência moderna. E vai condicionar a mesma a superestruturas da ciência colocando-a como mero efeito da mesma. Sua visão antropocêntrica vai colocar a natureza à disposição do homem. Esta condição é insustentável na realidade de um mundo que sofre as consequências desmedidas do uso abusivo de recursos naturais. A filosofia da tecnologia vai se configurar como campo temático em meados dos anos de 1960 e 1970 confluindo portanto com o surgimento da contracultura, movimento hippie, liberação das mulheres, lutas raciais e movimento gay. Assim, a filosofia da tecnologia já surge à margem do sistema (Cupani, 2011).

A cultura hacker, a cultura maker, os FabLabs⁴, os hackerspaces e o Design da Gambiarra (Bouffleur, 2006) são exemplos concretos da tecnodiversidade por realizarem o reposicionamento mencionado por Hui. É uma tecnologia de resistência, inerentemente decolonial.

4. Breve panorama sobre políticas de ações afirmativas e o respectivo impacto sobre a presente pesquisa

Até hoje negras e negros no Brasil têm a sua cidadania interrompida por uma nação estruturalmente racista, onde a elite branca escravagista usou a legislação para impedir o acesso desta população aos estudos, à cultura, à terra e às posições de poder onde as decisões são tomadas, impondo ao povo negro a marginalização social e territorial. Tal realidade vem sendo transformada lentamente a partir de 2003 com a instituição de um conjunto de legislações que promove políticas afirmativas voltadas às populações negra e indígena, como as leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam o ensino curricular da história e da cultura africana, afro brasileira e indígena.

As ações afirmativas oriundas de tais políticas podem ser classificadas de três formas: (1) ações punitivas, (2) ações redistributivas e (3) ações valorativas. A criminalização do racismo e da injúria racial é um bom exemplo de ações punitivas. “As ações redistributivas tratam de promover a igualdade de oportunidades em situações onde bens comuns caracterizados pela escassez, eram acessados hegemonicamente por uma fração da sociedade que detinha o monopólio cultural e econômico.” (Correa & Haeser, 2019, p. 96) A reserva de vagas, conhecida popularmente como “cotas”, para ingresso no ensino superior é um exemplo de ação redistributiva. E para exemplificar as ações valorativas, podemos pensar nos Núcleos de Estudos Afro Brasileiros e Indígenas (NEABIs), presentes hoje na maioria das instituições de ensino superior do Brasil, que geralmente desenvolvem ações formativas, informativas e culturais acerca das relações étnico-raciais nas instituições.

Consideramos relevante a menção desta legislação e das políticas afirmativas para problematizar o seu impacto potencial no dia-a-dia da educação, especialmente no Ensino de Arte, e suas consequências sociais para o futuro do país, bem como para o estabelecimento de uma posição decolonial. A seleção de projetos artísticos propostos por artistas negros em editais públicos promovidos

por instituições culturais, realizadas a partir de bancas de seleção especializadas, ainda que haja a reserva de vagas determinada por lei, confere reconhecimento do valor e da qualidade das propostas artísticas contidas em tais projetos e, portanto, a relevância de sua realização. A seguir, apresentamos um destes trabalhos, Desobediência: arte e ciência no tempo presente, contemplado pelo edital FAC Movimento⁵/SEDAC-RS⁶ (2019), que resultou em exposição individual no MARGS em 2021, uma das poucas exposições individuais de artista negro ou negra ao longo de toda a história de 70 anos do museu.

5. Estudo de caso: exposição “DESOBEDIÊNCIA: arte e ciência no tempo presente” e a participação de estudantes de escola pública

Como disciplinar a desobediência? O primeiro passo para criar uma gambiarra é “desconstruir” algum dispositivo tecnológico, no sentido de desmontar, reaproveitar, transformar. Aparentemente, disciplinar aqui significa “dar forma” ou “atribuir um método”. Inicialmente se imagina o objetivo, o ponto onde se quer chegar, a função que desejamos que algum dispositivo execute e, em seguida, passa-se a pensar nas possíveis soluções, listando os componentes que poderão ser necessários. A partir daí, buscam-se os componentes eletrônicos ou peças, compra-se aquilo que não se tem, fabrica-se alguma peça com modelagem digital e impressão 3D. Olhando para este processo e para a cultura hacker como um todo, enquanto resistência social e política em relação ao capitalismo e suas consequências sociais, é possível relacionarmos ao entendimento de Steyerl (2016) quando ela diz que

Do ponto de vista das lutas sociais, a genealogia descontínua da pesquisa artística se torna quase global, com uma história longa e frequentemente interrompida. A distribuição geográfica das práticas de pesquisa artística também muda drasticamente a partir desta perspectiva. Desde que algumas localidades foram particularmente afetadas pela conjunção de poder e conhecimento, que emergiu com a formação do capitalismo e do colonialismo, estratégias de desobediência epistêmica tiveram que ser inventadas. (p. 464)

Para finalizar, trazemos na Figura 2, a imagem da instalação multimídia Gambiarra FM, durante sua exibição integrando a exposição DESOBEDIÊNCIA: arte e ciência no tempo presente, em 2021, que por sua vez foi um projeto contemplado pelo edital FAC Movimento/Pró-cultura/SEDAC-RS (2019), apoiado pelo Campus Osório do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e exibido no Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS). Tal projeto, inspirado na cinematográfica imagem do naufrago em uma ilha deserta que insere uma mensagem em uma garrafa e a joga ao mar, numa tentativa desesperada de que alguém a encontre e possa resgatá-lo, o projeto tensiona a possibilidade de, com a tecnologia a que se tem acesso atualmente, ser possível inserir uma rádio em uma garrafa com o objetivo de denunciar a poluição dos oceanos por garrafas PET e outros plásticos.

Para a exposição, o projeto foi configurado então como uma plataforma onde estudantes de escolas públicas participariam de uma oficina onde receberiam uma

⁴ Laboratório de Fabricação ou Fabrication Laboratory, de onde deriva o nome Fab Lab. A rede Fab Lab é um programa educacional do Center for Bits and Atoms (CBA) do MIT – Massachusetts Institute of Technology – e cada um dos labs se caracteriza como uma plataforma de prototipagem de ideias visando a inovação, invenção e estimulando o empreendedorismo local. É também uma plataforma para a aprendizagem: um lugar para, criar, aprender, orientar e inventar. (<http://fablabbrasil.org/>)

⁵ Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul

⁶ Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli

⁷ General Purpose Inputs and Outputs (GPIO) são pinos responsáveis pela comunicação do Raspberry Pi com o ambiente externo. Eles são programáveis e podem receber ou enviar informações e energia.

série de informações sobre questões ambientais relacionadas à temática da poluição dos oceanos por plásticos, principalmente sobre as ilhas de garrafas PET e provocados a refletir sobre a ligação destes fatos à indústria, ao consumo e ao capitalismo. Suas reflexões, gravadas em áudio com suas próprias vozes, seriam posteriormente editadas em um programa de rádio e transmitidas em looping durante a exposição. A rádio transmissão aqui é feita de forma pós-midiada (exploração de uma mídia ultrapassada em novos contextos estéticos ampliando a mesma), pois ela é gerada a partir dos pinos GPIO⁷ do Raspberry Pi, numa articulação entre código e arquitetura do dispositivo.

Naquela ocasião, o trabalho foi configurado como uma instalação composta por um painel com instruções e uma garrafa PET transparente, revelando a tecnologia que permitia a transmissão de um programa de rádio FM dentro do museu, a partir de uma placa de hardware aberto Raspberry Pi programada para transmitir FM, como mostra a Figura 2. É possível ouvir a programação no site cujo endereço se encontra na legenda imagem.

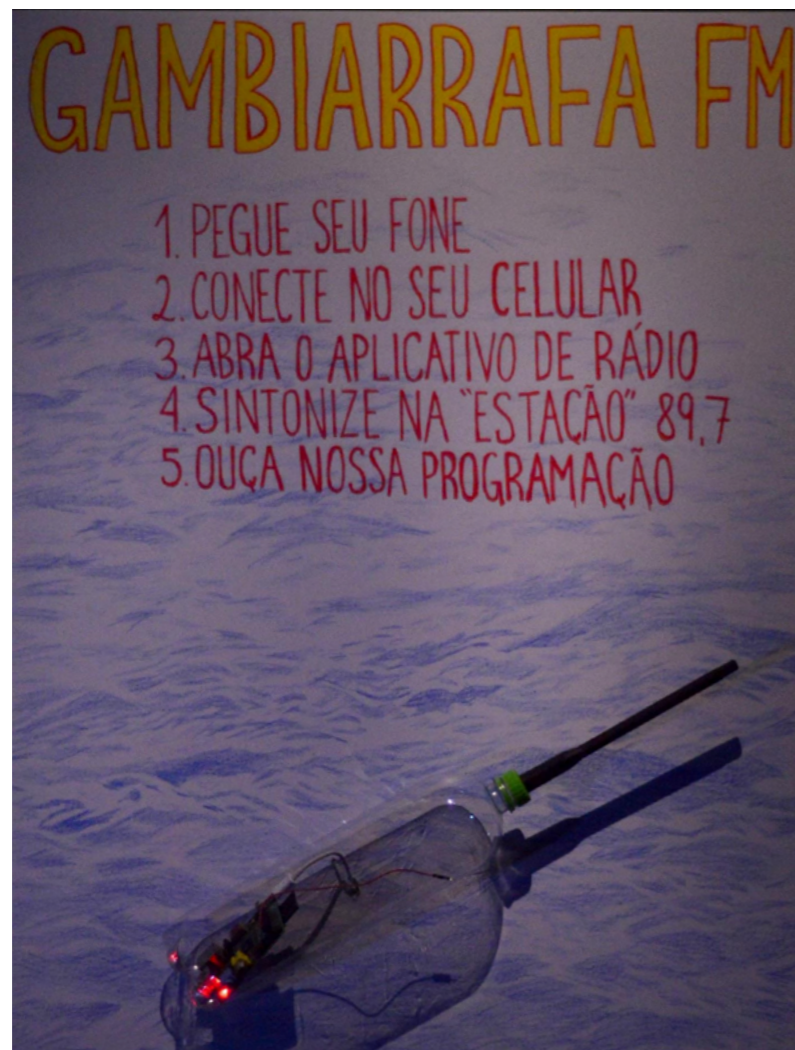


Figura 2: montagem da instalação multimídia Gambiarrafa FM, 2021. Em coautoia com Joel Grigolo. 96 x 66 x 15 cm. Acervo do Memorial da Evolução Agrícola. Disponível em <<https://www.estevaodafontoura.com/gambiarrafa-fm>> Acesso em 11.07.2024. Fotografia: Estêvão da Fontoura

6. Considerações finais

A reflexão sobre a produção artística recente de Estêvão da Fontoura, que foi exibida no MARGS em 2021, na exposição Desobediência: arte e ciência no tempo presente, à luz de autores como Richard Colson, Lev Manovich, Yuk Hui e

Hito Steyerl, despertou a percepção de uma aproximação conceitual com a obra do artista mexicano Gilberto Esparza, para além da admiração e da consideração enquanto relevante referência, tanto nas formas de abordagem, apropriação e reuso de tecnologias consideradas obsoletas, quanto no engajamento à uma postura crítica e de resistência em relação ao caráter industrial, elitista e capitalista das tecnologias e da arte.

Ao nos determos mais atentamente às obras apresentadas na exposição, em especial Gambiarrafa FM, pela maneira como o computador de placa única Raspberry Pi foi utilizado em tal projeto, conceito de pós-mídia surge como guia na compreensão do lugar de tais obras no processo de reuso e revalorização das tecnologias obsoletas utilizadas, mais especificamente a transmissão de rádio FM, e da relevância de sua utilização. A própria utilização de determinados aparelhos e linguagens contribui para a construção da mensagem, para a formatação de significados e ressignificações. Assim como a utilização de sucata tecnológica pode ser considerada democratizante por ser acessível, o que torna os projetos que as utilizam financeiramente viáveis, também é democratizante a aproximação e abertura para uma colaboração com estudantes dos Institutos Federais - que são escolas públicas - e a consequente exibição de suas contribuições no museu, espaço colonial e elitista que não costuma conceder visibilidade a artistas negros e negras.


À luz das reflexões apresentadas ao longo deste artigo, a presente pesquisa pode ser considerada integrante de um amplo movimento contra-hegemônico e decolonial que destitui a tecnologia de suas lógicas de dominação e opressão intrínsecas e a devolve ressignificada como parte de uma nova cosmotécnica - a tecnologia enquanto ente que revela elementos da cultura local e soluções micropolíticas para problemas pontuais que, por vezes, são apropriadas pelo mainstream despidendo-as de sua origem. Despidendo assim, a tecnologia em sua singularidades, tecno-diversidades e cosmologias.

7. Referências

- Bishop, C. (2008). A virada social: colaboração e seus desgostos. *Revista Concinnitas*, 1(12), 144-155.
- Bouffleur, R. N. (2006). *A questão da gambiarra*. Rodrigo Naumann Bouffleur.
- Cupani, A. (2011). *Filosofia da tecnologia: Um convite*. Editora UFSC, Florianópolis.
- Bolter, J. D.; Grusin, R. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. Mit Press, New York.
- Colson, R. (2007). *The fundamentals of digital art*. Ava Publishing.
- Drucker, J., & Bishop, C. (2019). A conversation on digital art history. *Debates in the digital humanities* 2019, 321-334.
- Ferreira, G., & Cotrim, C. (2006). *Escritos de artistas: anos 60/70*. Zahar.
- Manovich, L. (2002). *The language of new media*. MIT press.
- Manovich, L. (2005). *Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. O chip e o caleidoscópio: reflexões sobre as novas mídias*. São Paulo: Editora SENAC, 24-50.
- Manovich, L. (2013). *Software takes command* (p. 376). Bloomsbury Academic.
- Manovich, L. (2020). *Cultural analytics*. Mit Press.
- Hui, Y. (2019). *The question concerning technology in China: An essay in cosmotechnics* (Vol. 3). mit Press.
- Hui, Y. (2020). *Tecnodiversidade*. Ubu Editora.
- Page, J. (2021). *Decolonizing science in Latin American art*. UCL Press.
- Paiva, A. S. (2022). *A virada decolonial na arte brasileira*. Editora Mireveja.
- Steyerl, H. (2016). *Estética da Resistência? - Pesquisa artística como Disciplina e Conflito*. Revista Concinnitas, 1(28), 459-469.

Desenhando Identidades: A Importância da Literacia Visual nos Manuais Escolares do 1.º Ano do Ciclo Básico de Estudo do Meio

Drawing identities: Visual literacy in School textbooks of primary education

 10.64493/INV.20.5

Cristina Ferreira
Faculdade de Belas Artes da
Universidade do Porto, Instituto
de Investigação em Arte, Design e
Sociedade

artigo recebido em: 11.11.2024
artigo aceite parapublicação: 24.05.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Ferreira, C. (2025). Desenhando Identidades: A Importância da Literacia Visual nos Manuais Escolares do 1.ºAno do Ciclo Básico de Estudo do Meio. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.5>

Resumo

As imagens nos manuais escolares vão além de um papel meramente ilustrativo, influenciando as perceções das crianças sobre identidade e sociedade. Representações inclusivas são essenciais para desconstruir estereótipos e fomentar a empatia. A ausência ou distorção de identidades reflete hierarquias culturais e reforça desigualdades estruturais, afetando a autoestima e o sentido de pertença. A literacia visual, entendida como prática pedagógica e ato político, proporciona ferramentas para uma análise crítica destas dinâmicas e para o questionamento

de preconceitos. Promover diversidade nos materiais educativos exige intencionalidade e diálogo, transformando as imagens em agentes de inclusão, valorização e mudança social.

Palavras-chave: Manuais escolares; Imagens; Identidade; Literacia visual; sentido de pertença

Abstract

The images in school textbooks go beyond a merely illustrative role, shaping children's perceptions of identity and society. Inclusive representations are essential for deconstructing stereotypes and fostering empathy. The absence or distortion of identities reflects cultural hierarchies and reinforces structural inequalities, impacting self-esteem and the sense of belonging. Visual literacy, understood as both a pedagogical practice and a political act, provides tools for critically analyzing these dynamics and questioning biases. Promoting diversity in educational materials requires intentionality and dialogue, transforming images into agents of inclusion, empowerment, and social change.

Desde 1974, os manuais escolares do 1º ano do ensino básico em Portugal têm sido instrumentos fundamentais na formação das crianças. No entanto, as ilustrações presentes nesses materiais revelam tanto o visível quanto o invisível das identidades. O projeto [in]visible questiona: quem está representado e quem permanece ausente? Esta reflexão não se limita à análise das imagens; ela abrange os sistemas culturais e políticos que as moldam e os impactos que exercem na construção das identidades infantis.

Visibilidade e Invisibilidade: O Papel das Imagens no Processo Educativo

As ilustrações presentes nos manuais escolares transcendem o papel de meros complementos visuais ao texto. Elas formam uma linguagem autónoma e significativa, que comunica ideias, valores e narrativas muito antes da mediação da linguagem escrita. Como observa John Berger (1987, p.11), "A criança olha e vê antes de falar," enfatizando que a experiência visual antecede e molda as capacidades interpretativas e comunicativas. É por meio dessas imagens que as crianças começam a formar as suas perceções sobre o mundo, construindo noções sobre si mesmas, os outros e a sociedade. Nesse contexto, as ilustrações nos manuais escolares funcionam como ferramentas que tanto podem ampliar quanto restringir as experiências simbólicas das crianças. A presença ou ausência de determinadas identidades, assim como a forma como elas são representadas, desempenham um papel determinante na configuração do imaginário social e no desenvolvimento das sensibilidades culturais infantis. Uma ausência ou uma distorção nessas representações não é neutra: reflete hierarquias culturais e, de forma mais preocupante, reforça desigualdades estruturais que já permeiam a sociedade. Por seu lado, Isabel Capelo Gil (2011, p.15) explora essa dinâmica ao discutir como as imagens participam da "constituição de estratégias de poder que permeiam os campos de visibilidade e invisibilidade." Segundo ela, as imagens são expressões de um sistema que legitima certos grupos e marginaliza outros, criando espaços de reconhecimento para uns enquanto subtrai esses mesmos espaços para outros. A invisibilidade de determinadas identidades nos manuais escolares, portanto, vai além da ausência física; ela equivale a uma negação simbólica que compromete a construção de uma sociedade mais inclusiva.

A exclusão ou sub-representação de determinados grupos sociais nas imagens dos manuais escolares contribui para a manutenção de dinâmicas de exclusão. Crian-

ças que não se veem refletidas nessas representações podem sentir que as suas experiências, culturas e histórias não são valorizadas ou reconhecidas, afetando sua autoestima e seu senso de pertencimento. Por outro lado, a representação distorcida ou estereotipada reforça preconceitos e contribui para a perpetuação de narrativas que reforçam relações desiguais de poder.

A Literacia Visual Como Estratégia de Ação Cultural

A literacia visual emerge como uma ferramenta essencial na compreensão e transformação dos modos como as imagens influenciam as percepções sociais, especialmente em contextos educativos. Isabel Capelo Gil (2011, p. 15) descreve a literacia visual como uma “intervenção de cidadania”, reconhecendo-a como um processo que vai além da leitura das imagens, abrangendo a análise crítica dos dispositivos de poder que moldam e regulam o olhar. Este conceito sublinha que a educação visual é tanto uma prática pedagógica quanto um ato político, capaz de revelar e questionar estruturas de poder embutidas nas representações visuais.

No mundo contemporâneo, onde as imagens desempenham um papel central na construção de significados, a literacia visual torna-se indispensável para a formação de cidadãos críticos e conscientes. As imagens não são neutras; elas carregam narrativas, valores e ideologias que influenciam profundamente a forma como as pessoas interpretam o mundo e se posicionam nele. Quando aplicadas aos manuais escolares, essas imagens têm o potencial de moldar a compreensão que as crianças têm de si mesmas, dos outros e da sociedade.

Os manuais escolares, tradicionalmente concebidos como instrumentos para transmitir conhecimentos curriculares, precisam transcender esse papel e assumir uma função mais ampla: a de promover uma consciência inclusiva e socialmente responsável. Essa transformação exige um compromisso com a representação visual de diversidades étnicas, culturais e de gênero, garantindo que todas as crianças se sintam reconhecidas e valorizadas. Contudo, a inclusão de identidades diversas não pode ser superficial ou simbólica. É preciso que as representações visuais sejam cuidadosas e sensíveis, desconstruindo ativamente estereótipos que perpetuam desigualdades e preconceitos. Como observa Walter Kohan (2015, p. 216), num texto que relaciona filosofia com a infância, esta última deve ser compreendida como um espaço aberto à memória e à imaginação, onde as diferentes visões de mundo não apenas coexistem, mas dialogam e se enriquecem mutuamente. Podemos inspirar-nos nesta ideia, ainda que proveniente de um universo filosófico, e transpô-la para a temática aqui em estudo e afirmar que as representações nos manuais escolares não são apenas espelhos do presente, mas também instrumentos para imaginar e construir futuros mais inclusivos. De forma complementar, a capacidade de interpretar imagens de forma crítica é fundamental para a desconstrução de estereótipos. Gil (2011, p. 23-24) ressalta que a literacia visual permite expor os dispositivos de poder que regulam o olhar, ajudando a identificar e desafiar as mensagens implícitas nas imagens que reforçam exclusões e hierarquias. No caso dos manuais escolares, isso significa revisar cuidadosamente as ilustrações para garantir que não perpetuem desigualdades, mas sim promovam uma visão de mundo plural e equitativa.

Esse processo envolve não apenas a análise das imagens em si, mas também uma reflexão mais ampla sobre os sistemas culturais e políticos que influenciam sua produção. Que histórias estão a ser contadas? Quais vozes são silenciadas? E como essas escolhas impactam as percepções das crianças sobre o que é possível ou aceitável na sociedade?

A literacia visual pode ter um papel transformador da imaginação na infância. Kohan (2015, p. 216) numa reflexão que olha a infância através da filosofia en-

fatiza que a infância é um espaço privilegiado para o exercício da memória e da imaginação, permitindo que as crianças explorem múltiplas possibilidades de ser e estar no mundo. Nesse sentido, os manuais escolares não devem apenas transmitir informações, mas estimular a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico. A integração de uma abordagem visualmente inclusiva e culturalmente sensível exige um esforço coletivo entre educadores, ilustradores e formuladores de políticas educacionais. O diálogo aberto entre esses atores é essencial para garantir que as imagens presentes nos materiais didáticos reflitam valores de diversidade e inclusão, e não reforcem preconceitos ou limitações. Quando entendida como uma “intervenção de cidadania” (Gil, 2011, p. 15), a literacia visual vai além da sala de aula, tornando-se uma prática ética e política com potencial para transformar a sociedade. Ao promover a inclusão e a desconstrução de estereótipos nos manuais escolares, estamos não apenas a educar as crianças, mas também a moldar uma nova geração de cidadãos mais críticos, empáticos e preparados para viver em um mundo diverso.

Dessa forma, a literacia visual convida-nos a ver as imagens como mais do que representações estáticas: elas são agentes de mudança, capazes de desafiar os dispositivos de poder que moldam nossas percepções e de abrir caminhos para um futuro mais justo e inclusivo.

A literacia visual não se limita à capacidade de interpretar imagens; ela é um meio poderoso de moldar como as crianças percebem a si mesmas e ao mundo. Quando utilizada de forma ética e responsável, pode contribuir para: Promover a empatia através de representações visuais inclusivas ajudam as crianças a se colocarem no lugar do outro, cultivando uma compreensão mais profunda da diversidade; Desafiar preconceitos com imagens que rompem com estereótipos visuais podem desconstruir ideias preconcebidas sobre identidade, cultura e papéis sociais; Criar um senso de pertencimento porque todas as crianças têm o direito de se verem refletidas positivamente nos materiais educativos.

Diferença e Diversidade: Uma Análise Crítica

Os manuais escolares são reflexos poderosos das políticas educativas de cada contexto histórico e cultural. Mais do que meros instrumentos didáticos, eles expressam visões de mundo e normas sociais que podem, consciente ou inconscientemente, reforçar desigualdades ou promover a inclusão. Nesse sentido, é crucial adotar uma abordagem crítica sobre como a diferença e a diversidade são representadas visualmente. As imagens presentes nesses materiais não apenas complementam os textos, mas desempenham um papel ativo na formação das percepções das crianças sobre identidade, pertencimento e alteridade.

Cada período histórico possui uma “gramática visual” específica, que traduz as prioridades e os valores das políticas educativas em vigor. A seleção das representações nos manuais escolares reflete essas escolhas culturais e políticas, evidenciando quem é legitimado como parte da norma e quem é excluído. Assim, surge uma questão fundamental: as representações visuais nesses materiais desafiam preconceitos e desigualdades ou, pelo contrário, perpetuam padrões excludentes? A pesquisa conduzida no projeto [in]visible tem como objetivo desvendar esses mecanismos de visibilidade e invisibilidade. Inspirando-se na abordagem visual de Gillian Rose, que combina métodos qualitativos e quantitativos, essa análise busca identificar padrões nas representações. Perguntas centrais como “Que tipo de visibilidade é legitimada?” e “Quais identidades são relegadas à invisibilidade?” guiam o estudo, trazendo à tona as complexas dinâmicas de inclusão e exclusão presentes nas imagens.

As imagens nos manuais escolares também possuem um papel transformador em relação à memória individual e coletiva. Proust enfatiza que a memória evocada

pelas representações visuais pode moldar significativamente a maneira como os indivíduos percebem o passado e constroem suas relações com o presente¹. Esse poder das imagens reside na sua capacidade de não apenas registrar, mas também reinterpretar experiências e realidades sociais.

Nesse contexto, é essencial que as representações visuais sejam criadas com intencionalidade educativa, alinhando-se a objetivos de aprendizagem que favoreçam a inclusão e o reconhecimento da diversidade. As imagens nos manuais não são neutras: elas carregam significados implícitos, reproduzindo valores que podem consolidar ou questionar desigualdades sociais. Por isso, é fundamental que as escolhas visuais sejam feitas com cuidado, considerando seus efeitos no imaginário das crianças.

As imagens nos manuais escolares precisam ser analisadas para além de seu conteúdo explícito, considerando os impactos subjacentes das escolhas visuais. O projeto [in]visible enfatiza que as representações devem ser examinadas em termos de como e quem elas tornam visível. Esta análise revela que a ausência de certas identidades é tão significativa quanto sua presença: o que não é representado também comunica mensagens poderosas sobre pertencimento e exclusão. Observou-se que em grande partes das imagens apenas algumas identidades estão representadas. Sendo que mesmo estas estão a desempenhar os papéis normalizados para o gênero feminino e masculino. Constatamos que as pessoas do gênero feminino estão maioritariamente a arrumar, limpar e cozinhar enquanto as pessoas do gênero masculino aparecem ligadas ao ambiente de estudo ou associadas à prática de desporto. Além disso, o processo de análise crítica deve considerar os contextos culturais e políticos que informam essas representações. Um olhar atento para os manuais escolares pode expor não apenas as narrativas dominantes, mas também as lacunas e os silêncios que precisam ser preenchidos. Isso permite uma reavaliação dos critérios de inclusão nas representações visuais e uma revisão das políticas que orientam a produção desses materiais. A inclusão da diversidade nos manuais escolares não pode ser reduzida a um esforço simbólico ou decorativo. É necessário que as representações visuais reflitam a complexidade das experiências humanas, abordando diferenças de maneira profunda e respeitosa. Esse esforço contribui para a formação de crianças mais empáticas, que reconhecem e valorizam as múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Com base na análise crítica proposta por Gillian Rose, explanada ao longo da sua obra *Visual Methodologies*, compreendemos que as representações visuais não são apenas ferramentas pedagógicas: elas são instrumentos de mudança social. Elas podem, ao mesmo tempo, reforçar desigualdades estruturais ou atuar como pontes para um futuro mais inclusivo.

A diversidade e a diferença devem ser tratadas como pilares centrais na criação de materiais educativos. Representar identidades diversas nos manuais escolares não é apenas uma questão de justiça social; é também uma estratégia educativa que beneficia todos os alunos, proporcionando-lhes uma visão mais rica e plural do mundo. Por consequência, a intencionalidade educativa deve estar intrinsecamente conectada à intenção de aprendizagem, garantindo que as imagens escolhidas não perpetuem desigualdades, mas promovam um espaço de reconhecimento, pertencimento e transformação. Como sugere o projeto [in]visible, compreender os padrões de visibilidade e invisibilidade nas representações visuais é um passo essencial para reimaginar uma educação mais inclusiva e

equitativa.

Para Além da Aparência Física: Desconstruindo Estereótipos em Imagens Educativas

A importância das imagens nos manuais escolares vai muito além de uma função meramente decorativa ou ilustrativa. Elas desempenham um papel ativo na construção de significados, participando de narrativas pedagógicas que podem moldar a forma como crianças percebem o mundo ao seu redor. Apesar de frequentemente subordinadas ao texto, as imagens possuem a sua própria narrativa, influenciando as interpretações e atitudes dos alunos. Nesse sentido, Roland Barthes, em *A Câmara Clara*, destaca que toda imagem deseja “verbalizar”, apresentando-se como uma mensagem que exige decodificação através da linguagem verbal (Gil, 2011, p. 19). Este processo revela como as imagens não são neutras; ao contrário, elas estão carregadas de valores culturais e discursivos que merecem uma análise crítica mais aprofundada. Podemos basear-nos nas ideias de Gil (2011), para afirmar que também as imagens nos manuais escolares podem ser entendidas como “artefatos culturais complexos”, posicionados em sistemas discursivos de poder. Isso significa que elas não apenas refletem realidades sociais, mas também participam da construção e manutenção de ideologias. Portanto, a forma como indivíduos, grupos e situações são representados visualmente nos materiais didáticos tem implicações significativas na perpetuação ou desconstrução de estereótipos. Por exemplo, a predominância de representações padronizadas — como famílias nucleares, personagens com características eurocêtricas ou papéis de gênero tradicionais — pode reforçar normas culturais que excluem ou marginalizam outras experiências e identidades. Nesse contexto, a simples inclusão de personagens diversos pode ser insuficiente se não for acompanhada por uma abordagem sensível e transformadora. Uma representação que apenas adiciona “diversidade simbólica” pode, na verdade, perpetuar estereótipos ao apresentar personagens de forma caricatural ou descontextualizada. Existe uma representação padronizada da família, das brincadeiras das crianças do gênero feminino e do masculino, e o papel social estereotipado de cada um dos elementos. É frequente as imagens representarem a mãe, a avó e a filha no papel de cuidadoras enquanto o pai, o avô, o filho surgem a desempenhar atividades mais lúdicas ou até com as mãos nos bolsos enquanto observam a cena familiar.

Desconstruir estereótipos em representações visuais requer mais do que diversidade superficial; é necessário que as imagens desafiem preconceitos e promovam empatia. Isso envolve representar personagens e cenários de maneira que enfatizem dinâmicas relacionais, experiências de vida e características individuais. Em vez de reforçar hierarquias de poder, as imagens devem abrir espaço para que as crianças se reconheçam nas histórias, enquanto aprendem a valorizar a pluralidade de experiências humanas.

Barthes ajuda-nos a compreender que a análise das imagens deve ir além de uma leitura literal, considerando os contextos culturais, históricos e políticos em que foram produzidas. Nesse sentido, a crítica das representações visuais em manuais escolares precisa integrar-se numa reflexão mais ampla sobre os discursos pedagógicos e culturais. Isso inclui questões como a hierarquização de saberes, a naturalização de desigualdades sociais e as narrativas implícitas sobre identidade e pertencimento.

Por uma Representação Visual Inclusiva: Diálogo, Ética e Transformação

As imagens podem e devem ser ferramentas de inclusão e transformação. Quando projetadas conscientemente, elas têm o poder de romper com padrões culturais excludentes, incentivando crianças a questionar normas e preconceitos. Para alcan-

¹ Green, Jeffrey D., Chelsea A. Reid, Margaret A. Kneuer, Mattie V. Hedgebeth (2023). “The proust effect: Scents, food, and nostalgia” in *Current Opinion in Psychology*. Volume 50, April 2023, 101562. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101562>

çar isso, é crucial considerar aspetos como: a Complexidade Visual e Narrativa: As ilustrações precisam ir além de estereótipos visuais, mostrando a diversidade em suas nuances e complexidades; A Conexão com o Quotidiano: Representações que refletem a realidade cotidiana das crianças podem fortalecer seu senso de pertencimento; A Contextualização Histórica e Cultural: Mostrar como diferentes grupos e culturas contribuem para a sociedade ajuda a combater visões eurocêntricas ou unilaterais.

Ao reconhecer que “a imagem é uma mensagem” que demanda leitura crítica, como argumenta Barthes, educadores, ilustradores e autores de manuais escolares são chamados a repensar as escolhas visuais nos seus materiais. As imagens devem ser tratadas não apenas como complementos ao texto, mas como elementos centrais no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. Assim, ao integrar a análise crítica das ilustrações a uma compreensão ampla dos discursos culturais, torna-se possível transformar os manuais escolares em ferramentas poderosas de empoderamento e desconstrução de estereótipos. Alcançar uma representação visual inclusiva nos manuais escolares é um processo que exige mais do que boa intenção. Requer um diálogo aberto e reflexivo entre educadores, ilustradores e outros profissionais envolvidos na criação desses materiais. Esse diálogo deve questionar não apenas o conteúdo das imagens, mas também como elas são utilizadas na prática pedagógica. Somente por meio de um debate contínuo e crítico é possível descolonizar o olhar, abrindo espaço para múltiplas visões de infância e identidade. O autor ainda salienta que o ato de dialogar é essencial não apenas como prática educativa, mas também como um exercício ético. Questionar as escolhas visuais nos manuais escolares exige uma abordagem que desafie preconceitos e hierarquias culturais enraizadas. Por exemplo, o diálogo pode levar a reflexões como: Quais histórias estão sendo contadas por meio das imagens? Quais grupos estão representados (ou ausentes)? Como essas representações dialogam com as realidades das crianças que utilizam esses materiais?

Talvez ainda mais importante, o diálogo não deve restringir-se à criação dos manuais, mas deve estender-se ao contexto de sala de aula. Os educadores têm um papel crucial em facilitar a leitura crítica das imagens, ajudando as crianças a compreenderem as narrativas implícitas e a questionarem os padrões de exclusão que possam estar presentes.

É um compromisso com a construção de um ambiente de aprendizagem onde todas as crianças, independentemente de suas origens ou características, se sintam valorizadas e incluídas.

Uma análise crítica das representações visuais deve levar em conta não apenas a criação, mas também a forma como as imagens são integradas nas atividades letivas. Como são apresentadas? Elas são tratadas como meros complementos ao texto, ou como ferramentas significativas para a aprendizagem? Para maximizar seu impacto positivo, as imagens devem ser contextualizadas e acompanhadas de atividades que promovam a reflexão crítica. Perguntas-chaves podem incluir: O que essa imagem representa? Quem está ausente nesta narrativa visual? Como esta imagem reflete ou contrasta com a realidade dos alunos?

Esse tipo de abordagem não apenas enriquece a compreensão dos alunos, mas também os capacita a questionar os discursos visuais que encontram fora do ambiente escolar.

Conclusão: Por uma Educação Visualmente Sensível e Transformadora

Como afirma Berger, “a vista chega antes das palavras” (1987, p.11). As imagens nos manuais escolares moldam as primeiras percepções das crianças sobre o mundo, muitas vezes antes que elas desenvolvam a capacidade de ler e interpre-

tar textos complexos. É nossa responsabilidade garantir que essas imagens sejam mais do que reflexos do presente; que sejam pontes para um futuro onde a diversidade e a inclusão sejam celebradas.

Propõe-se, assim, uma análise crítica e colaborativa das representações visuais nos manuais escolares, que considere tanto a intenção educativa quanto os efeitos de aprendizagem. Um diálogo contínuo entre criadores e educadores é essencial para assegurar que as imagens transmitam mensagens de empoderamento e sentido de pertença, ajudando as crianças a se tornarem cidadãos conscientes e críticas. As imagens, afinal, têm o potencial de serem mais do que representações estáticas. Elas podem ser ferramentas transformadoras, que inspiram crianças a imaginar — e construir — um mundo onde todas as identidades encontram o seu lugar.


Referências

- Berger, John (1987). *Modos de Ver*. Edições 70.
- Gil, Isabel Capeloa (2011). *Literacia Visual*. Edições 70.
- Green, Jeffrey D., Chelsea A. Reid, Margaret A. Kneuer, Mattie V. Hedgebeth (2023). “The proust effect: Scents, food, and nostalgia” in *Current Opinion in Psychology*. Volume 50, April 2023, 101562. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101562> [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2352250X23000076] (consultado em setembro de 2024)
- Kohan, Walter Omar (2015). Visões de Filosofia: Infância. *ALEA: Estudos Neolatinos*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol 17/2. P. 216-226. jul-dez 2015.
- Rose, Gillian (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. SAGE Publications.

Pedagogia da imagem: Preferências na aprendizagem e bem-estar dos alunos adolescentes nas aulas de educação artística visual

Pedagogía de la imagen: Preferencias de aprendizaje y bienestar de estudiantes adolescentes en clases de educación en artes visuales


Learning preferences and well-being of adolescent students in visual arts education classes

 10.64493/INV.20.6

Silvia Casian

Centro de Investigação em Artes e Comunicação, Universidade do Algarve

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

 0000-0002-6403-7086

artigo recebido em: 07.12.2024

artigo aceite para publicação: 10.03.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Casian, S. (2025). Pedagogia da imagem: Preferências na aprendizagem e bem-estar dos alunos adolescentes nas aulas de educação artística visual. *Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. <https://doi.org/10.64493/INV.20.6>

Resumo

Para compreender melhor o contexto didático da educação artística visual (EAV) no ensino básico, desenvolveu-se o estudo sobre o processo educativo numa abordagem comunicacional, uma observação dos métodos de ensino e aprendizagem como atos de comunicação verbal e visual adaptados às particularidades dos processos de criação e receção de imagens visuais. O estudo de caso, realizado em Portugal, abrangeu todos os alunos do 7.º e 8.º anos duma escola secundária com o 3.º ciclo do ensino básico. Os resultados obtidos provam a viabilidade do novo paradigma de investigação. O artigo apresenta a análise dos dados provenientes de múltiplas fontes com o foco nas perceções dos alunos. Os alunos-adolescentes referem preferências elevadas para comunicação visual associadas com a produção de imagens, e preferências moderadas para comunicação verbal – com a receção/perceção de imagens, obras de arte. A potencialidade da imagem para influenciar as atividades educativas e o impacto do professor no decorrer dos processos artísticos desenvolvidos pelos alunos realçou-se. A consideração da pedagogia e da pragmática da imagem pode contribuir para melhorar o desempenho e o bem-estar dos alunos proveitosamente ancorados em contextos didáticos multifacetados da EAV.

Palavras-chave: educação artística visual, ensino e aprendizagem, comunicação, pedagogia da imagem, alunos-adolescentes

Resumen

Para comprender mejor el contexto didáctico de la educación artística visual (EAV) en la educación básica, se desarrolló el estudio del proceso educativo en un enfoque comunicacional, una observación de los métodos de enseñanza y aprendizaje como actos de comunicación verbal y visual adaptados a las particularidades del procesos de creación y recepción de imágenes visuales. El estudio de caso, realizado en Portugal, abarcó todos los estudiantes de 7.º y 8.º año de una escuela secundaria del 3º ciclo de educación básica. Los resultados obtenidos demuestran la viabilidad del nuevo paradigma de investigación. El artículo presenta el análisis de datos de múltiples fuentes con un enfoque en las percepciones de los estudiantes. Los estudiantes adolescentes reportan altas preferencias por la comunicación visual asociada con la producción de imágenes y preferencias moderadas por la comunicación verbal – con la recepción/percepción de imágenes y obras de arte. Se destacó el potencial de la imagen para influir en las actividades educativas y el impacto del docente en los procesos artísticos desarrollados por los estudiantes. La consideración de la pedagogia e de la pragmática de la imagen puede contribuir a un mejor desempeño y bienestar de los estudiantes anclados de manera útil en los contextos didácticos multifacéticos de la EAV.

Palabras clave: educación artística visual, enseñanza y aprendizaje, comunicación, pedagogía de la imagen, estudiantes adolescente.

Abstract

A communication approach was adopted to the research study on the visual art education (VAE) in the compulsory schooling to understand better the didactic context by observation of teaching and learning methods as acts of verbal and visual communication adapted to rigors of the processes of visual image creation and reception. The case study, carried out in Portugal, covered all the students (years 7 to 8) at a secondary school. The obtained results prove the viability of the new research paradigm. The article presents the analysis of data gathered from multiple sources with the focus on perceptions of the students. Adolescent students report high preferences for visual communication associated with the production of images, and moderate preferences for verbal communication associates with

the reception/perception of images (art works). The image's potential to influence educational activities and the teacher's impact on the artistic processes - students' art activities, were highlighted. The consideration of image pedagogy and pragmatics may contribute to better performance and well-being of the students aligned usefully to VAE's multifaceted didactic contexts.

Key words: visual art education, teaching and learning, communication, image pedagogy, adolescent students

Introdução

O condicionamento da aprendizagem dos alunos em diversos contextos educacionais é um interesse duradouro dos profissionais da área de educação artística visual, que se caracteriza por uma grande variedade de abordagens tanto na investigação como nas práticas pedagógicas. Os estudos contemporâneos normalmente têm a sua origem na educação ou no mundo das artes, na interface entre conteúdo e pedagogia situam-se várias abordagens de investigação, destacando-se estudos centrados na criança e no desenho infantil, estudos sobre ensino e aprendizagem multimodal, estudos da comunicação visual e análise da imagem numa perspetiva semiótica, estudos curriculares e da avaliação educacional como exercício de aprendizagem entre outros (Lindström, 2010). A polémica relação entre imagem e linguagem (palavra) particulariza o ensino de arte e a EAV multifacetada (Arnheim 2006; Koroscik & Blinn, 1983; Atkinson 2002; Cunliffe 2005; Exley, 2008; Bahia, 2009; Eça, 2010; Lindstrom, 2010, 2012; White & Fróis 2013; Hellman & Karlsson Häikiö, 2024). Os aspetos comunicacionais do processo de ensino e aprendizagem enquanto processos de comunicação e processamento cognitivo de mensagens ainda são menos explorados na área de educação visual e necessitam atenção e conhecimento aprofundado. O propósito do estudo, que se apresenta agora, foi compreender a especificidade dos processos da comunicação nas aulas de educação visual (EV) no ensino básico, identificar as particularidades dos sujeitos/participantes (alunos e professores) e da imagem, enquanto linguagem/mensagem e método de ensino. O objetivo do artigo consiste em identificação de métodos de ensino e aprendizagem preferidos pelos alunos-adolescentes (com idade de 12-14 anos) nos processos de produção de imagens e receção de imagens artísticas (obras de arte) no contexto didático da EV. A interferência das emoções dos alunos nos processos observados (Casian et al., 2018), o papel do/a professor/a, da própria imagem e da tarefa proposta para realizar nas aulas destacam-se.

Fundamentos teóricos

Conceitos derivados das teorias da comunicação e da semiótica, das teorias de psicologia da arte, aprendizagem e educação estética de Vygotsky, intrínsecos ao paradigma pedagógico comunicacional inovativo* constituem a base teórica para a abordagem comunicacional do estudo dos processos educativos.

*O paradigma pedagógico comunicacional é um reflexo da continuidade da investigação e da prática pedagógica na área de educação visual, um interesse duradouro que se aprofundou no estudo da problemática da comunicação artística e da comunicação didática (Casian, 2017) e que resultou na definição de uma abordagem inovativa no estudo dos processos de ensino e aprendizagem nas aulas de educação visual.

Abordagem comunicacional dos processos educativos e da imagem

A complementação dos conceitos psicológicos de Vygotsky (1998, 2001, 2007) com a teoria da comunicação (Jakobson, 1963) e a teoria semiótica da imagem é uma das características do estudo apresentado. O modelo geral da comunicação de Jakobson (1963) - modelo do processo da comunicação, adequa-se a qualquer tipo de comunicação, inclusivamente, a comunicação visual (Joly, 2007) e a comunicação interpessoal (Serra, 2007). A teoria da comunicação (Jakobson, 1963) e a teoria semiótica da imagem (Joly 2007) convergem na explicitação dos processos de comunicação visual e verbal. A imagem define-se como linguagem (Joly 2007), cujo sentido se produz pela interação entre todos os seus signos: existem conexões entre a imagem, a linguagem (verbal) e o mundo sensível (Barthes, 2001). O padrão formal e o assunto - instrumentos da forma artística -, contribuem para a constituição do conteúdo final de uma obra de arte (Arnheim, 2006). Os estudos dos processos de codificação, descodificação e interpretação de mensagens no processo da comunicação atribuem-se à psicologia (Jakobson, 1970).

Educação estética e aprendizagem na adolescência, processos de criação e percepção de imagens/obras de arte: Perspetiva vygotskiana

A conceção da psicologia de arte de Vygotsky estrutura-se "em torno da obra de arte, do criador e do fruidor", através da análise da obra de arte, do processo criativo e da percepção artística concluiu-se que a estrutura da obra de arte determina a resposta estética do fruïdor (Frois 2010, 5). A obra de arte é um conjunto de signos estéticos, destinados a suscitar emoções nas pessoas (Vygotsky, 1998). A percepção artística é um processo de (re)criação do processo criativo: o próprio recetor cria e configura o objeto estético, o recetor deve ser congenial ao autor da obra para poder compreendê-la (Vygotsky, 2001). Ambos os processos envolvem as emoções, a imaginação e o pensamento. As teorias da aprendizagem e da educação estética de Vygotsky (2007, 2001) convergem destacando-se neste estudo os seguintes conceitos: criação infantil, educação estética (artística), educação do sentimento estético, ensino mínimo da técnica e da linguagem de arte, interpretação da obra de arte e aulas de observação e leitura dos quadros (Vygotsky 2001), desenho e educação artística na adolescência, relação entre pensamento não-verbal e linguagem, formação e desenvolvimento dos conceitos científicos, aprendizagem escolar, aprendizagem produtiva e assistida - Zona do Próximo Desenvolvimento (Vygotsky, 2007).

Aulas de EAV: Comunicação multimodal

Kress (2010) observou que o caráter multimodal da comunicação se tornou uma norma, inclusivamente, em diversos contextos educacionais. Jewitt et al. (2001) explorou a aprendizagem através da comunicação visual, acional e linguística num ambiente multimodal da sala de aula de ciências. Abordagens diferentes do ensino e preferências para aspetos práticos ou verbais nas suas aulas foram identificadas em professores (Bachar & Glaubman 2006). No contexto da EV, a imagem requer a posição central e o reconhecimento enquanto método de ensino e aprendizagem e comunicação. O desempenho e o bem-estar dos alunos dependem de muitos fatores, sendo uns dos mais importantes a comunicação didática/instrucional (Mazer, 2013; Frymier & Weser, 2001) e as tarefas propostas nas aulas que podem elevar respostas emocionais positivas ou negativas (Casian et al., 2018).

Metodologia

O estudo concretizou-se pelo modo de investigação do estudo de caso (Yin, 2009), que integrou métodos mistos de pesquisa: questionário; entrevistas semi-diretivas com 14 alunos, 3 professoras de educação visual e o diretor da escola;

observação participada, que incluiu o exame das condições da escola (espaços e pessoas), a observação das aulas de EV em duas turmas dos 7.º e 8.º anos (aulas lecionadas por duas professoras durante um período letivo) e a análise dos dados visuais - a produção artística dos alunos. Todos os alunos dos 7.º e 8.º anos da escola (N167) preencheram o questionário, e, ulteriormente, foram entrevistados 14 alunos, 9 alunos do 8.º ano e 5 do 7.º ano. Para analisar os dados recorreu-se à estatística descritiva para a análise dos dados quantitativos e à análise de conteúdo (Bardin 2007) - para a análise das entrevistas. O estudo foi realizado numa escola secundária portuguesa com o terceiro nível de ensino, abrangendo alunos-adolescentes com idade entre 12 e 14 anos (84 alunos do 7.º ano e 83 alunos do 8.º ano). O artigo inclui dados recolhidos através do questionário e entrevistas com alunos. O questionário contém 22 perguntas com respostas fechadas, dos quais 6 são referidos na Tab.nr.1. Pretendeu-se atender: (1) preferências dos alunos relativas a métodos de ensino e aprendizagem visuais-práticos ou verbais, pela identificação do canal (visual/auditivo) e, do código (a linguagem verbal ou visual/imagem) de receção/transmissão da mensagem preferidos pelos alunos em duas situações diferentes: produção e receção/perceção de imagens; (2) pedido de ajuda, auxílio, colaboração com o(a) professor(a) durante a realização das tarefas (desenho/pintura etc.).

Tabela 1 Excerto do questionário: preferências dos alunos para métodos de ensino e aprendizagem visuais-práticos ou verbais e o auxílio do(a) professor(a) nas aulas

1. Prefiro que o professor nas aulas de educação plástica/visual:
- a) Demonstra visualmente (mostra praticamente) diversos processos e procedimentos artísticos (elementos do processo de criação de trabalho artístico);
 - b) Explica verbalmente (oralmente) vários procedimentos artísticos.
2. Prefiro:
- a) Observar e experimentar (eu próprio) diversas alterações da cor no processo da produção de misturas cromáticas (de cores);
 - b) Que me fala sobre as transformações das cores e sobre a produção de várias misturas cromáticas.
3. Nas aulas de educação visual, gosto de me expor/expressar sobre o tema de estudo através de:
- a) Imagens artísticas (gosto mais de desenhar, pintar e modelar do que de conversar);
 - b) Palavras (explicar, contar sobre o que vejo, sinto e conheço acerca do tema de estudo proposta pelo professor).
13. Numa exposição de obras de arte plástica prefiro:
- a) Ver e analisar sozinho(a) os quadros expostos;
 - b) Ouvir e escutar o professor (ou o guia) relatando, explicando os quadros expostos a vista.
9. Nas aulas de educação plástica/visual prefiro de produzir composições plásticas com o tema:
- a) Escolhido por ti;
 - b) Proposto pelo professor.
22. Caso não consigas representar (desenhar) um qualquer elemento (alguma coisa) no seu desenho pedes ajuda ao seu professor?
- Sim Não

O propósito das entrevistas com alunos foi atender (1) necessidades de comunicação dos alunos, associadas aos processos de criação e receção de imagens; (2) características das imagens que valorizam mais os alunos-adolescentes.

Resultados

A análise dos dados (Tabela nr.2) demonstra que nas aulas de EV os alunos têm predisposição para comunicação ambivalente (visual e verbal), com preferências significativas para a comunicação visual - na sua aceitação de métodos de ensino e aprendizagem associados à criação de imagens, expressão de estruturas plásticas, e preferências, menos acentuadas, para a comunicação verbal complementar à comunicação visual, no processo de receção de imagens/obras de arte. A necessidade de ter auxílio do professor nos dois processos, criação e perceção de imagens, observa-se nos alunos-adolescentes.

Tabela 2 Análise dos dados do questionário: Preferências dos alunos para métodos de ensino e aprendizagem (visuais/práticos) e o auxílio do professor

Alunos	Métodos de ensino e aprendizagem visuais/práticos				Impacto do professor na aprendizagem dos alunos na sala de aula	
	Métodos de ensino: Item 1 (a)	Métodos de aprendizagem: Item 2 (a)	Produção de imagens: Item 3 (a)	Perceção/Receção de imagens: Item 13 (a)	Escolha dos temas: Item 9 (a)	Auxílio/ pedido de ajuda do(a) professor(a): Item 22(sim)
7º ano	100%	77%	74%	43%	56%	86%
8º ano	98%	78%	80%	54%	64%	92%
Total	99%	77,5%	77%	48,5%	60%	89%

A predileção dos alunos para métodos de ensino visuais é muito elevada nos processos de produção de imagens (particularmente, no ensino de técnicas, estruturas e procedimentos artísticos). Em média 99% dos alunos preferiram que o professor lhes ensine visualmente (demonstra) os procedimentos artísticos para criação de imagens. Enquanto na aprendizagem apontam métodos práticos, 77,5% dos alunos preferem mais observar e experimentar eles próprios a produção de misturas cromáticas do que só ouvir o professor falar sobre as alterações das cores. Ao questionar as linguagens (visual/verbal) escolhidas para se expressarem nas aulas de EV, os resultados mostram-se similares: 74% dos alunos do 7.º ano e 80% dos alunos do 8.º ano preferem expressar-se através de imagens. Os Gráficos 1 e 2 visualizam as dinâmicas observadas nas preferências dos alunos.

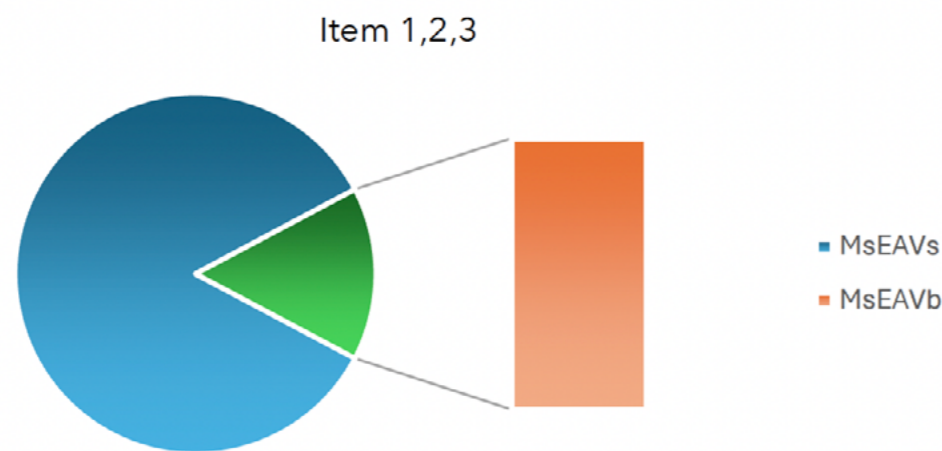


Gráfico 1: Comparação das preferências dos alunos para métodos de ensino e aprendizagem visuais e verbais: Contributo dos itens observados para o total

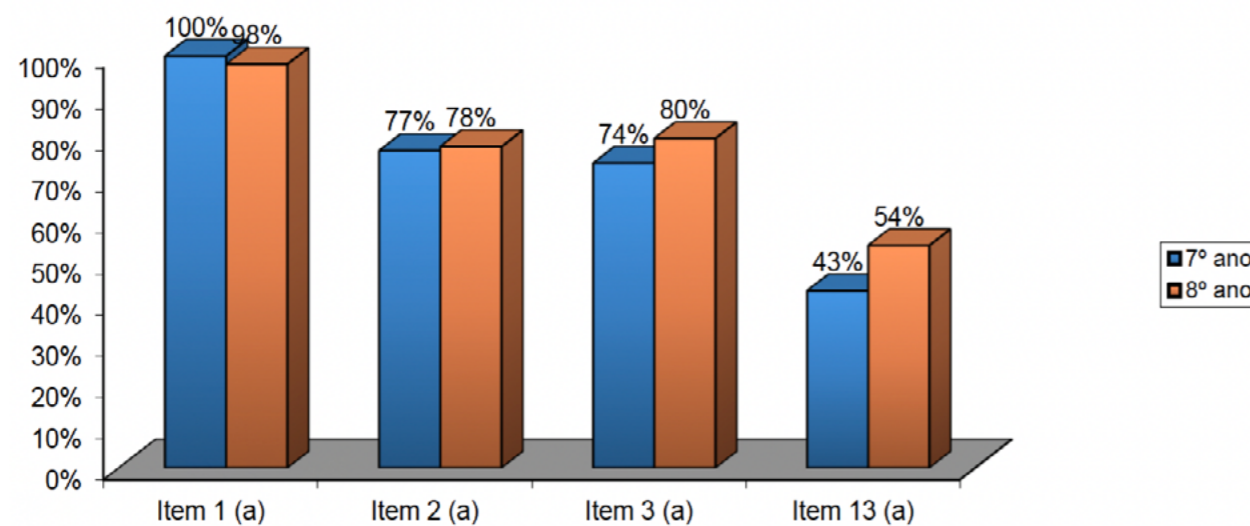


Gráfico 2: Preferências dos alunos para métodos de ensino e aprendizagem visuais-práticos nos processos de produção de imagens (itens 1,2 e 3) e recepção de imagens (item 13): Contributos de cada um dos itens observados

Observa-se que o cenário das preferências da comunicação no processo de recepção de imagens artísticas (obras de arte) muda bruscamente: numa exposição de arte só 48,5% dos alunos preferem ver e analisar sozinhos os quadros, os restantes alunos preferem ouvir falar o professor (ou outra pessoa), precisam da explicação do professor para entender os quadros. Nos alunos do 8º ano nota-se uma inclinação para analisar individualmente as imagens (Gráfico 2). A dinâmica geral das preferências para métodos de ensino e aprendizagem e comunicação visual (Gráfico 3) mostra que os adolescentes progressivamente tornam-se mais visuais (Vygotsky, 2012), com inclinação para pensar individualmente na recepção/percepção de imagens e na escolha do tema para os seus trabalhos.

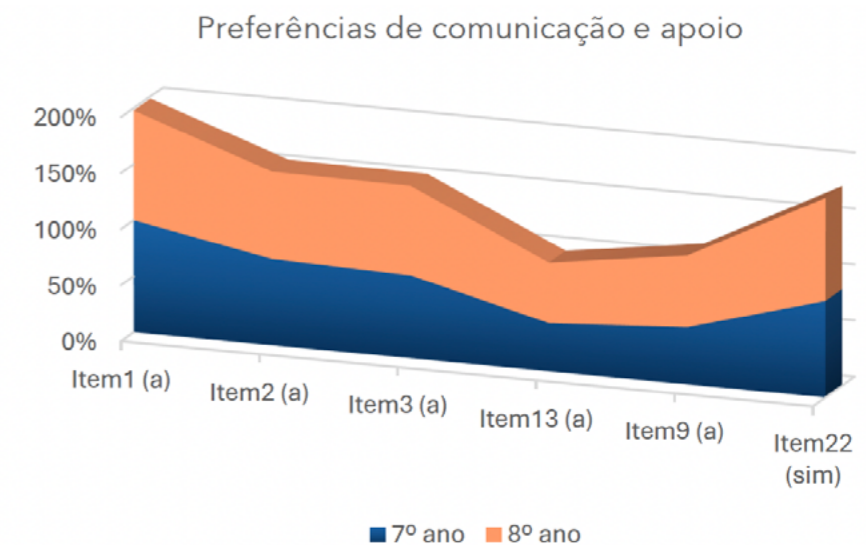


Gráfico 3: Dinâmica das preferências de comunicação dos alunos: Contributo de cada um dos itens observados (itens no. 1,2,3,13,9 e 22) e comparação entre os alunos do 7.º e 8.º anos

O Gráfico 3 revela explicitamente que os itens no. 1 e no. 22 são os mais salientes, ou seja 98% dos alunos precisam que o professor lhes demonstra visualmente (praticamente) diversos processos e procedimentos artísticos e 89% dos alunos pedem ajuda ao professor quando não conseguem representar um elemento qualquer no seu desenho. Isso pode inferir duas situações inter-relacionadas, por um lado, problemas de aprendizagem – os alunos ainda não têm habilidades/competências (artísticas) suficientes para exprimir as suas ideias de modo autónomo -, por outro lado, existe uma colaboração específica com o(a) professor(a), que resulta na construção colaborativa/assistida de imagens. A aplicação do questionário em situações similares em outros contextos culturais revelou resultados quase idênticos (Casian, 2012, 2017). A persistência dos resultados do estudo prova que a criação e a percepção artística, a criatividade, e a aprendizagem têm as suas raízes no biológico, derivam da função do cérebro, e evoluem no sociocultural (Vygotsky, 2001, 2007, 2012). Adicionalmente, os resultados convergem com a ideia de que comunicar as coisas visuais através de linguagem verbal não é possível, porque a linguagem não é uma via direta de contato com a realidade (Arnheim, 2006) e que a troca de mensagens verbais e a extração de informação do mundo físico são processos diferentes (Jakobson, 1970), existe a diferença entre os processos de perceber o mundo e interpretar uma imagem (Vygotsky, 2007). A percepção/recepção de imagens assemelha-se ao processo de significação, e a interpretação de uma obra de arte exige aprendizagem especial (Vygotsky 2001) nas aulas de EV. De facto, a solicitação de métodos de ensino visuais pelos alunos, não só reconhece a visão como o canal de recepção da informação mais adequado para a atividade de produção de imagens, mas refere o nível de desenvolvimento neuropsicológico dos adolescentes, que se tornam mais visuais, ou seja, o sistema visual começa

a prevalecer sobre o sistema motor predominante na criança (Vygotsky, 2012). Enquanto a predileção dos alunos-adolescentes para métodos práticos de aprendizagem prova outra característica da criação de imagens no contexto da EV, que corresponde com o postulado de Vygotsky (2007) - o domínio do ato motor enquanto a primeira condição do desenvolvimento do desenho. O domínio do ato motor requer a implicação de vários processos mentais, ou seja, implica a interação entre gesto, percepção sensorial, percepção visual e pensamento. Os métodos práticos de aprendizagem implicam a interação entre percepção visual, ação e palavra, o que pode facilitar a interiorização da linguagem da imagem pelas interações do aluno com os outros (Vygotsky, 2007) e resultar na melhor autoexpressão dos alunos através de desenho e interpretação de imagens (Bahia e Trindade, 2010b, 2010b). A preferência dos métodos práticos e visuais justifica-se pelas particularidades da formação de conceitos e do pensamento na adolescência: o pensamento prático ainda prevalece sobre o pensamento verbal (Vygotsky 2007). Os métodos verbais perdem a posição hegemônica nas atividades artísticas, mas não deixam de ser importantes, principalmente, no encontro dos alunos-adolescentes com a obra de arte, valorizam-se bastante os métodos verbais que possibilitam a comunicação interpessoal e a construção do significado da imagem pelas interações entre alunos e o(a) professor(a).

Colaboração com o(a) professor(a): Auxílio requerido

A identificação de uma colaboração específica entre os alunos e o professor na produção e recepção de imagens nas aulas de EV coincide com o conceito de ZPD de Vygotsky (2007). Uma influência muito grande do professor nos processos de criação e percepção de imagens artísticas pelos alunos-adolescentes mostram os resultados do estudo: 60% dos alunos preferem produzir desenhos com o tema escolhido pelo professor e 89% dos alunos pedem ajuda ao professor no processo de produção de imagens, quando têm dificuldade para as realizar sozinhos. 57% dos alunos do 7º ano e 46% dos alunos do 8º ano precisam de comunicar com o(a) professor(a) ou outra pessoa para entender as obras de arte, e 86% dos alunos do 7º ano e 92% do 8º ano pedem ajuda do professor no processo de produção de imagens nas aulas. Os resultados obtidos através de questionário e os resultados da análise das entrevistas complementam-se mutuamente. Os alunos entrevistados confessam que o (des)empenho deles nos processos de criação e recepção/percepção de imagens (artísticas) nas aulas de EV depende, primeiramente, das características da imagem, das capacidades deles e das condições na sala de aula. A perspectiva dos alunos-adolescentes é que a imagem deve ser "compreensível", deve comunicar e ter significado. A compreensibilidade da imagem torna-se um critério de gosto, preferência e bem-estar dos alunos-adolescentes nas aulas de EV. Os alunos apreciam essencialmente imagens compreensíveis "para eles" – imagens "explícitas", "concretas" –, que se relacionam de algum modo com a realidade (vida real, assuntos do dia-a-dia, natureza). O adolescente presta atenção a "que é que a imagem (lhe) está a querer dizer". As imagens devem dizer algo importante (para o adolescente), serem acessíveis em termos de conteúdo e forma, e resultar num determinado efeito no próprio aluno e/ou nas pessoas. Pensa-se que as imagens têm poder para "influenciar a vida das pessoas, por exemplo, (...) despertar nas pessoas algum sentimento, para proteger a natureza" e que as imagens transmitem mensagens. Para os adolescentes é fundamental para conseguirem atribuir significado às imagens (obras de arte). Os alunos confessam necessidades diferentes nos processos de criação e percepção de imagens. No processo de criação-produção de imagens necessitam de uma maior concentração em "si próprio" e estar "sozinhos", abstraídos do que se passa a sua volta. Pelo contrário, no processo de recepção/percepção

de imagens: destacam a necessidade maior para comunicação, interação entre os alunos, e com o professor, cuja intervenção (a fala/palavra) orienta a atenção e a percepção visual dos alunos, e comparticipa na construção de significados atribuídos à imagem: para compreender o quadro o aluno presta atenção "àquilo que a professora diz". As preferências comunicativas dos alunos-adolescentes também se diferenciam: gostam de partilhar ideias e opiniões com os colegas e receber conselhos "profissionais" do professor. Contudo, a maior parte das vezes os alunos preferem comunicar com o(a) professor(a).



Figura 1: Exemplos de trabalhos dos alunos do 7.º ano

Conclusão

A abordagem comunicacional dos processos educativos e artísticos no contexto didático da EAV - um novo paradigma de investigação, cuja viabilidade é suportada pelos resultados do estudo apresentado. Os resultados revelam que as preferências dos alunos-adolescentes na comunicação se concretizam pela atividade e pela tarefa desenvolvida: identificando-se preferências elevadas para comunicação visual no processo de produção de imagens, e preferências menos acentuadas para comunicação verbal, complementar à comunicação visual, no processo de receção de imagens (obras de arte). A imagem apresenta-se como um elemento nuclear que configura as atividades nas aulas de EV e condiciona o bem-estar e o desempenho dos alunos. Destaca-se o impacto grande do(a) professor(a) nas atividades artísticas dos alunos nas aulas de EV. Os resultados do estudo convergem com os conceitos da educação estética (artística), da criatividade e da aprendizagem de Vygotsky (2001, 2007, 2012), chamam atenção à grande complexidade da comunicação multimodal no contexto didático da EAV e à importância da criação das condições pedagógicas favoráveis à emergência do ato criativo nas aulas (Vygotsky 2001). A voz dos alunos reforça a ideia da Pedagogia e da Pragmática da Imagem.

Agradecimentos


Projeto de doutoramento financiado por verbas do FSE-POCH e do MCTES-FCT. Ref.: SFRH/BD/88237/2012.

Referências

- Arnheim, R. (2006). *Arte e Percepção Visual. Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Thomson.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education: identity and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bachar, P. & Glaubman, R. (2006). Policy and Practice of Art Teaching in Schools as Perceived by Educators and Artists. *Art Education Policy Review*, 108(1), 3-13.
- Bahia, S. (2009). Constrangimentos à expressão artística. *Invisibilidades*, 0, 137-148. Doi: 10.24981.16470508.0.14
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2010a). *Contributos da psicologia para a educação Visual. In Actas do I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos Educativos"* (pp. 846-858). Braga: Universidade de Minho.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2010b). (Re)conquistar talentos na adolescência: Uma experiência nas artes visuais. *Sobredotação*, 11, 51-63.
- Bardin, L. (2007). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (2001). *O Óbvio e o Obtuso*, Lisbon: Edições 70.
- Casian, S., Lopes, A., & Pereira, F. (2012, November 23 – 24). Visual Education: (inter)cultural art communication view. [Paper presentation]. *cAIR 2nd Conference Applied Interculturality Research, Interculturality and Education*, Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto, Portugal.
- Casian, S. (2017). *Desenvolvimento de competências de comunicação artística em alunos do ensino básico no processo de criação e receção de imagens nas aulas de educação visual*. Tese de Doutoramento [Unpublished doctoral dissertation]. Universidade do Porto.
- Casian, S., Lopes A. & Pereira, F. (2018). (Re)thinking Emotions in Visual Education Activities: Students' Experiences. *The International Journal of Art and Design Education*, 37(3), 399 – 412. DOI: 10.1111/jade.12141
- Cunliffe, L. (2005). The problematic relationship between knowing how and knowing that in secondary art education, *Oxford Review of Education*, 31(4), 547-556.

- Eça, T. T. (2010). Desígnios do Desenho no Contexto da Cultura Visual. *Educação e Linguagem*, Universidade Metodista de S. Paulo, 13(22), 153-168.
- Exley, B. (2008). Visual Arts Declarative Knowledge: Tensions in Theory, Resolutions in Practice, *International Journal of Art & Design Education*, 27(3), 309-319.
- Fróis, J. P. (2010). Lev Vygotsky's Theory of Aesthetic Experience, in T. Constantino & B. White [Eds] *Essays on Aesthetic Education for the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 109-122.
- Hellman, A. & Karlsson Häikiö, T. (2024). Visual Strategies in (Visual Arts) Education: A Critical Perspective on Reading and Making Images, *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 8(1), 39-52.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Jakobson, R. (1970). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- Joly, M. (2007). *Introdução à análise da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Jewitt C., Kress, G., Ogborn J. & Tsatsarelis Ch. (2001). Exploring Learning Through Visual, Actional and Linguistic Communication: the multimodal environment of a science classroom, *Educational Review*, 53 (1), 5-18.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. NewYork, NY: Routledge, 212 pp.
- Koroscik, J. S., & Blinn, L. M. (1983). The Effect of Verbalization on Visual Art Processing and Retention. *Studies in Art Education*, 25(1), 23-31. <https://doi.org/10.1080/00393541.1983.11650349>
- Lindström, Lars (2010). The multiple faces of visual arts education. *International Journal of Art & Design Education*, 30(1), 7-17.
- Lindstrom, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education*, 31(2), 166-179.
- Mazer, J. P. (2013). Associations among teacher communication behaviors, student interest, and engagement: A validity test. *Communication Education*, 62, 86-96.
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39, 181-195.
- Frymier, A. B. & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behavior. *Communication Education*, 50, 314-326.
- Serra, J.P. (2007). *Manual de Teoria da comunicação*. Universidade da Beira Interior. <https://labcom.ubi.pt/livro/51>
- Vygotski, L. S. (1998). *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vygotsky, L.S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia*. Lisboa: Dinalivro.
- White, B. & Frois, J. P. (2013). Words for artworks: The aesthetics of meaning making. *The International Journal of Art & Design Education*, 32(1), 109-125
- Yin, Robert K. (2009). *Case study research. Design and methods*, 4th edition. London, UK: SAGE

Sonhos (improváveis) da Nha Terra - Cabo Verde

 10.64493/INV.20.7

Maria Luísa Luís Duarte
Escola Portuguesa de Cabo Verde,
Praia, Santiago, Cabo Verde

artigo recebido em: 17.09.2024
artigo aceite para publicação: 14.02.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Duarte, M. (2025). Sonhos (improváveis) da Nha Terra. Invisibilidades
- Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes.
<https://doi.org/10.64493/INV.20.7>

Resumo

A proposta pretende contemplar uma breve apresentação do panorama atual das artes plásticas em Cabo Verde e trilhar caminhos da/na Criação Artística com os alunos de Artes Visuais, num comprometido desafio entre memórias, sonhos e novas realidades.

Num primeiro momento será feita uma diagnose sobre as Artes Plásticas em Cabo Verde e o (re)conhecimento dos alunos no panorama na sua terra - ilha de Santiago (ou outras ilhas).

Num segundo momento procuramos entender a relação das criações artísticas no desenvolvimento identitário de um povo, região ou país.

Num terceiro momento, os alunos (re)criarão objetos artísticos improváveis, em que se manifestam e fundem técnicas, pensamentos, memórias, sonhos e cenários futuros.

Entre o agora e o até aqui, para onde caminhamos?

O que vislumbra os nossos “pequenos” artistas?

Palavra-chave: Educação Artística; Identidade; Comunidade; Cultura

Abstract

The proposal aims to include a brief presentation of the current panorama of the visual arts in Cape Verde and to tread paths of/in Artistic Creation with Visual Arts students, in a committed challenge between memories, dreams and new realities. At first, a diagnosis will be made about the Plastic Arts in Cape Verde and the (re) knowledge of the students in the panorama in their land - Santiago Island (or other islands).

In a second moment, we seek to understand the relationship of artistic creations in the identity development of a people, region or country.

In a third moment, students will (re)create unlikely artistic objects, in which techniques, thoughts, memories, dreams and future scenarios manifest and merge.

Between now and here, where are we heading?

What do our “little” artists envision?

Keyword: Art Education; Identity; Community; Culture

Resumen

La propuesta pretende incluir una breve presentación del panorama actual de las artes visuales en Cabo Verde y recorrer caminos de/en la Creación Artística con estudiantes de Artes Visuales, en un desafío comprometido entre recuerdos, sueños y nuevas realidades.

En un primer momento, se hará un diagnóstico sobre las Artes Plásticas en Cabo Verde y el (re)conocimiento de los estudiantes en el panorama en su tierra: la Isla Santiago (u otras islas).

En un segundo momento, se busca comprender la relación de las creaciones artísticas en el desarrollo identitario de un pueblo, región o país.

En un tercer momento, los estudiantes (re)crearán objetos artísticos inverosímiles, en los que se manifiestan y fusionan técnicas, pensamientos, recuerdos, sueños y escenarios futuros.

¿Entre ahora y hasta aquí, hacia dónde vamos?

¿Qué imaginan nuestros “pequeños” artistas?

Palabras clave: Educación Artística; Identidad; Comunidad; Cultura

1. As Artes em Cabo Verde

A cultura de Cabo Verde é produto de séculos de intercâmbio cultural, numa mescla de influências e tradições. Este património (ou patrimónios) está enraizado de forma muito profunda em cada uma das ilhas cabo-verdianas, desde os ritmos pulsantes da música e da gastronomia, passando pela literatura e tradições envolventes. A cultura cabo-verdiana é, portanto, uma fusão de influências africanas, portuguesas e brasileiras, evidentes na dança, arte, literatura e gastronomia.

Os primeiros colonos portugueses chegaram ao arquipélago em 1462. No século XVIII, a população cabo-verdiana migrou para a América em massa, mas os navios a vapor do século XIX revitalizaram as ilhas, especialmente com o desenvolvimento de portos como o do Mindelo.

Depois de 1975 e nas décadas seguintes, os esforços do governo transformaram Cabo Verde num destino próspero. Hoje, o arquipélago orgulha-se do seu rico património e mantém laços culturais muito fortes com Portugal e com o continente africano.

Dentro das várias expressões artísticas, podemos dizer que a música e a dança são centrais na cultura cabo-verdiana. Músicos como Cesária Évora ou Tito Paris são artistas de renome mundial. Também na literatura aparecem nomes de prestígio

como Jorge Barbosa, Manuel Lopes, Vera Duarte e José Luíz Tavares, entre outros escritores que exploram temas como a independência, a migração, a identidade e as realidades sociais.

No panorama Artes Visuais cabo-verdianas podemos indicar Kiki Lima como um ícone nacional, que expressa nas suas obras, Cabo Verde e o seu povo. Salientam-se, ainda, outros artistas, como o pintor (e agora ministro da Cultura e das Indústrias Criativas de Cabo Verde) Abraão Vicente, e os irmãos Figueira.

Destacam-se igualmente, nas diversas expressões artísticas, a ceramista Lurdes Vieira, o cineasta Leão Lopes e o fotógrafo Hélder Paz Monteiro.

A riqueza da arte cabo-verdiana vai além dos nomes aqui mencionados. Inúmeros artistas do passado e do presente contribuíram para este cenário. A narração de histórias tradicionais através dos contos “Nho Lobo” (histórias folclóricas centradas nos personagens Ti Lobo e Chibinho) e as obras deixadas por artistas como Bela Duarte e Manuel Figueira mostram a profundidade e diversidade da expressão artística.

A arte em Cabo Verde não é apenas um entretenimento; é um modo de vida. É uma celebração do património, um espaço para comentários sociais e uma poderosa expressão da alma (CaboWork, 2024).



Figura 1. Expressões artísticas em Cabo Verde. Fonte: Explora a arte, a música e a cultura de Cabo Verde (cabowork.com).

De qualquer modo, esta amostra parece-nos pouco significativa, no conjunto das várias ilhas que constituem o arquipélago. Provavelmente e atendendo a que Cabo Verde é o país com a maior diáspora, alguns artistas desenvolvem trabalho artístico noutros países. Por outro lado, a internet permite que artistas colaborem em escala global e compartilhem seu trabalho com audiências em todo o mundo. Plataformas online e mídias sociais continuarão a desempenhar um papel importante na promoção e distribuição de arte.

2. Arte e sociedade

Em Santiago, a ilha a que se refere este projeto, um dos artistas mais conhecidos é Tutu Sousa, que com o seu projeto “Rua da Arte” transformou a casa da sua infância e as ruas circundantes num museu a céu aberto, celebrando a expressão artística (Tutu Sousa In: Mendes, 2019)

Este artista plástico nasceu em São Vicente e desde os dois anos de idade vive na Cidade da Praia. Tutu Sousa começou a desenhar e a pintar desde muito cedo e hoje tem no seu curriculum várias exposições individuais e coletivas realizadas tanto no país como no estrangeiro. No percurso do artista constam várias exposições individuais e coletivas em várias ilhas e em alguns países da Europa, Estados Unidos e China, para além da realização de dezenas de pinturas de murais decorativos no Aeroporto Nelson Mandela, na Cidade da Praia, e no Aeroporto Amílcar Cabral, na ilha do Sal.

Em 2015 recebeu da Câmara Municipal da Praia uma medalha de reconhecimento pelo seu trabalho de embelezamento com obras de Street Art na capital. No mesmo ano, foi nomeado Artista do Ano na Gala Marca de Confiança dos Cabo-verdianos. Tutu Sousa obteve, também, em 2018, o prémio Homem do Ano, na IV edição do Somos Cabo Verde.

Acho que se hoje sou artista e sou criativo, foi graças à infância que tive. Na minha época praticamente não havia brinquedos e nós tínhamos de inventar as nossas brincadeiras e por isso hoje sou criativo (Tutu Sousa In: Mendes, 2019).

Com quase 28 anos de carreira, Tutu Sousa disse que a nossa arte está num bom caminho. “Já houve uma fase em que tínhamos um mercado muito reduzido, e ainda temos, mas se compararmos com o que tínhamos há cinco ou dez anos, o nosso mercado tem estado a melhorar”(Tutu Sousa In: Mendes, 2019). O artista plástico tem deixado a sua marca em todos os países por onde passa, seja em pintura de mural, desenhos e telas e está referenciado no Guia Turístico de Cabo Verde.

Em 2016 ao comemorar os 25 anos de carreira, deu início a um projeto pessoal intitulado “Rua d’Arte”, uma galeria a céu aberto, no Bairro de Terra Branca, com o objetivo de promover a arte, a cultura e a união entre artistas. O projeto “Rua d’Arte” é um exemplo que está a ser replicado em vários sítios de Cabo Verde. “É interessante porque graças a esse projeto o meu bairro tornou-se famoso. Recebemos várias visitas diariamente de turistas e nacionais”(Mendes, 2019).

Para além deste projeto, existem ainda outros: “Rua d’Arte 2” no Bairro de Achada Santo António, que é uma espécie de reprodução daquilo que foi feito na Terra Branca e no bairro de Achada Grande Frente, na cidade da Praia, o projeto Xalabas di Komunidad, que usou o poder da arte urbana para revitalizar a comu-

nidade. O projeto incluiu uma série de workshops conduzidos por artistas de graffiti nacionais e internacionais, incluindo o artista português Vhils, e outros como Nemo, Paula Plim e Finok. Importa realçar que estes workshops forneceram aos jovens locais as habilidades e ferramentas para se expressarem criativamente, enquanto transformavam a paisagem física do seu bairro, num sentido promotor de identidade e património artístico.



Figura 2. Arte urbana em Cabo Verde. Fonte: Explora a arte, a música e a cultura de Cabo Verde (cabowork.com)

3. A Educação Artística- A realidade e/ou o Sonho.

Na sequência da apresentação de alguns artistas cabo-verdianos que se dedicam à pintura, seja ela de cavalete ou mural, onde registam (sobretudo) impressões, sonhos e realidades do seu povo, procuramos entender o olhar dos nossos futuros artistas que, atualmente são alunos de Artes Visuais.

Através da Arte é possível desenvolver diversas relações de conhecimento nos estudantes, como: autonomia, percepção, imaginação e criticidade frente as questões da sua sociedade, de modo a mudar a forma de enxergar a sua realidade (Barbosa, 1998).

Este projeto pretendeu proporcionar aos alunos de Desenho A (10 e 11.º Anos), da Escola Portuguesa de Cabo Verde, em Santiago, cidade da Praia durante o ano letivo de 23/24, a aquisição e o desenvolvimento de uma abordagem artística no âmbito da Teoria da Cor, das Técnicas de Aguarela e Acrílico e da Representação da Figura Humana, tendo por base as referências dos pintores cabo-verdianos. Neste contexto, temos os alunos como agentes ativos do processo (ou dos processos) de experimentação (conhecer), descoberta, criação (fazer), sustentabilidade (viver) e mudança (ser), numa visão introspectiva do património artístico local e pessoal.

Após a visualização de obras de pintores cabo-verdianos, cada aluno criou o seu projeto/objeto artístico, utilizando as várias competências técnicas, estéticas e metodológicas inerentes ao processo criativo, numa perspectiva de apropriação psicológica de e para a obra de arte, como produto final.

Na verdade, as boas ideias nem sempre geram bons produtos, mas os mapeamentos criativos que fazemos alteram a nossa performance, enquanto artistas, enquanto pessoas, enquanto consumidores, enquanto criadores...

O modo como cada aluno resolverá o seu desafio, sendo este fator de desenvolvimento da atividade intelectual (Dewey, 2000), dependerá da sua visão/conceito e promotor de criatividade (Weisberg, 1986).

É esta abordagem holística do objeto artístico que se pretende enfatizar neste projeto centrado num contexto específico, procurando (novas) relações entre a identidade, o património, o local e a arte, numa apropriação do (seu)sonho.



Figura 3. Trabalho da aluna Keila da EPCV-Cabo Verde. Fonte: própria.

Conclusões

Da diversidade das produções artísticas, foi possível concluir que:

1. Os alunos, de um modo geral, não apresentam referências aos artistas cabo-verdianos, (apesar das imagens previamente apresentadas);
2. As produções artísticas radicam em valores pessoais e, provavelmente, recordações e afetos;
3. As composições e as técnicas utilizadas são diversas, e parecem variar com a (maior) proficiência de cada aluno;
4. O tema "Sonho" foi acolhido como um desafio positivo, mas parece ter sido entendido como algo do presente e não como algo "a construir".
5. Não foram encontradas relações entre o eu e a sociedade, no sentido de construção do "coletivo".


Referências

- Barbosa, Ana Mae. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- DGE. (2016). *Perfil dos Alunos para o Séc. XXI*, Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho. Diário da República nº139/2016, Série II de 2016-07-21. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Cabowork.com. (2024). *Explora a arte, a música e a cultura de Cabo Verde* (cabowork.com). Consultado, agosto, 2024, em: <https://cabowork.com/pt-pt/cultura-de-cabo-verde-arte-musica-cultura-guia/>
- Mendes, D. (2019). *Tutu Sousa: Nasci para ser artista*. Disponível em: <https://expressodasilhas.cv/cultura/2019/02/09/tutu-sousa-nasci-para-ser-artista/62259>
- Santos, Mélice; Leite, Elvira e Malpique, Manuela (1991). *Trabalho de Projeto I. Aprender por projectos centrados em Problemas*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Weisberg, R. (1986). *Creativity: Genius and other myths*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

A CIDADE PINTADA: sobre novas formas de ver e conhecer o espaço habitado


LA CIUDAD PINTADA: sobre nuevas formas de ver y conocer el espacio habitado

THE PAINTED CITY: about new ways of seeing and knowing the inhabited space

 10.64493/INV.20.8

Joana Darck Soares da Silva
UFPE, Recife, Brasil

Maria Betânia e Silva
UFPE, Recife, Brasil

 0009-0004-6739-4208

 0000-0002-2149-8982

artigo recebido em: 15.12.2023

artigo aceite para publicação: 11.07.2024

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Silva, J. & Silva, M. (2025). A cidade Pintada: sobre novas formas de ver e conhecer o espaço habitado. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.8>

Resumo

A investigação se centra na forma em que as tensões entre lugar, memória e arte, interferem no modo como três habitantes percebem a cidade de São Lourenço da Mata, através da cartografia e a entrevista narrativa. Cartografando a trilha do município, se perpassa a história de sua fundação, a relação que constrói com seus moradores, onde se discute com Santos (2012), Augé (2012) e Bosi (2023) afim de compreender como cada um destes detalhes, pode ser peça fundamental no processo de criação para as artes visuais.

PALAVRAS-CHAVE

São Lourenço da Mata; Cartografia; Entrevista Narrativa; Processo de Criação; Artes Visuais.

Resumen

La investigación se centra en la forma en que las tensiones entre lugar, memoria y arte interfieren en la forma en que tres habitantes perciben la ciudad de São Lourenço da Mata. Trazando la ruta del municipio, se recurre la historia de su fundación, la relación que construye con sus residentes y cómo cada uno de estos detalles puede ser una pieza fundamental en el proceso de creación para las artes visuales.

PALABRAS CLAVE

São Lourenço da Mata; Memoria; Processo de Creación; Artes Visuales.

Abstract

The investigation focuses on the way tensions between place, memory, and art influence the way three inhabitants perceive the city of São Lourenço da Mata, through cartography and narrative interviews. Mapping the trail of the municipality, explore the history of its founding and the relationships it builds with its residents.

KEYWORDS

São Lourenço da Mata; Cartography; Narrative Interview; Creation process; Visual Arts.

“Nada vejo por essa cidade
Que não passe de um lugar comum
Mas o solo é de fertilidade[...]
E eu não passo de um rapaz comum”
(Ramalho, 1976)

Introdução

Arte é diálogo. Percebo o fato desde a infância, ao ser arrebatada para este mundo, bem como fundamento a ideia, desde 2018, quando pisei pela primeira vez na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na cidade do Recife, estado de Pernambuco, Brasil. Buscando dialogar sobre a cidade que habito, São Lourenço da Mata, utilizo minha linguagem comum que é a arte. Meu município de origem pouco é lembrado, para além de limítrofe da região metropolitana, ou Cidade da Copa de 2014. Para mim, porém, é parte indissociável da alma. Vivo e respiro São Lourenço da Mata como uma extensão de meu corpo. A possuo catalogada em minhas entranhas. Através da cartografia, que se erige “na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que se habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo” (Da Costa, 2014, p.67), busquei entender o que é a cidade de São Lourenço da Mata para seus habitantes? O convite que o método faz, é justo o de repensar os ambientes, tomados por conhecidos, de se permitir lançar novo olhar, sobre emoções específicas, sobre aquilo que, em tese,

deveria ser ordinário Oliveira e Richter (2017). Objetivando, assim, vislumbrar esta cidade através do olhar daqueles que nela vivem.

Essa nova visão, porém, surge na natureza de outros pares de olhos, que não os meus, trazendo a característica da entrevista narrativa, um método de cunho qualitativo que visa reconstruir acontecimentos a partir da perspectiva dos informantes. Onde, há estímulo a liberdade e fluidez das respostas aos contribuintes, através de perguntas sucintas de caráter instigador. A intenção do método está em, além de assemelhá-lo a uma conversa, incentivar a narração pessoal de episódios importantes. Permite, neste sentido, que o narrador conduza o fluxo da história conferindo-a caráter particular, pessoal, único Cabral e Sousa, (2015). Nesse ensejo, três habitantes foram convidados, com faixa etária distinta, para participarem do estudo. No mergulhar da trilha de memórias deixadas, três obras de arte foram produzidas com o foco na cidade que existia para esses moradores, criando uma reflexão sobre memória, percepção e construção de lugares. Entendendo aqui, lugar como um espaço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo, Canton (2009).

A cidade que existe

Existe uma máxima, de que a história é contada pelos vitoriosos, e que por isso tende a favorecer seus interesses. E é através da Memória Coletiva, que a história retira sua matéria prima. De frágil manutenção, é assim evidenciada sua natureza perene, a qual, por definição, “não ultrapassa os limites deste grupo” (Halbwachs, 1990, p. 82). É sabido que, “a história resiste ao tempo; o que não pode a memória” (Achard, 1999, p.26), e de fato, diante da não preservação memorial, culturas inteiras são apagadas, como se jamais tivessem existido. Mas, é justo dessa memória, frágil e perene, que a história, imortalizada através do advento da escrita, retira sua matéria prima. É a partir do preservado, não caído para esquecimento, que a história constrói seu discurso. Em teoria, a história se preocupa por contar o que aconteceu. Fazer determinada memória coletiva, romper seu ciclo de perenidade.

Não há imparcialidade na preservação histórica, bem como não há na manutenção da memória de São Lourenço da Mata, que possui, como ponto de partida, 1540, ainda nas primeiras décadas da colonização portuguesa às terras do que chamaria Brasil. Nesse período, minérios de grande valor não haviam sido descobertos em solo brasileiro, mas havia o pau-brasil¹. Naquele ano, portugueses, avançaram mais para o coração das terras invadidas, deparando-se com extensos hectares de mata atlântica, margeados por dois rios e seus afluentes². A região era habitada pelo povo Tupinambá³, que, por catorze anos resistiu aos invasores, às margens do Capibaribe. Em 1554, porém, reforços foram enviados para acelerar o genocídio em curso. Diante do excedente bélico e mais de uma década de resistência, os tupinambás foram arrancados de suas terras. Na forçada ausência, Portugal ficou livre para cumprir seu propósito: extrair cada broto, cada muda, cada árvore e tronco de pau-brasil, que a região tivesse a oferecer. A destruição da espécie se deu com a ação predadora e usurpadora em seu ápice.

¹Árvore leguminosa nativa da Mata Atlântica, grande interesse dos portugueses por conta do pigmento vermelho presente no interior de seu tronco, usado na área da tinturaria.

²Estes sendo Capibaribe e o Beberibe.

³Em todos os documentos históricos sobre o primeiro contato dos colonos com as terras de São Lourenço, a presença indígena aqui é apontada como sendo da família Tupinambá. Não foi possível, porém, encontrar qualquer confirmação recente da presença deles por aqui, bem como, nada que desmentisse os fatos então apresentados.

Ainda nas últimas décadas do século XVI, meados de 1587, formou-se nas terras usurpadas, o pequeno povoado de São Lourenço da Mata. Acredita-se que o nome tenha vindo, tanto pelas vastas matas da região quanto por fazer referência ao primeiro colono reassentado. Apenas em 10 de janeiro do ano de 1890, no entanto, é que ganharia título de município, através da lei provincial n.º1805. Hoje, suas manifestações culturais mais intensas, envolvem blocos carnavalescos – como a tradicional la ursa “Urso Branco de Cangaçá” (desde 1978) – e em incentivo recente, grupos de Coco, Cavalo Marinho e Ciranda, tem buscado reavivar e incentivar artistas locais. Tendo como momento de maior festividade, para a comunidade geral, o décimo dia do mês de agosto, em celebração ao aniversário do santo padroeiro.

A cidade que é vista, é aquela sentida

Ao alvorecer, São Lourenço da Mata é quieta e suave, com brisa fresca e tons quentes belíssimos, mas os anos passaram e a urbanização apesar de acontecida, não proporcionou aos seus habitantes as oportunidades para permanecerem e construir suas vidas. Seu recorte político com fronteiras bem demarcadas, sofreu com uso indevido de seu espaço desde o começo. O espaço como “nome dos resultados da intervenção humana sobre a terra, é formado pelo espaço construído que é também o espaço produtivo” (Santos, 2012, p.29). Nesse sentido, ele debate a ideia de que quem se coloca como proprietário do espaço, em abundância e dentro do capitalismo, exerce poder sobre outros, em geral, às custas do bem estar alheio. Provocando um efeito dominó de conhecimento superficial, sobre São Lourenço como mera cidade dormitório, onde pouco se acontece, nada de grandioso se vivencia.

A pretensão sendo desvelar aspectos para além da superfície, desse tal lugar, paradoxalmente abstrato e físico, guiei-me pela entrevista narrativa, que estima acima de tudo o “ato de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo” (Cabral e Sousa, 2015, p. 150). Morar na cidade, estar em constante contato com seu espaço, ser de diferentes faixas etárias e com diferentes ocupações de vida; foram os critérios de seleção dos habitantes que colaboraram com a pesquisa. Uma tem 84 anos, outro tem 23 anos e a terceira tem 10 anos⁴. Foi seguindo a trilha das memórias deles, de suas vidas no relato passional, Oliveira (2009), que busquei conhecer o lugar que cada um deles, chamava de São Lourenço da Mata.

A mais jovem colaboradora afirmou, ao ser indagada sobre o que era São Lourenço da Mata, para si: “Uma cidade muito legal. O lugar que fica minha casa. Um lugar muito bom, também, pra se viver. É isso que eu acho!” (Depoimento da entrevistada de 10 anos, 11/07/2023)⁵. Para ela, a maior referência seria sua própria casa, destacando o espaço habitado, do viver, onde são construídas as primeiras relações sociais do humano. Também sobre o tema, Oliveira (2009) destaca a existência de uma relação muito estreita entre lembrar e esquecer. Nesse ciclo sem

⁴Todos os convites e autorização seguiram as regras éticas de uma pesquisa científica.

⁵Nos trechos dos depoimentos tomei liberdade, de extrair os vícios de linguagem comuns à oralidade. O fiz, na intenção de melhorar a fluidez do texto.

fim, a memória infantil, defende Halbwachs (1990), toma por base a comparação. A cidade, possui ares de benevolência para ela, porque sua casa assim o faz. Não havendo grande distinção entre São Lourenço da Mata e outros municípios. Evidenciado na menção: “Uma cidade muito boa, pra se viver... Que tem várias oportunidades de emprego também.” (Depoimento da entrevistada de 10 anos, 11/07/2023)

Sua percepção acerca da cidade, é de um pano de fundo para o objeto principal, sua casa. Há na afirmação, a ideia de um não lugar, produto daquilo que Augé (2012) chama de supermodernidade. Estes seriam, espaços intercambiáveis, onde humanos permanecem anônimos. Desprovidos das camadas de significado, são corredores de passagem, que ligam os lugares e, em geral, ninguém tem um relacionamento muito grande com eles por serem destituídos de qualquer característica específica, que os permita associar a um espaço geográfico ou constituírem identidade própria. Sendo, portanto, assimbólicos.

Santos (2012) apresenta a paisagem como imutável, a ela referindo-se no sentido e visão de geógrafo, como aquilo que é físico e palpável. Vinda do campo das artes visuais, adiciono ao conceito da paisagem fragmento, aquela que é sentida. O mundo surge do modo como o sentimos. Não sendo isso imutável. A paisagem física, e seus fragmentos, será assimilada em diferentes aspectos, mediante as diferentes vivências de cada indivíduo. Portanto, a contribuição do segundo entrevistado (23 anos), ressaltou um aspecto inteiramente diverso da perspectiva infantil: “[...] bem antiga, e bastante importante. É uma cidade bastante verde, muito grande e com bastante habitantes. E a preservação daqui é muito boa” (Depoimento do segundo entrevistado, 23 anos, 12/07/2023).

A natureza imóvel, da paisagem, teria choque com o “casamento indissociável” entre ação, objetos e ideias, que ocorrem na paisagem. Onde o próprio Santos (2012) afirma que “paisagem” e “espaço” são diferentes conceitos. O primeiro está, de certa forma, subordinado às atuações do segundo. O espaço seria a paisagem fruída. A qual floresce no depoimento da terceira entrevistada (84 anos), que se destaca pela passionalidade das palavras e o grau de importância dado ao município como um todo: “É tudo. Pra mim, é tudo. São Lourenço da Mata é tudo. Entendeu, minha filha? Porque foi aonde eu vim ter paz e sossego na minha vida.” (Depoimento da terceira entrevistada, 84 anos, 01/08/2023).

Bosi (2023, p.72) alega que, “a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória”. É a familiaridade, produtora da sensação de pertencimento, quem conduz essa vontade por permanência, essa fuga das mudanças drásticas, tão naturais na vida, justo após tê-las em excesso.

No processo das entrevistas, em diálogo com os três voluntários, percebi então que havia para além do município como um todo, um segundo aspecto, comum ao discurso geral. No ato de perguntar, qual o lugar mais importante em toda São Lourenço da Mata, todos responderam de pronto ser o ambiente pelo qual estavam imediatamente envolvidos, onde aquela conversa estava sendo realizada. A casa, para a primeira (10 anos). O Centro, para o segundo (23 anos). A rua do Rosário, para a terceira (84 anos). Distintos, mas semelhantes em seus apegos, tomaram-me pela mão e conduziram através das versões de São Lourenço, que, antes só suas, agora generosamente compartilhavam comigo.

A cidade pintada

Desde o princípio, o terceiro aspecto da pesquisa era a produção de peças visuais capazes de projetar a cidade vista, e descrita, por seus habitantes. Pois, como debate Canton:

E para que serve a arte? Para começar, podemos dizer que ela provoca,

investiga e estimula nossos sentidos, descondicionando-os, isto é, retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de se organizar no mundo (Canton, 2009, p.12).

Pensar na cidade, porém, é mais do que pensar em suas construções arquitetônicas. Se trata de, pensar nas políticas de convivência, na sociabilidade construída, nos instrumentos capacitores da orientação daqueles cidadãos no ambiente, de modo que ele deixe de ser estranho e passe a ser familiar. Estudar a cidade, é procurar a soma e o excesso, o casamento de influências, memórias, que surgem na infância, mas que ganham contornos naturais tão intensos na vida adulta, que, sequer precisam de pensamento profundo para serem evocadas. O que chamamos de memória-hábito, que “faz parte de todo o nosso adestramento cultural” (Bosi, 2023, p. 51).

Desenvolvi, então, uma sequência de ações para melhor guiar-me na busca por essas cidades segredadas: a) Ouvir novamente as entrevistas realizadas; b) Esboçar as primeiras ideias imagéticas; c) Buscar referências; c) Escolha da paleta de cores; d) Ampliação do modelo para o tamanho A3.

A imagem que busquei, não estava tanto em mim. Habitava, porém, na passional declaração de amor à cidade, recitada por minha entrevistada mais velha. “Para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade. Criará em afinidade e empatia com ela, na linguagem específica de cada fazer.” (Ostrower, 1987, p.39). O lugar é espaço de produção interativa. Seja através de modo histórico, temporal ou pessoal. São nesses espaços com especificidades, a quem conferimos caráter de valor como sendo “formas com vida própria [...]” (Santos, 2012, p. 57). Para ela, a importância do espaço, se mostrou na permanência.

Assim, a cidade da terceira entrevistada (84 anos) manteve-se viva e acolhedora, como em suas palavras. Evocou-se no formato de um terço, em alusão ao antigo nome da rua de sua residência, na qual me disse ter sido feliz e, talvez acima disso tudo, mostrou-se neste contorno por toda fé depositada no divino. Ali, na antiga rua em formato de rosário, ela sentia-se segura. Perguntei-a qual seria sua cor favorita, e tão rápido que quase parecia ensaiado, sorriu-me e disse: “Verde, que é a cor da esperança!” (Terceira entrevistada, 2023). São Lourenço da Mata, para a mais velha colaboradora, simbolizava esperança. Ao pintar sua cidade, pinte sobre esperança.

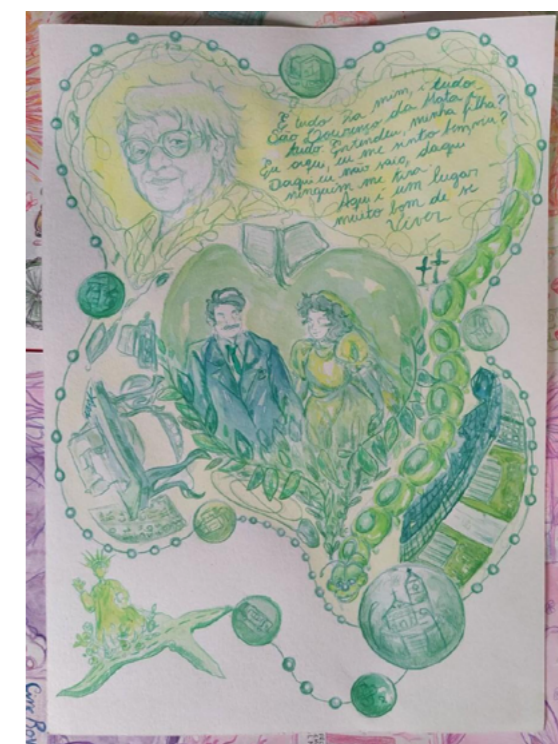


Figura 1 – “Pra mim é tudo” Fonte: Produção autoral. Acervo pessoal.

Ao alertar que, “o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade. Nunca chegaria a ser um imaginar criativo” de acordo com (Ostrower, 1987, p.32). Em sua entrevista, o segundo colaborador (23 anos) mostrou-se afeiçoado a trilhas de bicicleta e me contou sobre como conheceu quase todos os bairros do município, através de uma. Em sua narrativa, existiu a chama da curiosidade, o prazer pela aventura e a felicidade em descobrir novos cenários.

Assim, elenquei quinze lugares que, tanto para ele, quanto para mim, eram destaques da cidade e que, em sua entrevista surgiram em naturalidade. Mas, como “Somos, de nossas recordações, apenas uma testemunha, que às vezes não crê em seus próprios olhos e faz apelo constante ao outro para que confirme nossa visão (...)” (Bosi, 2023, p. 423), voltei ao maps vez após vez. Não sendo suficiente, visitei os espaços, vivenciei-os à distância, e em presença, como mera espectadora. Diligentemente escolhi as plantas que gostaria de representar, e onde deveriam ficar na composição.



Figura 2 – “Preservada” Fonte: Produção autoral. Acervo pessoal.

A primeira entrevistada (10 anos), via São Lourenço contido no seu lar. Ambos indissociáveis. Na concretização de que “A casa materna (...) a cidade cresce a partir dela, em todas as direções. (...)” (Bosi, 2023, p. 454). Evocou assim o desafio, de como enxergar as coisas nas suas antigas proporções, como posso tornar-me de novo criança? Sua cidade, já era uma fabulação, criada a partir do que gostaria que fosse. Expansão de sua casa, pintada com doces cores, cheia de animais, perto das pessoas que ela amava.

A despeito da evocação do conceito de não lugar, ao menos durante nossas entrevistas, nascia uma São Lourenço da Mata que era real, para ela. Uma utópica cidade, onde empregos surgiam com facilidade, na qual a diversão corria solta, um lugar muito bom para se morar. A mais jovem entre os entrevistados, é uma criança criativa e curiosa, com grande ensejo para as artes num geral, apaixonada por animações e jogos de celular. No correr do lápis sobre papel, nascia a cidade que era toda acerca de cores alegres e divertidas, tons de infância, numa explicação compenetrada e fabulosa.



Figura 3 – “Uma cidade muito boa!” Fonte: Produção autoral. Acervo pessoal.

A cidade que fica

Na aurora de minha infância passei pelo centro de São Lourenço da Mata, e aos poucos construí aquilo que, no início desta pesquisa, denominei como conhecer meu espaço, no sentido de que, poderia explicar sobre a cidade com fácil pensamento. Mas aquela sempre foi a cidade que criei, que existe para mim, e mais ninguém. O que é a cidade de São Lourenço da Mata para seus habitantes? Através de cada um deles, fui capaz de construir o lugar novo a parindo do já existente, tracejando imagens que evocaram a sensação de casa, até então perdida. Apesar do artista não ser nenhum criador de sociedades – não cabemos neste espaço de megalomania sem sentido – somos mediadores de conversas. Ao se ter início este trabalho, mencionei o fato de arte ser diálogo, e o que foram os resultados pictóricos desta pesquisa que não a visualidade de uma troca? Oliveira (2009), afirma que o artista observa a paisagem ao seu redor e em alguns casos, recupera espaços degradados, propicia o debate. São Lourenço da Mata, cidade por muitos esquecida, reconstruída como um lugar de memórias. Não há uma resposta objetiva, para uma cidade física, palpável aqui, não era na materialidade que buscava referência, mas nos castelos da mente. Nestes, a paisagem urbana desnudou-se repleta de significâncias e particularidades, destacando como um mesmo espaço físico, pode, e é, fruído singularmente por cada um que com ele estabelece relação. Não há uma única São Lourenço da Mata que seja igual, pois não há apenas uma São Lourenço da Mata. Existem mil formas de vivenciar o município, da qual dediquei-me a saber três.

A arte é capaz de resgatar a sensação de lugar perdido. É capaz de gerar encontro, compreensão, pertencimento. Agora, quilômetros e quilômetros de distância da letra inicial, consigo dizer que: para a primeira entrevistada, São Lourenço da Mata é um pano de fundo, um cenário vago, não muito impactante na narrativa de sua vida, que pode ser substituído, moldado às suas confabulações de criança, se melhor convir. Para o segundo, São Lourenço da Mata é o verde, é aquilo que poderia ser, e o que seus cidadãos tentam que seja, é nostalgia de algo que talvez nunca tenha existido. E para a terceira, São Lourenço da Mata é aquilo que significa, que foi, aconteceu e lhe inundou de bons sentimentos, é vida, e não por ser perfeita – a vida ou a cidade – mas por ser vivida, sentida, por se atribuir significado a ela. Para ela, São Lourenço é um lugar, talvez “O lugar”, com essa entonação de importância.

Referências

- Achard, P., & Davallon, J., & Durand, J.L., & Pêcheux, M., & Orlandi, E.P. (1999). *Papel da Memória* (4ª ed.). [Role of memory]. Pontes Editores.
- Augé, M. (2012). *Não lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade* (9ª ed.). [Non-places: Introduction to the anthropology of supermodernity]. Papirus.
- Bosi, E. (2023). *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos*. (20ª ed.). [Memory and Society: memories of old people]. Companhia das Letras.
- Canton, K. (2009). *Espaço e Lugar*. (1ª ed.). [Space and Place]. Editora WNF Martins Fontes.
- Da Costa, L. (2014). Cartografia: uma outra forma de pesquisar. [Cartography: another possibility to research]. *Revista Digital do LAV*, volume (7), 66-77. <https://doi.org/10.5902/1983734815111>
- Halbwachs, M. (1990). *A Memória Coletiva*. [The Collective Memory]. Editora Revista dos Tribunais Ltda.
- Oliveira, A. M. de. (2022). Arte como lugar da memória. [Art as a place of memory]. *INTERthesis*, volume (6), 106-122. <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2009v6n2p106>

Ostrower, F. (1987). *Criatividade e processos de criação*. (6ª ed.). [Creativity and creation processes]. Vozes.


Ramalho, Z. (1976). Jardim das Acácias – II. In *Antologia Acústica* <https://SMB.Ink.to/AntologiaAcustica>

Santos, M. (1995). *Geografia, da Paisagem ao Espaço*. [Geography from Landscape to Space]. FAU-USP. <https://drive.google.com/drive/folders/1ouZ0mfbDyEkTLdR-vE6FZIB5CXis9Qdfa>

Santos, M. (2012). *Pensando o Espaço do Homem*. (5ª ed.). [Thinking about Man's Space]. Editora da Universidade de São Paulo.

Sousa, M.G. da S., & Cabral, C. L. de O. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. [A narrative as option and research methodology teacher education]. *Horizontes*, volume (33), 149-158. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v33i2.149>.

Huelga: un espacio dramático para acompañar y reflexionar sobre la deshumanización del narcotráfico en el Ecuador

 10.64493/INV.20.9

Pablo Tatés Anangón
Grupo AlMargen y Universidad
de las Nacionalidades y Pueblos
Indígenas Amawtay Wasi

 0000-0002-6766-8377

artigo recebido em: 13.11.2024
artigo aceite para publicação: 10.02.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Anangón, P. (2025). Huelga: un espacio dramático para acompañar y reflexionar sobre la deshumanización del narcotráfico en el Ecuador. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.9>

Resumen

En el año 2003 los carteles de la droga en América decidieron expandir su campo de acción al Ecuador. Esta expansión ha generado un proceso de deshumanización, que se expresa en el alto índice de muertes violentas. Ante la deshumanización se propone crear un espacio de apoyo y reflexión, mediante la escritura de un texto dramático y la convocatoria a un grupo de cuatro pensadoras para reflexionar y acompañar en estos momentos de violencia. “Huelga”, es un texto dramático mediante el cual se pretende resolver algunas preguntas en torno a la violencia. Se emplea una metodología de trabajo desde las artes, en la que la escritura se apoya en un trabajo de investigación documental para crear el texto, reunir a la comunidad, acompañar con aportes y reflexiones, y tener una versión final del trabajo. Se concluye que es necesario seguir hablando de las mujeres

jóvenes y afroecuatorianas, como actrices sensibles y vulnerables ante la violencia del narcotráfico y que las artes escénicas son el espacio ideal para convocar y acompañar a una Huelga.

Palabras clave: GDO, Protesta social, deshumanización, dramaturgia, artes.

Abstract

In 2003, the drug cartels in America decided to expand their field of action to Ecuador. This expansion has generated a process of dehumanization, which is expressed in the high rate of violent deaths. In the face of dehumanization, it is proposed to create a space for support and reflection, through the writing of a dramaturgical text and the convocation of a group of four thinkers to reflect and accompany in these moments of violence. “Strike” is a dramaturgical text through which it is intended to resolve some questions about violence. A working methodology from the arts is used, in which writing is supported by documentary research work to create the text, bring together the community, accompany with contributions and reflections, and have a final version of the work. It is concluded that it is necessary to continue talking about young and Afro-Ecuadorian women, as sensitive and vulnerable actresses in the face of drug trafficking violence and that the performing arts are the ideal space to call for and accompany a Strike.

Keywords: GDO, social protest, dehumanization, dramaturgy, arts.

Introducción

Grupos Delincuenciales Organizados GDO, sicariato, asesinato, muerte violenta, ajuste entre bandas... son, entre otras, las palabras y frases que han pasado a formar parte del cotidiano vivir de las y los ecuatorianos. La seguridad ciudadana cambió por decisión de los carteles de la droga en México.

En 2003, se llevó a cabo una reunión de carteles en Sinaloa, durante la cual se acordó trasladar parte de sus operaciones a países como Ecuador, debido a las siguientes condiciones que se cumplen en este territorio: fronteras altamente permeables, facilidades para el lavado de dinero, debilidad en las fuerzas de seguridad, disponibilidad de un sistema judicial susceptible de corrupción y autoridades que pueden ser sobornadas. Además, la dolarización de la economía ecuatoriana ha facilitado las transacciones relacionadas con el narcotráfico. (Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.36)

Las condiciones de Ecuador, advertidas por los carteles que operan en América, son aprovechadas por los cárteles de droga de Europa. Esto cambia el papel que el Ecuador tiene con respecto a la producción, tráfico y venta de droga en el mundo.

Actualmente existe una presencia cada vez mayor de miembros de grupos de delincuencia organizada procedentes de los países balcánicos entre ellos los traficantes albaneses que han establecido una fuerte presencia en el país y se dedican a la distribución y tráfico de droga a Europa, lo que ha producido que Ecuador dé un salto para convertirse en un país procesador y productor de cocaína principalmente, lo que se demuestra por descubrimiento de laboratorios, pero también en el aumento de la violencia en el país.

(Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.30)

Las nuevas relaciones que el Ecuador tiene con Europa se mide en cifras: “se calcula que aproximadamente 176.88 toneladas (de droga) fueron ubicadas en el exterior que representa el 8.84% de la demanda mundial que se estima en 2000 toneladas al año” (Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.36). “En 2023 España realizó su mayor incautación de cocaína en un único envío, con 9,5 toneladas de drogas ocultadas en plátanos procedentes de Ecuador” (EUDA, 2024).

El consumo de drogas en el mundo crece cada día. Esto sustenta una demanda

que afecta a países como el Ecuador. En países como España se expresa preocupación por este crecimiento en el consumo:

La situación de las drogas en Europa se describe mejor con las palabras “en todas partes, todo, todos”, ha advertido un organismo de control de las drogas en un informe en el que se señala la creciente disponibilidad de estupefacientes y las pautas de comercialización cada vez más complejas. El número de consumidores de cocaína al menos una vez pasó de 14,4 millones en 2022 a 15,4 millones, y la cifra de MDMA -típicamente llamado éxtasis- saltó de 10,6 millones a 12,3 millones. (EuroNews, 2024)

La penetración del narcotráfico en el Ecuador ha modificado la calidad de vida de sus ciudadanas y ciudadanos, en especial, en el tema de la seguridad. “En 2023 se registraron 7.878 muertes violentas... Por cada hora que pasa en Ecuador, una persona muere a manos de un homicida...” (Montalvo, 2024, p.1). El creciente número de muertes violentas va de la mano con un proceso de deshumanización. Silvia Alarcón analiza este fenómeno y sostiene que:

Una de las características de este tiempo es la pérdida del sentido de la vida, surgida a partir del vacío existencial que se produce en el ser humano por múltiples razones: infinidad de pérdidas humanas, poca valoración del ser humano colocando por encima el dinero frente a un desmedido consumismo. (Alarcón, 2028, p.80)

El presente trabajo busca un acompañamiento en medio de esta violencia. Para este acompañamiento se crea un texto que es el pretexto para reunir a cuatro pensadoras en un Comité de Acompañamiento: Belén Amador y Guadalupe Gómez, docentes de la Universidad Técnica de Esmeraldas Luis Vargas Torres; Johanna Sagredo, socióloga y Mayra Estévez, docente de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Ellas aportan con su sensibilidad a un intercambio de ideas que dan como resultado un texto final. El resultado es una historia que la protagoniza una joven negra, a la que el narcotráfico le ha quitado casi todo, y por tal motivo, convoca a una: “Huelga”: “mientras se derrame una solo gota de sangre no consumiremos un solo gramo de cocaína” (Tatés, 2024).

Metodología

Este trabajo toma como primer punto de apoyo el trabajo documental. La revisión de hechos, cifras y conceptos sobre el fenómeno del narcotráfico en el Ecuador. Parte del trabajo documental es el ejercicio de analizar la información:

El análisis de información, por su parte, es una forma de investigación, cuyo objetivo es la captación, evaluación, selección y síntesis de los mensajes subyacentes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, a la luz de un problema determinado... (Dulzaides, M. Molina, A 2004)

Esta información se usa para resolver las siguientes preguntas: ¿cuál es la situación de los jóvenes en el contexto de violencia que atraviesa el Ecuador? ¿Qué desea el personaje principal de la historia, en función de plantear una salida a la violencia? ¿Quién o quiénes son sus antagonistas? ¿Qué hace el personaje principal para alcanzar sus objetivos? Estas respuestas se las elabora a modo de metáfora, ya que es la base para crear la situación, el personaje, el conflicto y la acción de la historia. Este paso es una práctica artística de investigación, tal como refiere Henk Borgdorff al definir la investigación en artes:

Se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ya que ésta es, en sí, un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación... Conceptos

y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas y, en parte por esta razón, el arte es siempre reflexivo. (Borgdorff, 2005, p.10)

El tercer paso es poner a consideración del Comité de Acompañamiento (Belén Amador, Johanna Sagredo, Mayra Estévez y Guadalupe Gómez) la primera versión del texto, recoger sus aportes y acompañamiento para obtener una versión final con miras a ser montada.

Janneke Weswling advierte que este proceso es especulativo y experimental:

La investigación artística es una investigación especulativa. De igual manera, los proyectos de investigación artística tienen a menudo una naturaleza sumamente idiosincrática, pues cada proyecto está basado en una práctica artística específica. La investigación artística es por naturaleza abierta y experimental. Este tipo de investigación no tiene resultados preconcebidos. Formular la pregunta de investigación e intentar responderla no significa que la investigación esté orientada hacia soluciones o que su propósito sea encontrar una respuesta a los problemas sociales. (Wesseling, 2019, p.159)

Marco teórico

GDO

Para el desarrollo de esta propuesta dramática es importante tratar de entender qué es lo que pasa en el Ecuador. Para esto usamos un marco teórico que nos permita acercarnos a algunas dinámicas que proponemos como ejes de la deshumanización que vive el país. Esto nos permitirá describir el espacio y tiempo en el que transcurre la historia.

Comprendemos que la violencia en el Ecuador ha cambiado el lenguaje de sus ciudadanas. La política gubernamental de comunicación ha introducido en los medios el término Grupo Delincuencial Organizado GDO. ¿Qué diferencia a un GDO de la delincuencia común, las pandillas y otras formas de asociación ilícita? La respuesta está en que los GDOS son estructuras organizacionales que necesitan y aprovechan del estado para acrecentar su poder.

Se puede decir que la delincuencia organizada es un fenómeno social de carácter secreto en la identificación de los líderes, perverso y violento que busca el enriquecimiento ilícito de sus miembros a través de la comisión de delitos violentos y de cuello blanco. Estos grupos operan a través de un sistema estructural con una línea de mando clandestina y otra de ejecución, y se involucran en las economías y políticas de los Estados a través de negocios lícitos disfrazados y técnicas modernas de lavado de activos. La delincuencia organizada crea víctimas directas e indirectas y no sería posible sin la colaboración de varios participantes, incluyendo empresarios y funcionarios públicos corruptos. El tráfico de drogas suele ser el denominador común entre estos grupos (Balcells, 2023). (Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.23)

El nivel de organización de los GDOS, por roles y jerarquías garantiza una sucesión del poder al interior de estos grupos y su permanencia por largo tiempo. Es por esta razón que es compleja la lucha contra estas formas de organización en el Ecuador. Por otra parte, son grupos que buscan el poder económico.

Otro detalle importante de la delincuencia organizada es el tema del capital humano. Estos grupos involucran a las personas de su entorno en sus actividades delictivas, en algunos casos aprovechan de la pobreza y orfandad en la que vive la ciudadanía, a causa de la inacción del Estado.

Deshumanización

La violencia ya es parte de la cotidianidad de las y los ecuatorianos. Es común informarse de masacres, balaceras, torturas, secuestros, extorciones y más situaciones que afectan a la sensibilidad de la ciudadanía. Cañas-Fernández nos advierte de la pérdida del sentido de la vida como efecto de la deshumanización:

Partimos de que la pérdida del sentido de la vida (el vacío existencial) es la causa principal de la deshumanización del hombre contemporáneo, y por tanto sólo si la persona recupera el sentido de su vida, es decir si “vuelve a ser persona”, podrá entonces salir de su estado existencial subhumano. (2010, p.69)

Cañas Fernández considera que las adicciones son formas de deshumanización. Para el autor las adicciones impiden una conciencia plena, un saber decidir y por lo tanto tener el control de nuestra situación:

Al detenernos ahora en el fenómeno deshumanizador de las adicciones descendemos a lo peor del hombre concreto y singular, porque al contemplar el complejo y diversificado mundo adictivo “tocamos” realmente al ser de carne y hueso, es decir al ser personal. Dicho de otro modo: al interrogar acerca del fenómeno adictivo sobre todo preguntamos por ese ser único y singular que padece una esclavitud existencial, ese ser humano a quien llamamos persona adicta. (2010, p.71)

Desde el 9 de enero de 2024 Ecuador se encuentra oficialmente en guerra. Esto por un decreto ejecutivo firmado por el presidente de la República, Daniel Noboa. La guerra exige deshumanizarse.

...la deshumanización no es un mero resultado accidental o indeseable de la guerra, sino, a un tiempo, también exigencia de la misma. El ejemplo más claro de ello es la tortura, recurso que ocupa un lugar central en la estrategia de contrainsurgencia y que requiere que el torturador se deshumanice y deshumanice a su víctima. El mismo hecho de matar, que se nos ha vuelto tan cotidiano, es también deshumanizante, aunque sea en combate y por la defensa de una causa que es o se cree justa. Y, de forma más sutil, pero no por eso menos real y perniciosa, también es deshumanizante la dominación ideológica que necesita de sistemáticas mentiras y distorsiones para legitimar ante muchos la defensa de una causa que es de pocos, o bien para legitimar o mantener ignorado el empleo de formas de lucha absolutamente abominables. (Samayoa, 1987, p.214).

¿A qué nos enfrentamos si la deshumanización avanza? Samayoa advierte de un empobrecimiento de algunas capacidades, entre ellas:

a) capacidad de pensar lúcidamente, con lo que ello implica de identificación y superación de temores irracionales, prejuicios y todo aquello que imponga desde dentro de las personas una relación predominantemente defensiva con el mundo; b) voluntad y capacidad de comunicarse con veracidad y eficacia, con lo que ello implica de libertad, honestidad, flexibilidad, tolerancia y respeto; c) sensibilidad ante el sufrimiento y sentido solidario, y d) esperanza. (1987, p.215).

Pero eso no es todo, Samayoa advierte de más efectos que podrían poner en riesgo el ejercicio de humanidad, ciudadanía, comunidad, entre otros.

Que la vida se haya vuelto algo tan impredecible; que la pertenencia sea una meta tan conflictiva (por las necesidades que resuelve y por los problemas que acarrea); que las acciones propias y ajenas (por la gravedad de sus consecuencias) se vean tan necesitadas de aceptación o rechazo “justificado;” que el conocimiento y la valoración de los acontecimientos de interés nacional ocurran de manera tan restringida y desfigurada; que el sufrimiento sea tan grande y la sensación de impotencia tan devastadora;

son todos factores que se combinan en mayor o menor medida configurando una condición global de considerable precariedad. Es precisamente esa precariedad del equilibrio personal y social (a diversos niveles) la que ha ido volviendo al hombre salvadoreño cada vez más vulnerable a la deshumanización. (Samayoa, 1987, p.217)

Enrique Buenaventura, teórico de la creación colectiva en Colombia, dentro de su prolífica creación dramática, propone un juego entre el estar vivo o muerto. Esto, luego de los angustiantes procesos de deshumanización que vivió Colombia en los tiempos en los cuales operaban las narcoguerrillas y los paramilitares.

La situación es culpa de todos, unos por estar activamente involucrados en la lucha y otros por permanecer pasivos ante la situación. Y lo que parece más grave aún, reina señora la complacencia, al parecer generalizada, pues solamente la sociedad está pasando por un proceso de degradación, sino que sus miembros se están inmunizando ante el dolor. (Rizk, 2008, p.196)

Protesta social

La Constitución de la República del Ecuador contempla la posibilidad de la protesta social como un derecho. En especial cuando las y los ecuatorianos no tienen accesos a cubrir sus necesidades básicas. El artículo 98 de la Carta Magna reza.

Los individuos y los colectivos podrán ejercer el derecho a la resistencia frente a acciones u omisiones del poder público o de las personas naturales o jurídicas no estatales que vulneren o puedan vulnerar sus derechos constitucionales, y demandar el reconocimiento de nuevos derechos. (Asamblea Nacional, 2008)

La protesta y la huelga es la estrategia a la cual recurre el personaje principal de la obra. Federico Schuster nos permite ubicar el ejercicio de “Huelga” en lo que se conoce como protesta social.

...la noción de movimiento social surgió con fuerza como una alternativa que permitió dar cuenta de una característica de la acción colectiva de este siglo: el surgimiento de fuerzas sociales que se mostraban en el espacio político bajo formas de constitución no clasista y con reclamos novedosos. (2005, p.1)

La protesta social, según Schuster es el resultado de demandas sociales en las que: Sus protagonistas suelen asociarse y dejar de hacerlo en tiempos relativamente breves, en espacios fuertemente localizados y sin constituir necesariamente identidades continuas en el espacio - tiempo. Es por ello que desde distintas corrientes de la sociología y la ciencia política recientes se ha incorporado el concepto de “protesta social. Mientras la teoría de los movimientos sociales sitúa el eje del análisis en la noción de identidad (lo que se entenderá siguiendo lo dicho más arriba), las teorías de las protestas consideran a la racionalidad (centralmente la racionalidad estratégica) como clave explicativa (2005, p.2)

¿Qué implica una huelga? La primera cuestión que salta al pensar en la huelga es que se trata de un derecho que, las constituciones y leyes de varios países ha abrazado.

La huelga típica o clásica, originalmente descrita como la interrupción o suspensión continua del trabajo terminó de ser aceptada como derecho fundamental en aquellos procesos de constitucionalización del siglo XX, pero al mismo tiempo, prácticamente sin pausa, y a pesar de su elevación a derecho fundamental el derecho de huelga siguió siendo cuestionado, negado y en algunos casos prohibido. (Brignoni, 2011, p.143).

Para Schuster es importante pensar en la idea de formato que tiene que ver con el modo de ejecutar la protesta social

Nos referimos al modo en que la protesta aparece en la escena pública. Esto es, si se trata de una huelga, una marcha, un corte de ruta, o cualquier otra modalidad de movilización. El formato es sumamente importante en orden a entender la identidad de la protesta, su forma de organización, sus divisiones internas, etc. Una protesta puede perfectamente emerger de la nada, en el sentido de no ser emergente de ningún movimiento social constituido previo a ella. Y una protesta puede derivar en la nada, en la medida en que no se perpetúe en ningún movimiento que la continúe. Una protesta puede (aunque no requiere) agotarse en sí misma, en su pura existencia como acción instantánea, sin pasado ni futuro. Todo esto, desde ya, hablando en términos absolutos. En tales términos la protesta desafía a la ciencia social en tanto plantea la potencial ausencia de fundamentación... La protesta, sin embargo, puede carecer de sujeto o ser ella misma su propio sujeto, según se prefiera. ¿Quién protesta? La protesta. ¿Quién es la protesta? Nada más que ella misma. (2005, p.11)

Desarrollo

Tiempo espacio

En la introducción de este trabajo se ha descrito el tiempo que vive el Ecuador. Las víctimas mortales se cuentan por miles, sin embargo, preferimos no hacer representaciones ni simbolizaciones sobre la muerte y la violencia sobre el cuerpo. El proceso de deshumanización afecta a las identidades colectivas y comunitarias, desplazando el sentido colectivo por el sentido individualista.

Parte de la deshumanización es perder el sentido de colaboración. En términos populares la colaboración se reemplaza por: "ponerle la cascarita al otro", y esto para nosotros nos plantea la posibilidad de trabajar con un gran significado: la cáscara de plátano. El banano es uno de los productos que el Ecuador más exporta al mundo y en algunos casos se ha encontrado droga en contenedores de plátano. De ahí que el texto dramático empiece por plantear que el espacio deberá tener 100 cáscaras de plátano diseminadas en el piso.

Sobre este detalle, Mayra Estévez sugiere que las cáscaras de plátano lleven un sello, dando el sentido de corporación, organización, empresa, capitalismo al negocio de la cocaína. Belén Amador toma en cuenta que Esmeraldas es la provincia del Ecuador que más golpeada está por el narcotráfico. Esta provincia está ubicada en la frontera norte con Colombia, es la más pobre y la que más población negra alberga. Por esto sugirió introducir el tema de la falta de agua potable, ya que hasta el 2024, la provincia de Esmeraldas no tiene acceso al agua potable. Por otra parte, también pidió agregar el tema de la crisis energética que atraviesa el Ecuador desde septiembre del 2024 y que se prolongará hasta el 2025. Esto causará un impacto en la economía ecuatoriana del cual podría sacar provecho el narcotráfico.

La presidenta del Comité Empresarial Ecuatoriano, María Paz Jervis, dijo este martes a CNN que los apagones al sector industrial podrían generar un grave impacto en el empleo, la cadena alimentaria y posibles riesgos de desabastecimiento. Además, pidió al Gobierno transparentar la situación y ser honesto con la información diaria sobre la crisis energética. (Cañizares, 2024)

Johanna Sagredo sugirió que el espacio tenga un polvo blanco y que se incorporen distintos elementos que nos introduzcan al tema que se va a tratar.

Los personajes

Se proponen dos personajes: el de la joven, quien tiene la esperanza de recuperar la humanidad; y, el de la ministra, quien trabaja para deshumanizar. De esta

manera pretendemos evadir la trampa del mundo del entretenimiento, el mismo que se ha dedicado a resaltar y destacar la vida y acciones de los líderes del narcotráfico. Sobre esto Alarcón nos plantea una importante reflexión:

El público simpatiza con los protagonistas de las narcotelenovelas porque representan los "héroes" creados por la sociedad mercantilista cuyo valor es el poder económico, a la que una enorme mayoría jamás accederá. A los protagonistas de las narconovelas se les ha maquillado con una carga emotiva que emula a "salvadores sociales" para ayudar a los pobres, ya que en algunos poblados los narcotraficantes han apoyado a la comunidad brindando beneficios económicos creándose una dependencia mutua que propicia ayuda en los momentos críticos al capo. En este sentido, los sicarios muestran su "bondad" al ofrecer ayuda económica que el Estado no ha brindado a cambio de protección sin que el pueblo se haga consciente de la gravedad del daño expresado en muertes. (Alarcón, 2028, p.81)

En octubre de 2024 Ecuador se prepara para un nuevo proceso electoral, por esto preferimos poner al personaje principal frente a un escenario similar, optamos por el del reality show, en el que también se participa, compite y se tiene la opción de ser votado o elegido.

La preocupación de la protagonista de la historia es la de miles de estudiantes secundarios en el Ecuador: el acceso a una educación superior de calidad. Ya que es la educación la que permite cambiar la realidad individual, así como la comunitaria. En los últimos años acceder a un cupo en las universidades públicas del Ecuador se ha convertido en una tarea complicada.

Con base en las estadísticas de la Senescyt, para el segundo semestre del 2022 se registró un total de 168.095 postulaciones, frente a 106.128 aceptaciones y 129.583 cupos, es decir, 61.967 estudiantes no fueron aceptados en ninguna institución pese a su motivación de continuar con sus estudios. (Gestión, 2023)

Para el personaje su objetivo principal es tener un cupo para estudiar. Su acción será intentar este cupo mediante el voto conseguido en un reality show, pero al fracasar en este cometido, la obra da un giro, para buscar sus objetivos mediante la huelga.

Johanna Sagredo sugirió que se introduzca una frase que hable de la importancia de la educación. Esto nos llevó a plantear la acción de graffitear: "no habrá pueblos de rodillas mientras sus estudiantes se mantengan en pie".

Belén Amador propuso que el personaje sea indígena o negra. Mayra Estévez remarca la importancia de que el personaje principal sea una mujer, dada la violencia y la exclusión que soportan las mujeres el Ecuador. La investigadora Johanna Pérez Villegas recoge cifras del Inec:

La segunda Encuesta Nacional sobre Relaciones Familiares y Violencia de Género contra las Mujeres realizada por el INEC en 2019 arrojó que en Ecuador la prevalencia de violencia contra las mujeres a lo largo de sus vidas es de 64.9% (2019, p. 6). De ellas el 56.9% ha experimentado violencia psicológica, el 35.4% violencia física, y el 32.7% violencia sexual (INEC, 2019, p.7). Esta realidad se agrava cuando las mujeres pertenecen a grupos en situación de vulnerabilidad como las afrodescendientes o indígenas. Por ejemplo, las mujeres afrodescendientes fueron las más violentadas con un 71.8% de prevalencia a lo largo de sus vidas, y un 40.8% en el 2019 (INEC, 2019, p.7). (Pérez, 2021, p.88)

Vale reflexionar sobre el por qué le damos una estética hippie a nuestro personaje, sobre esto nos apoyamos en los movimientos juveniles de los 60 y el pensamiento de Marcuse. Escoda anota:

Marcuse En 1968 manifiesta que los movimientos juveniles de protesta se

sustentan en un derecho natural que hay que respetar: el derecho de todo individuo a no soportar una situación determinada. También reconoce a un amplio sector de la contracultura que no tiene nada de positivo, y que simplemente constituye una evasión de la política, buscando con ello una liberación privada y egoísta. El discurso de Marcuse fue asumido por toda la juventud intelectual del mundo. (Escoda, 2007, p.5)

Tomando en cuenta todas estos datos y observaciones, así quedó la escena número uno:

Escena 1

El piso del escenario está cubierto de cáscaras de plátano, de tal forma que cualquier persona podría resbalar y caer al pisar una de ellas. Las cáscaras llevan el sello de una empresa. En medio de las cáscaras se erige un estrado. Una joven negra viste como una integrante del movimiento hippie de la década de los 60. Ella está en campaña y pide el voto en un reality show.

Amigas y amigos: busquen en el bolsillo de su pantalón, abran su cartera, vacíen su billetera, busquen en el closet, estoy segura de que...

Las luces se apagan y se escucha la voz del ministro de Energía: "Ecuatorianos entendemos que estos son momentos difíciles, con todo lo que hemos atravesado en los últimos años, sé que es difícil que se pongan la camiseta del Ecuador, queremos que sepan que estamos enfocando todos nuestros esfuerzos para superar esta situación en el menor tiempo posible y recuperar la normalidad, todos los días analizaremos la data para tomar las mejores decisiones para ustedes, cuentan con un gobierno que los escucha, que les responde, que les dice la verdad y sobre todo que los acompaña, uniendo esfuerzos sacamos el Ecuador adelante". Mientras se escucha el discurso del ministro la joven saca un bote de pintura en spray y con la ayuda de la luz de una linterna que carga grafittea: "no habrá pueblos de rodillas mientras sus estudiantes se mantengan en pie". La voz del ministro cesa y la joven retoma su discurso.

Soy parte de los 80 mil jóvenes que no tenemos cupos en las universidades y que agradece la oportunidad de estar en este: el mejor reality show del Ecuador. Creo que me merezco la oportunidad. Con tu voto desde tu hogar ganaré el cupo para estudiar en la universidad.

Me preguntan de producción que qué haré para obtener ese cupo. Pues bien, si ustedes, así lo quieren cortaré las cabezas de mis contrincantes con una motosierra, puedo envolver al conductor de este programa con un colchón de esponja y luego prenderle fuego. También puedo participar en un linchamiento a un supuesto delincuente, no importa si la víctima cometió o no un delito, lo importante es que ustedes vean en vivo como agoniza después de patearlo en el piso. Puedo encapucharme y secuestrar a alguien, o si lo desean: asaltar un bus, todo esto en vivo. Recuerden, para ustedes ya es tarde, en este momento están sentados mirándonos, sin poder levantarse ni despegar los ojos de la pantalla, ya estamos adentro de ustedes y no vamos a salir sir darles un espectáculo que nunca han visto, un show que jamás van a olvidar, lo que yo les ofrezco es...

La luz regresa con fuerza e impacta de lleno el rostro de la estudiante

He terminado la secundaria y lo confieso: no sé muy bien redactar un párrafo y no recuerdo haber terminado de leer un libro en mi corta vida. No es mi culpa. Nunca me quise acostarme con ese viejo asqueroso que se creía un maestro iluminado y que pretendía tener un harén conformado por sus estudiantes. No es mi culpa llegar a clase sin comer. No es mi culpa menstruar y tener que faltar a clases porque no tengo el dinero para comprarme una toalla sanitaria. No es mi culpa no tener el dinero para el pasaje de autobús e ir a clases. ¿Qué esperaban de mí?

Los consumidores

Para la escena dos tomamos en cuenta a las y los consumidores y en especial, a aquellos que jóvenes en Europa que podrían estar atravesando una situación ni ajena ni diferente a la de sus pares en América: marginación y exclusión a la realización de una vida digna.

"Huelga" no busca hacer una apología del consumo ni tampoco reivindicar al consumidor como héroe de una batalla desigual. Es importante no perder de vista que el consumo de drogas puede conllevar adicciones y problemas de salud.

Para esta escena, Belén Amador y Guadalupe Gómez reafirman su propuesta de que el personaje se sitúe en la provincia de Esmeraldas. Guadalupe se animó a añadir un par de textos: "Y tras el muñeco cartelario de las campañas, quien gana es el cártel. Ya nadie gana sin caspa blanca en sus hombros" (Gómez, 2024). En este texto señala al poder del narcotráfico. En este otro, denuncia el racismo y la exclusión que golpea a las y los jóvenes de Esmeraldas: "asesinatos racistas porque esos muertos y encarcelados son negros o de algún tono insultantemente inapropiado" (Gómez, 2024). Esta idea la refuerza Belén Amador: "no debemos olvidar cómo el gobierno ha "hecho desaparecer", el eufemismo no puede ser más asqueroso, a chicos negros y pobres" (Amador, 2024).

Tomando en cuenta lo investigado y las consideraciones de las integrantes del comité, así quedó la escena número dos.

Escena 2

Por medio de una cámara de video, la joven se dirige en vivo a sus seguidores, a través de sus redes sociales. Distintas partes de su cuerpo se proyectan en múltiples pantallas ubicadas en distintos puntos del espacio.

Lo admito, no he sabido ganarme su confianza. Me falta adularlos, me falta decirles que son lo mejor de lo mejor y sobre todo sonreír. Si no tienes conexión para las clases virtuales, sonríe. Si no tienes para comprar megas para tu teléfono, sonríe. Si no has comido, sonríe. Si estás enfermo y te han dado un turno para dentro de seis meses, sonríe. Si te han quitado la electricidad... enciende una vela, y luego... sonríe. Si te han quitado tu empleo y se lo han dado a una vaca camuflada de ser humano, sonríe. Si ya te asaltaron, sonríe. ¿Te han secuestrado y te han prostituido de manera forzada?, no lo olvides, sonríe. ¿Mataron a un amigo o familiar cercano? ¡No lo olvides, tú sigues con vida! ¡Sonríe!

Hoy no me han elegido, sigo sin cupo, pero esta derrota no termina con mi carrera mediática.

En este país se ha hecho evidente el papel de las personas adineradas y enfermas de poder. Ellos nos hacen creer que no influyen en nuestras vidas: no dan declaraciones públicas, no hablan de sus preferencias ni posturas sobre algún candidato o partido, es más, ni siquiera sospechamos quienes son ellos. No tienen Tik Tok ni Instagram. ¿Dónde están? ¿Quiénes son? Sin embargo, con sus grandes fortunas apoyan a sus candidatos y a sus preferidos. Es evidente que la democracia en este país es para las mafias, para millonarios que se valen de los pobres para llevarlos a donde ellos quieren como si fueran un rebaño.

He decidido cambiar mi estrategia. Voy a resistir. Haciendo uso de mi derecho a la resistencia convoco a todos los jóvenes consumidores europeos a una huelga general: mientras se derrame una gota de sangre en América, por causa del narcotráfico, no consumiremos un solo gramo de cocaína en Europa.

Amiga y amigo de Europa: tras cada uno de estos gramos de cocaína que estas a punto de consumir estoy yo, una mujer negra que cosechó esa droga cuando debía estar jugando con mis amigas. Detrás de esos gramos estoy yo, una negra que trabajó obligada en un laboratorio de droga, cuando debía estar leyendo al poeta Preciado. Detrás de esos gramos estoy yo, una negra que transportó esa

droga cuando debía estar de paseo por la playa. Detrás de esos gramos estoy yo, una negra que ahora tiene que cargar un arma en lugar de libro. Detrás de esos gramos estoy yo, una negra a quien le han postergado la vida para que tú les entregues tus euros a cambio de unos gramos. Detrás de cada gramo estoy yo, una negra muerta, abatida por el gobierno. Cuando te sientas bien, cuando el éxtasis de la felicidad te toque, recuerda que estoy yo.

Unos gramos. Entrégame los gramos de tu alma, levanta tu puño y grita: ¡viva la huelga!, ¡viva la huelga!, ¡viva la huelga!

Con esta huelga obligaremos a los capos de la droga a frenar las masacres entre nosotras. Es lo que pedimos, que los capos alejen su violencia de nosotras, que nos permitan seguir con el camino que nosotras elijamos.

Responsabilizamos al estado y a los líderes narcos por lo que le pase a nuestra salud por los efectos de la abstinencia. Si morimos por abstinencia, será el Estado y los líderes narcos los responsables. ¡Viva la huelga compañeras de Europa!

Vidas sin importancia

La ejecución de delitos y de asesinatos conlleva a la aparición de la cultura del sicariato. El sicario es una imagen de culto, como advierte Erna von der Walde (2000). En torno a los jóvenes sicarios se levanta una estetización y estilización. A Ecuador llegó un fenómeno que ya lo vivió Colombia: “los sicarios se habían convertido en los ejecutores por excelencia de actos de violencia por encargo, asesinando a políticos y sindicalistas, jueces y policías o actuando en las vendettas de las mafias del narcotráfico” (Walde, 2000, p.27). Walde considera que es urgente comprender que: “los victimarios eran a su vez víctimas, que la violencia en Colombia había rebasado los parámetros con los que se intentaba dar razón de ella, que se había fracturado de manera irreversible el tejido social” (Walde, 2000, p.28).

Walde advierte que el mercado comercializa y banaliza el tema de las muertes violentas y levanta una cultura de consumo estética que se traduce en música, videos, estilos de vestimenta etc.

El fenómeno es interesante, no sólo porque permite percibir el efecto de las fuerzas del mercado en la creación de modas y tendencias. Un problema social y político, como es el sicariato, ha devenido en temática. En su paso por el cine, la literatura y la consecuente banalización de los medios de comunicación masiva, un síntoma de la gravedad de las violencias colombianas como lo es el sicariato, se convierte en una especie de tendencia de las culturas juveniles, allanando con ello toda la carga de conflictos que arrastra. Mientras en las páginas dedicadas a las noticias más especulantes de asesinatos, especialmente magnicidios, los sicarios son una categoría en la que caben muchas modalidades de asesino, en las páginas culturales estos mismos jóvenes son estilizados, y sus gustos musicales son parte de las culturas juveniles que tanto sociólogos como antropólogos investigan. Los medios de comunicación masiva, con su lógica cada vez más mercantil, contribuyen notoriamente a crear fuertes inconsistencias en el espacio de los conflictos que azotan a Colombia. (Walde, 2000, p.28)

En Ecuador los creadores de contenido de redes sociales como Tik Tok banalizan la violencia. Se hacen bromas a partir de las muertes violentas, asaltos, secuestros y extorsiones. Según sus creadores, es una forma de sobre llevar las malas noticias. Sin embargo, el psicólogo Oscar Ojeda advierte que esta banalización puede traer consecuencias negativas.

Cuando nos acostumbremos a que haya hechos violentos como los que vemos cada día, se va perdiendo la sensibilidad. Entonces nos volvemos una sociedad más cerrada, menos empática. Esta falta de sensibilidad de-

riva en hechos como justificar la ‘mano dura’ o la ‘justicia por mano propia’. En definitiva, al banalizar la violencia, nos volvemos más violentos. Si bien no se puede reprochar que haya humor en medio de la tempestad. Que el eje de muchos videos de comedia de los ecuatorianos contenga elementos de violencia-criminal, es una muestra de cómo estos hechos que provocan un promedio de 16 homicidios diarios, en Ecuador, se vean como “algo normal”. (La Hora, 2024)

En la escena tres tomamos en cuenta la presencia del sicario. Esta es una actividad ejecutada por gente joven y por esta razón en el texto también se le convoca una huelga. Sobre esta escena Guadalupe Gómez sugirió añadir a la prensa: “Si usted es periodista español y ha permitido que el emérito tenga su portada en Holanda, usted no está vivo, usted está muerto” (Gómez, 2024).

Johana Sagredo sugirió que la imagen del zombie para la escena tercera y la idea de lo mecánico. Así como la inclusión de diálogos que delaten la coerción a las que son sometidas las estudiantes universitarias.

Para la tercera escena se pensó en el sicario y su proximidad con la muerte. Tomando en cuenta lo revisado y las observaciones de los miembros del comité, así quedó la escena tercera.

Escena 3

La joven está al interior de una bolsa con líquido amniótico. La joven rompe la bolsa y lucha por salir de ella. La bolsa cuelga en el centro de la escena.

¿Usted está vivo o muerto? Si usted es un docente y controla a sus estudiantes mediante el miedo y la coerción, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted pide a su compañero una tarea para copiarla íntegramente, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted no viene a clases y aun así quiere aprobar, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted acepta un cargo público a sabiendas de que sabe que no está preparado para ejercerlo, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted cree que lo mejor es callar ante las injusticias, para salvar su puesto, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted considera que es inútil reclamar ante la justicia, porque esta no sirve, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted trafica con droga, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted es narco, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted es un presidente de la república incompetente, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted es asambleísta, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted es mala persona, usted no está vivo, usted está muerto. Si a usted poco o nada le importa la muerte de un ser humano, en manos de un sicario, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted no se pone de acuerdo en el horario de los apagones, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted no sabe cuándo le van a cortar el agua, usted no está vivo, usted está muerto. Si usted causó un incendio forestal, usted no está vivo, usted está muerto.

¿Estoy viva o estoy muerta?

Muertas y muertos, aquellas que buscan estar vivas nos necesitan. Sé que es cómodo estar muerta, no demanda mucho de nosotras estarlo, a lo mucho revisar todo el tiempo las redes sociales, en espera de que ocurra, algo que no sabemos qué es. Sé que este grano de arroz es suficiente para hacerle sombra a nuestra alma, pero, solo piensen un momento, respiren el instante en que se han apagado nuestros celulares a falta de batería: piensen.

A quienes están muertos por haber quitado la vida a otros, también los convoco a una huelga indefinida, la llamaremos: “Huelga de balas caídas”, a partir de las 00:00 de hoy, ningún sicario disparará, incinerará, desmembrará o desaparecerá en ácido a otra persona, hasta que sus jefes, los grandes capos les den una beca de estudios. ¡Viva la huelga compañeras y compañeros sicarios!

Este grano de arroz es nuestra esperanza, aun no hace la suficiente sombra como

para cubrir sus almas. Busquen un gramo, solo uno. Ese gramo de humanidad es suficiente para aspirar valor.

La corrupción

Para la escena final aparece el ministro. Su personalidad está inspirada en la corrupción que existe a todo nivel en el Ecuador. El Barómetro de la corrupción, Ecuador 2022, refleja los siguientes datos:

9 de cada 10 personas en Ecuador considera que la corrupción es un problema grave o muy grave. El mismo número desconfía de los esfuerzos del Gobierno para enfrentar el problema. Los partidos políticos en Ecuador son concebidos como las instituciones más corruptas del país, mientras que los militares son el grupo mejor evaluado por la ciudadanía. La mitad de las personas en Ecuador creen que las decisiones en el país son tomadas por grupos pequeños de poder y que ellos colocan su beneficio personal, sobre el colectivo. 7 de cada 10 personas en Ecuador consideran que los contratos con el Estado solo se pueden ganar con dinero o con contactos. 1 de cada 5 personas en Ecuador ha sido víctima o conoce a alguien que ha sido víctima de extorsión sexual o sextorsión. La Policía Nacional es la institución en la que se reportan más uso de contactos personales y pago de sobornos por parte de la ciudadanía que busca acceder a estos servicios. Ecuador tiene el porcentaje más bajo de la región sobre si la actitud de los ciudadanos puede hacer la diferencia en el combate a la corrupción. (Fundación Ciudadanía y Desarrollo, Transparencia Internacional, GLZ Ecuador, 2022, p.7)

Guadalupe Gómez sugirió el siguiente texto: "Se decreta el uso de mascarillas para evitar los reflujos mocosos evidentes entre nosotros. Además, mantendremos el negocio lícito para los cárteles desocupados". Johanna Sagredo sugirió jugar con los dobles discursos e introducir el elemento de una venda y que cerca de sus pies exista un letrero que diga: "no pasa nada", para de esta manera negar lo obvio. En la primera propuesta de texto que leyó el comité, el personaje de esta escena era otra mujer, pero, a sugerencia de Mayra Estévez es un hombre, así se evidencian las relaciones de poder.

Tomando en cuenta la corrupción en el Ecuador y la ansiedad desmedida de poder, así como las observaciones del comité, así quedó la escena final.

Escena final

Aparece el ministro de estado, esta se esfuerza por ocultar sus signos y síntomas de abstinencia mientras se dirige a la prensa. A sus pies hay un letrero que dice: "En este paraíso todo está bien, no pasa nada".

Como ministro de estado quiero anunciar que estamos tomando todas las medidas necesarias para afrontar esta emergencia. El gobierno nacional rechaza esta huelga que lo único que busca es desestabilizar al régimen, justo cuando estamos cerca de las elecciones y cuando nuestro presidente ha logrado mantener una amplia aceptación en el electorado.

Esta huelga nos tomó por sorpresa, jamás pensamos que una buena parte de los empleados del gobierno consumían droga y que ahora atraviesan los severos efectos de la abstinencia por esta huelga. Debemos aclarar que son empleados afines al gobierno anterior, de hecho, en esa época consiguieron sus cargos, y ellos lamentablemente trabajan como médicos, enfermeras, operadores de ambulancias y policías. También se nos ha reportado que en el sector judicial hay varios casos, así que para precautelar la seguridad jurídica del país el sistema judicial está paralizado.

Quiero anunciar las medidas que hemos decidido adoptar:

1. Se decreta un feriado bancario: de esta manera evitaremos que más empleados bancarios, en su desespero por consumir, vulneren los sistemas financieros para robar dinero y salir del país en busca de drogas.

2. El gobierno nacional va a distribuir de forma gratuita 10 millones de dosis. De esta manera daremos estabilidad emocional y psicológica a todos quienes están atravesando por esta crisis, para que puedan de forma inmediata reintegrarse a sus trabajos.

3. Hemos solicitado el apoyo logístico a los carteles de la droga a cambio de reducción en sus penas. Sobre esto próximamente les daremos más detalles.

Les agradezco su presencia a esta rueda de prensa.

El ministro se dispone a retirarse, algo recuerda y regresa.

Una cosa más, se suspenden las clases en todos los niveles y establecimientos educativos, supongo que ya entienden las razones, no contentaré preguntas sobre este último tema, muchas gracias.

El ministro se va pisando las cáscaras de plátano. Y caen las letras: "Cambio un voto por un gramo...de dignidad".

Telón

Viseu, 11 de octubre de 2024.

Conclusiones

Mayra Estévez considera que Huelga "condensa una problemática compleja, contemporánea" y que se logra una articulación interesante entre el ser mujer y el llamado a huelga, que es una forma de protesta social a la cual se tiene derecho. También se logra una conexión entre quienes cultivan y quienes consumen. Para Mayra también es importante mencionar la degradación del poder. Belén Amador considera que "la consecuencia más grave de la violencia es la deshumanización de la población. Antes te robaban y la gente reaccionaba, ahora nada".

Proponer "Huelga" ha detonado la necesidad del acompañamiento, del encuentro y de la reflexión. Concluimos que es importante considerar a las y los jóvenes como agentes de cambio. Este cambio se dará mediante una educación sensible y reflexiva sobre la realidad en Ecuador. Por otra parte, es necesario seguir hablando de las mujeres jóvenes y afroecuatorianas, como actrices sensibles y vulnerables ante la violencia del narcotráfico.

La creación de un primer texto, el envío de este y la retroalimentación recibida ha posibilitado ese espacio que nos ha permitido reflexionar y pensar en el sentido de humanidad que se está en peligro en el Ecuador. El encuentro se ha dado el sentido que proponen Cárdenas, Pita y Chavarrea:

...los objetos chocan, pero no se encuentran, porque "el ser humano no es una cosa más entre otras cosas; las cosas se determinan unas a otras; pero el hombre, en última instancia, es su propio determinante". Sólo las personas pueden "ambitalizarse", es decir, ofrecer posibilidades y recibir las que otros le ofrecen, y, en suma, encontrarse desde el respeto mutuos. (Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.74)

El ejercicio de escritura ha permitido sentir que "no está sola en su sufrimiento.

Que su sufrimiento tiene sentido, y que es muy distinto al sufrimiento de la desesperación del sin-sentido de su vida anterior. Ahora está en comunión con la Humanidad" (Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.75). Una comunidad que puede crecer y encontrarse en el espacio de la dramaturgia.

Queda por delante el camino de la rehumanización, que "siempre responderá a la necesidad de un cambio profundo de mentalidad porque todas las personas podemos volver a nacer". (Cárdenas, Pita, Chavarrea, Cárdenas, 2023, p.78). Finalmente, nuestro propósito responde "a las utópicas aspiraciones del fin de la violencia

y las guerras en la Historia y a la realización del ideal de la unidad de los seres humanos” (Cañas-Fernández, 2010, p.71). Creamos que está en manos de las jóvenes la esperanza, aun hay tiempo para convocar a una Huelga.

Referências

- Amador, B. (2024). *Entrevista para Teatro de la Pandemia*.
- Alarcón Sánchez, S. (2018). Deshumanización en la literatura con tema de narcotráfico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(1), 75-89.
- Asamblea Nacional. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado de: https://www.defensa.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Constitucion-de-la-Republica-del-Ecuador_act_ene-2021.pdf
- Borgdorff, H. (2005). *El debate sobre la investigación en las artes*. En *Arte como Investigación*. Amsterdam.
- Brignoni, H. F. (2011). La Huelga: ¿Un derecho fundamental en crisis?. *Revista de la Facultad de Derecho*, (31), 143-155.
- Cañas-Fernández, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (El reto de volver a ser persona). *Pensamiento y cultura*, 13(1), 67-79.
- Cañizares, A. (2024). *Extienden los horarios de los apagones por hasta 10 horas en Ecuador ante la crítica situación energética*. 9 de octubre 2024. CNN. Recuperado de: <https://cnnespanol.cnn.com/2024/10/09/extienden-apagones-10-horas-ecuador-situacion-energetica-orix>
- Cárdenas, Villacrés, S. E. Pita, Moreira, M. M. Chavarrea, Sela, H. H. Cárdenas, Villacrés, I.A. (2023) La evolución y consecuencias de la delincuencia organizada y el narcotráfico en el Ecuador. *Ciencia y Educación* (4) 8. 18-48.
- Dulzaides, M (2004). Análisis documental y de información: dos componente de un mismo proceso. *Centro de Información. Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos*
- European Unión Drugs Agency EUDA. (2024) Comprender la situación de las drogas en Europa en 2024: principales avances (Informe Europeo sobre Drogas 2024)
- Escoda, E. G., & Tarragona, U. R. V. *El movimiento hippie: Woodstock 1969*.
- Estévez, M. (2024) *Entrevista para Teatro de la Pandemia*.
- Fundación Ciudadanía y Desarrollo, Transparencia Internacional, GIZ Ecuador. (2023) *Barómetro de la corrupción*, Ecuador 2022. Recuperado de: <https://www.giz.de/en/downloads/giz2023-es-bar%C3%B3metro-corrupci%C3%B3n.pdf>
- Gestión. (2 de agosto de 2023). El acceso a la educación superior pública es una deuda en Ecuador. Gestión. Recuperado de: <https://revistagestion.ec/analisis-sociedad/el-acceso-la-educacion-superior-publica-es-una-deuda-en-ecuador/>
- Gómez, G. (2024) *Entrevista para Teatro de la Pandemia*.
- Iraola, Iribarren, M. (12 de junio de 2024) La Agencia Europea de Medicamentos (EMA) advierte de pautas preocupantes en el consumo de drogas en todo el bloque, con crecientes consecuencias para la salud pública. Recuperado de: *Euro News*. <https://es.euronews.com/salud/2024/06/12/las-drogas-estan-por-todas-partes-en-europa-advier-te-la-agencia-en-un-informe>
- La Hora. (24 de septiembre de 2024). *La violencia criminal en Ecuador se vuelve tendencia cómica en Tik Tok*. La Hora. Recuperado de: <https://www.lahora.com.ec/pais/la-violencia-criminal-en-ecuador-se-vuelve-tendencia-comica-en-tik-tok/>
- Montalvo, D. (2024). Ecuador registra los niveles más altos de crimen, inseguridad y delincuencia del continente. *Pensando en Democracia, Corporación Participación ciudadana*.
- Pérez, J. V. (2021). La violencia contra las mujeres en Ecuador a seis años de los ODS. *Iuris Dictio*, 85-97.
- Rizk, B. (2008). *Creación colectiva. El legado de Enrique Buenaventura*. Buenos

Aires. Atuel.

Sagredo, J. (2024). *Entrevista para Teatro de la Pandemia*.

Samayoa, J. (1987). Guerra y deshumanización: una perspectiva psicosocial. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 42(461), 213-225.

Schuster, F. (2005). Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva. Schuster, Naishtat, Nardacchione y Pereyra (comp.). *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo Libros.


Von der Walde, E. (2001). La novela de sicarios y la violencia en Colombia. *Iberoamericana* (2001-), 1(3), 27-40.

Wesseling, J. (2019). Investigación artística en la Academy of Creative and performinh arts, Universidad de Leiden. En *Piscina. Investigación y Práctica artística. Maneras y ejercicios*. Bilbao España.


Amado amigo: autonarrativa del amor romántico entre hombres

Amado amigo: autonarrativa do amor romântico entre homens

Beloved friend: autonarrative of romantic love among men

 10.64493/INV.20.10

Fábio Ricardo Bastos Gomes
Universidad Jaén

 0009-0001-3639-2232

artigo recebido em: 22.07.2024
artigo aceite para publicação: 04.11.2024

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Gomes, F. (2025). Amado amigo: autonarrativa del amor romántico entre hombres. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.10>

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação artística autonarrativa que aborda a construção da identidade sexual a partir da memória e da experiência. Mais especificamente, problematiza o percurso pessoal de descoberta da própria homossexualidade, que costuma ser um momento emocional bastante complexo. Por vezes, este processo pode começar quando alguém se apercebe de que sente algo mais profundo do que amizade por um amigo do mesmo sexo. Este amor romântico, e quase sempre platónico, pode estar carregado de dúvidas, inquietudes e angústias, uma vez que a pessoa se confronta com novas dimensões da sua identidade. A sociedade, a cultura e as experiências pessoais desempenham um papel significativo na forma como estes sentimentos são percebidos. Nesse sentido, a descoberta da homossexualidade enquanto se está apaixonado por um amigo implica não só compreender a própria orientação

sexual, mas também aprender as complexidades das relações interpessoais. Esta investigação também propõe reflexões sobre a situação em que homens homossexuais, por vezes, se sentem atraídos por homens heterossexuais, o que implica uma discussão sobre a persistente heteronormatividade que continua a reger grande parte das sociedades.

Palavras-chave: investigação artística, autonarrativa, identidade homossexual.

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación artística autonarrativa que trata de la construcción de la identidad sexual partiendo de la memoria y de la experiencia. Más específicamente, problematiza el camino personal de descubrimiento de la propia homosexualidad, que suele ser un momento emocional bastante complejo. En ocasiones, este proceso puede comenzar cuando uno se da cuenta de que siente algo más profundo que amistad hacia un amigo del mismo sexo. Este amor romántico, y casi siempre platónico, puede estar cargado de dudas, inquietudes y angustias, ya que la persona se enfrenta a nuevas dimensiones de su identidad. La sociedad, la cultura y las experiencias personales desempeñan un papel significativo en la forma en que se perciben estos sentimientos. En este sentido, el descubrimiento de la homosexualidad mientras se está enamorado de un amigo no solo implica entender la orientación sexual propia, sino también aprender las complejidades de las relaciones interpersonales. Esta investigación también propone reflexiones acerca de la situación en la que hombres homosexuales a veces se sienten atraídos por hombres heterossexuales, esto implica una discusión sobre la persistente heteronormatividad que sigue rigiendo gran parte de las sociedades.

Palabras clave: Investigación artística, autonarrativa, identidad homosexual.

Abstract

This article presents the results of an autonarrative artistic research that deals with the construction of sexual identity based on memory and experience. More specifically, it problematizes the personal journey of discovering one's own homosexuality, which is often a rather emotionally complex moment. Sometimes, this process can begin when one realizes they feel something deeper than friendship towards a same-sex friend. This romantic love, often platonic, can be filled with doubts, concerns, and anxieties as the person confronts new dimensions of their identity. Society, culture, and personal experiences play a significant role in how these feelings are perceived. In this sense, the discovery of homosexuality while being in love with a friend not only involves understanding one's own sexual orientation but also learning the complexities of interpersonal relationships. This research also proposes reflections on the situation in which gay men are sometimes attracted to heterosexual men, this implies a discussion about the persistent heteronormativity that continues to govern a large part of societies.

Keywords: Artistic research, autonarrative, homosexual identity.

1. Introducción

Esta investigación artística autonarrativa aborda la construcción de la identidad sexual a partir de la memoria y la experiencia, más específicamente, del camino personal de descubrimiento de la propia homosexualidad. Este trabajo fue presentado en el 36º Encuentro Nacional de la APECV y en el 4º Congreso de la Red Ibero-Americana de Educación Artística (RIAEA), celebrados en Vila Nova de Gaia, Portugal, en mayo de 2024.

2. (Des)amor desde la amistad entre hombres

En la actualidad, en la mayoría de los países, las sociedades están organizadas con base en la heteronormatividad, la cual, entre otras cosas, se fundamenta en la idea de que la heterosexualidad debe ser la norma a seguir.

Así, desde el nacimiento, los niños deben cumplir con una serie de expectativas que están directamente relacionadas con su sexo biológico, de las cuales es muy difícil escapar, dado que “la masculinidad es una experiencia colectiva desarrollada a través de ritos, pruebas y desafíos concebidos para que el sujeto responda públicamente si es o no es un hombre”¹ (Nolasco, 2001, p. 104-105). Sean homosexuales o no, a los hombres se les imparte una educación orientada hacia la heterosexualidad, lo que supone importantes vacíos en su desarrollo socioafectivo. Según Nolasco (2001)

“Un niño aprende que, durante su proceso de socialización, debe silenciar sus sentimientos y frustraciones, así como evitar situaciones de vergüenza y miedo. Crece creando defensas y protecciones contra sentimientos desagradables, ya que estos pueden servir como indicadores de fragilidad y limitación para cumplir con las exigencias de su rol social” (p. 82).

Más tarde, durante la adolescencia, cuando los jóvenes tienen la posibilidad de experimentar vivencias afectivas y sexuales, y así aprender un poco más sobre cómo relacionarse con otras personas, con su propio cuerpo, con las inseguridades, frustraciones y demás sentimientos involucrados en las relaciones interpersonales, ocurre que, en el caso de los jóvenes gays, este aprendizaje muchas veces no se da, precisamente porque no se sienten seguros ni cómodos para vivir sus vidas de la manera que desearían. Así, algunas de estas personas atraviesan los años formativos de la adolescencia con amistades mayoritariamente femeninas, ya que, por temor a que se descubra su sexualidad y para evitar situaciones de rechazo y discriminación, evitan relacionarse con otros chicos.

Pero los chicos que se identifican como heterosexuales también ven afectadas sus relaciones de amistad con otros chicos, ya que, por temor a ser etiquetados como gays, evitan establecer una amistad más íntima en la que podrían hablar de sus cuestiones personales y sentimentales, por ejemplo. Cuando una persona aprende desde muy temprano que ser homosexual es algo incorrecto y que los comportamientos asociados a lo femenino (desde una perspectiva machista) no son aceptados ni bien vistos por gran parte de la sociedad, estas fuerzas actúan para reprimir estos sentimientos. En este sentido, “para los hombres, la noción de intimidad no está incluida en el proceso de socialización por el que atraviesan; no es algo que ellos aprendan, practiquen o desarrollen” (Nolasco, 2001, p. 81) de una manera saludable y significativa.

En este contexto, a veces ocurre que cuando un joven gay recibe atención, respeto e incluso cariño de un amigo heterosexual, se desencadena una tormenta de sentimientos y emociones que han estado reprimidos durante mucho tiempo. Y si inicialmente esta relación de amistad se establece como un lugar positivo para desarrollar y aprender a relacionarse con alguien del mismo sexo, muchas veces termina convirtiéndose en una situación de angustia y sufrimiento, porque estos jóvenes gays necesitan más que una relación de amistad, una relación afectiva amorosa. El único camino parece ser mantener este sentimiento oculto, porque además del miedo a la homofobia y la violencia física, está el temor al

rechazo, al alejamiento de este amigo. Es interesante observar que, tanto los hombres homosexuales como los heterosexuales, de alguna manera “ambos demuestran cuánto es difícil para un hombre establecer con otro hombre una relación de intimidad que no pase por la cama, ya sea como deseo o como fobia” (Nolasco, 2006, p. 38).

Muchas veces, este amigo heterosexual muestra una masculinidad acorde a lo que se espera, y en este sentido, es posible entender por qué tantos jóvenes gays se sienten atraídos. Se busca en el otro características que el individuo no tiene, o que de alguna manera estas personas sienten que deberían tener, incluso si es para disminuir su propio sufrimiento y buscar la aceptación de los demás. El hombre heterosexual popularmente es considerado como el “hombre de verdad” y según Richard Miskolci y Larissa Pelúcio en su prefacio, esta idea idealizada “demuestra cómo el deseo por alguien del mismo sexo puede asociarse con un conformismo hacia el orden heterosexual, sus normas de género, sus patrones estéticos e incluso con la gramática de las relaciones sexuales” (Perlongher, 2008, p. 12). En este contexto, la proyección es un elemento que actúa de manera poderosa, ya que este amigo llega a representar un ideal de masculinidad que históricamente se ha exigido a los jóvenes gays. A veces, este sentimiento genera como resultado una homofobia internalizada que las personas homosexuales pueden llegar a experimentar después de años de aprender modelos heteronormativos. De alguna manera, existe una admiración y una creencia de que ser como este otro haría la vida menos difícil dentro de la sociedad machista y patriarcal en la que vivimos. Este hecho representa “una gran paradoja, pues el deseo es homo-orientado, pero el objeto de deseo debe parecer hetero” (Perlongher, 2008, p. 13).

Aunque la relación no sea plena ni suficiente, se termina optando por mantener al menos la cercanía con esta persona, incluso si para ello estos jóvenes gays tienen que colocarse en un lugar de sufrimiento que es el enamoramiento platónico. Y para hacer este momento aún más difícil, surge el sentimiento de culpa. Culpa por ser quien es, por no poder ser de otra manera, por desear a alguien que solo quiere ser su amigo y por probablemente ser el responsable del posible fin de una relación de amistad. También el hecho de sentirse atraído por un hombre heterosexual, y por este motivo quizá no disponible para una relación homosexual, de alguna manera evita, por así decirlo, las responsabilidades y consecuencias de un involucramiento afectivo que realmente ocurre. Podemos considerar esta actitud como un intento del individuo de disminuir los riesgos y efectos negativos de esta situación, ya que, al tratarse de un sufrimiento en secreto, y por más doloroso que pueda ser, no abarca la imprevisibilidad de hacerlo público.

Un patrón recurrente en las historias de vida de muchos hombres gays es el hecho de haber pasado por innumerables situaciones de rechazo, ya sea por parte de la familia y otros parientes, por colegas de escuela, por compañeros de trabajo e incluso por otros hombres con los que se estableció algún tipo de vínculo afectivo o sexual. En este sentido, encontrarse en medio de una narrativa de rechazo no es algo novedoso, y a veces es el único tipo de relación afectiva conocida. Entonces, inconscientemente, este patrón de comportamiento termina por repetirse, ya que fue vivido y experimentado anteriormente.

3. Amistad entre hombres en el arte

3.1. Algunos referentes artísticos que hablan de amistad.

En las diferentes formas de arte ya se ha abordado el tema de la amistad entre hombres. Para este artículo, he seleccionado como referentes dos obras que ejemplifican los puntos discutidos anteriormente: “Manuel” y “Aqueles dois”.

¹Las citas escritas originalmente en portugués fueran traducidas al español por el autor.

3.1.1. Manuel

La escultura Manuel del artista español Rodrigo expuesta en la edición de ARCO del 83 trata de una relación de amistad en la cual el artista se sentía enamorado de un hombre heterosexual. En la obra, el cuerpo del artista se presenta fusionado con el cuerpo desnudo del amado. Rodrigo también ha dibujado un cómic en el que ilustra con precisión los acontecimientos vividos por ambos durante el tiempo en que compartían vivencias y memorias. El artista ha encontrado una manera bastante poética de tratar un tema que puede ser muy doloroso para los hombres gais. Por otro lado, también es delicada la parte que afecta al amigo, pues ciertamente tendría muchas dudas al enterarse de la situación. Para Rodrigo, su amigo Manuel también representaba un patrón de masculinidad esperado, ya sea por su cuerpo o por su comportamiento cotidiano. En definitiva, por representar un ideal siempre exigido, pero que no se posee y que se ha aprendido a desear.

3.1.2. Aqueles dois

Basada en el cuento homónimo de Caio Fernando Abreu, la película *Aqueles Dois* (1985), dirigida por Sérgio Amon, cuenta la historia de Saul y Raul, dos empleados públicos que, a pesar de tener personalidades distintas, desarrollan una intensa amistad. En esta relación, encuentran un espacio para escapar de la soledad que cada uno sentía. Juntos, también establecen una confianza en la que ambos se sienten cómodos para hablar de sus sentimientos, gustos, deseos, inseguridades y temores. Todo va bien hasta que ambos comienzan a sufrir por el prejuicio de sus colegas de trabajo, quienes confunden la amistad con un posible romance, ya que les parece muy extraño que dos hombres constituyan una relación de intimidad.

4. Canciones del Amor y Tiempo

La obra *Canciones del amor y el tiempo* (2019) forma parte de mi investigación artística autobiográfica, que aborda el tema de la construcción de la identidad sexual desde una perspectiva de experiencia y memoria. Al recordar las canciones que compuse durante mi juventud, problematicé el darse cuenta de mi propia sexualidad. Comencé la investigación para esta obra escuchando las grabaciones en audio de mis composiciones, algo que no había hecho en mucho tiempo. Estos registros los hice probablemente entre los años 2000 y 2002 en la habitación que tenía en la casa de mis padres. Mi intención era documentar las músicas en audio para no olvidar las melodías, ya que solo tenía las letras por escrito.

Gran parte de mis composiciones versaban sobre el amor y el tiempo, siempre desde una perspectiva bastante personal, basada en mis vivencias y en cómo estas experiencias me afectaban. Estas canciones fueron el medio que encontré para expresar lo que estaba sintiendo en aquellos años. Muchas de ellas tratan sobre amores y desamores (casi siempre inventados y vividos únicamente por mí) típicos de la juventud. En aquel entonces estaba yo de acuerdo con Nietzsche (2003) cuando el filósofo afirmaba que “crear – esa es la gran redención del sufrimiento, así es como se vuelve ligera la vida. Pero para que el creador exista son necesarios sufrimiento y muchas transformaciones” (p.137). Por desconocimiento e ingenuidad, yo pensaba que los artistas debían sufrir para tener la inspiración y creatividad necesarias para componer. En este sentido, las músicas que más me gustaban eran precisamente las de artistas que habían padecido, por motivos diversos, una vida muy dura.

Mientras escuchaba mis canciones, percibí que algunas de ellas hablaban de mis primeras experiencias con el amor romántico hacia otros hombres y, más especí-

ficamente, de cuando me di cuenta de que estaba enamorado de mi mejor amigo. Esto me pareció muy relevante para ser retomado, pues en aquella época no imaginaba que, más tarde, ya adulto, me vería a mí mismo como un hombre gay. Probablemente debido a prejuicios y miedo, no me permitía ver las cosas claramente y creía que me había enamorado de la persona, como si pudiera separar la parte sexual de ella. Entonces decidí crear algo a partir de estas experiencias como alguien que todavía no se percibe como gay, pero que no puede controlar sus sentimientos y que, de alguna manera, se va conociendo a través de relaciones afectivas platónicas.

El análisis de las letras de las canciones me llevó a percibir que en ellas se reflejaban las formas en que me sentía en diferentes momentos de una relación romántica, incluso si era platónica: desde el momento inicial del encuentro, las expectativas, el inicio de los problemas, los celos, el rechazo, la tristeza y el comenzar de nuevo el ciclo. Entonces, inspirado por el álbum *El Mal Querer* de la cantante Rosalía, en el que la artista basa su creación artística a partir de una novela anónima del siglo XIII titulada *Flamenca*² (Lienhard, 2019), que narra la historia de una relación abusiva, decidí seleccionar y ordenar diez de mis canciones para crear también una pequeña narrativa sobre una relación romántica afectiva, desde su inicio hasta su final.

En un segundo momento, empecé a reflexionar e intentar imaginar las emociones que mi versión adolescente estaría sintiendo al buscar, a través de las canciones, expresar sus deseos, expectativas, angustias y miedos al percibirse enamorado de su mejor amigo. Ahora, como adulto, tengo la experiencia de vida para comprender que el tiempo, de alguna manera, a veces disminuye la intensidad de los dolores o, quizás, nos ayuda a seguir adelante. Pero estoy seguro de que esos sentimientos siguen conmigo y me atraviesan de distintas formas. Por lo tanto, para cada canción-capítulo, elaboré una afirmación-sentimiento sobre cómo me sentía al componer cada una de ellas.

Más tarde, inspirado por los recuerdos afectivos de mi infancia, cuando pasaba muchas mañanas junto a mi madre, quien cosía los vestidos encomendados por sus clientes mientras yo jugaba con mis juguetes, decidí trabajar con tejidos para esta creación artística. También me han influenciado algunas obras del artista brasileño José Leonilson (1957-1993), como *El Puerto* (1992) y *Cheio, Vazio* (1992), en las cuales utiliza el bordado sobre tejido. Entonces decidí elaborar diez piezas de tejido. En cada una cosí la letra de cada canción-capítulo, impresa a láser en hojas de acrílico transparente, y luego confeccioné otras diez piezas de tejido en las que bordé las frases-afirmaciones-sentimientos.

²El *Roman de Flamenca* o *'Flamenca'*, novela de autoría desconocida del siglo XII, en Rosalía y el origen literario de *'El mal querer'* en la novela medieval *'Flamenca'* (Maribel Lienhard, 15 de noviembre de 2019 <https://wmagazin.com/relatos/rosalia-y-el-origen-literario-de-el-mal-querer-en-la-novela-medieval-flamenca/>)

FABIO ESTÁ ENAMORADO

CAPÍTULO UNO

Ya no puedo disimular nada y nadie
finge ignorar lo que quiero de ti.

Despierto muy temprano para poder ver
como llegas y pasas delante mí.

¿Por qué no intentarlo?
¿Por qué no dejar que suceda?

Ya hace muchos días que no veo
cuando pasas y me miras.

Pero todo lo que quiero es poder siempre tenerte;
tu boca cerca mí.

¿Por qué no intentarlo?
¿Por qué no dejar que suceda?

Figura 1. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo uno.

FABIO QUIERE AMAR

CAPÍTULO DOS

Mi amor, tú me despiertas tantas cosas buenas.
Haces que desee ser alguien mucho mejor,
pero esto es tan diferente de todo lo que aprendí...
Tal vez yo no entienda
Entonces dime, ¿qué es el amor?

Mi amor, enséñame a amar como tú amas;
mi amor, enséñame a amar.

No he aprendido a expresar lo que siento,
sino a no demostrar ninguna debilidad;
pero tú me desarmas todas las defensas.
Tal vez tú me hagas sentir
lo que soy en realidad.

Mi amor, enséñame a amar como tú amas;
mi amor, enséñame a amar.

Figura 2. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo dos.

FABIO
PIENSA
QUE
AMA
A SU
AMIGO

CAPÍTULO TRES

Ven a mí como yo voy a alguien que quiero.
Desciende a mí como yo descendería
si pudiera volar hasta ti
para decirte que en mis sueños de anoche
estabas tú.

Escribeme y dime lo que tú piensas
y dime cómo no te has dado cuenta
que el amigo que está a tu lado
también quiere ser tu amor.

Figura 3. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo tres.

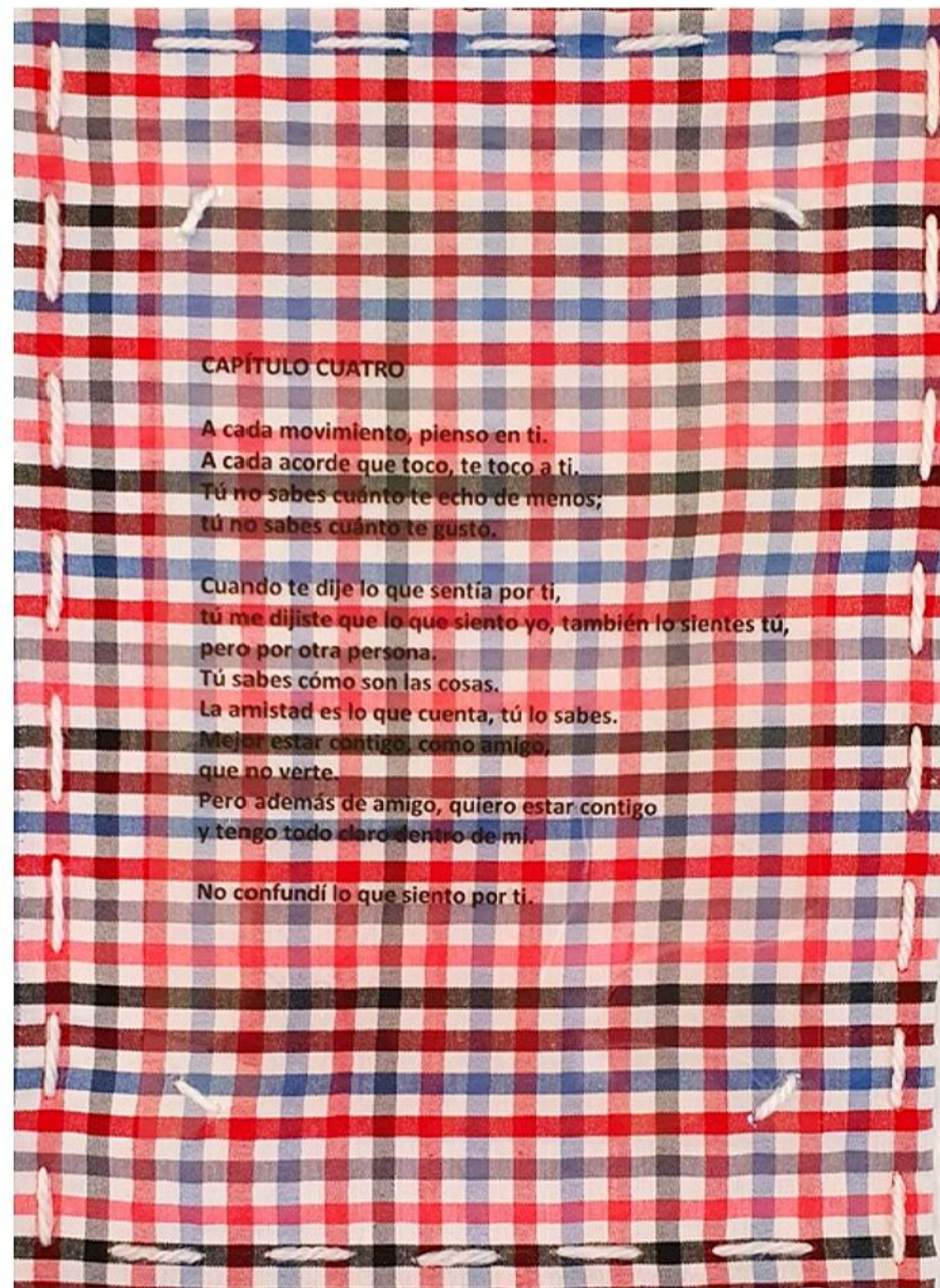
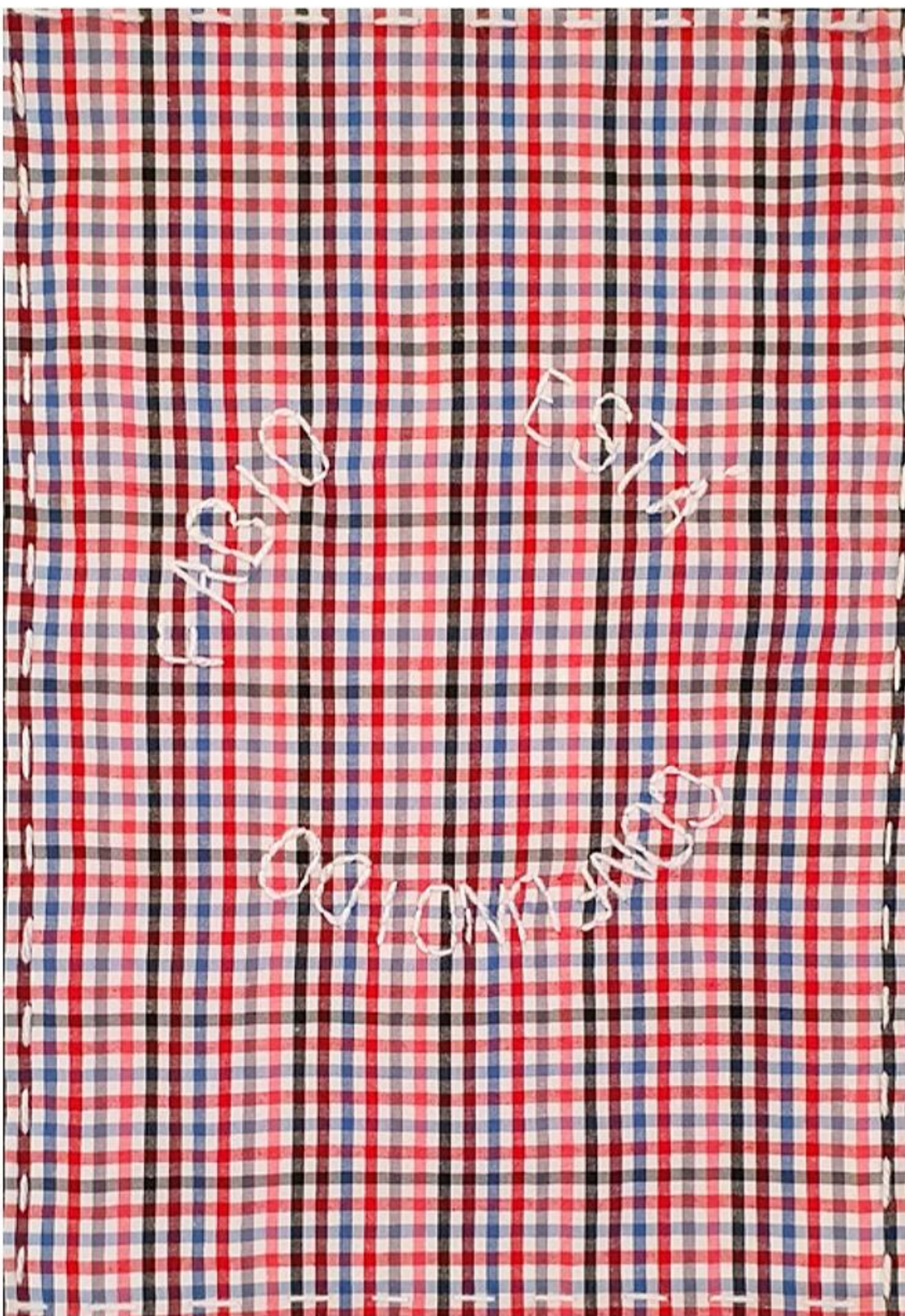


Figura 4. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo cuatro.

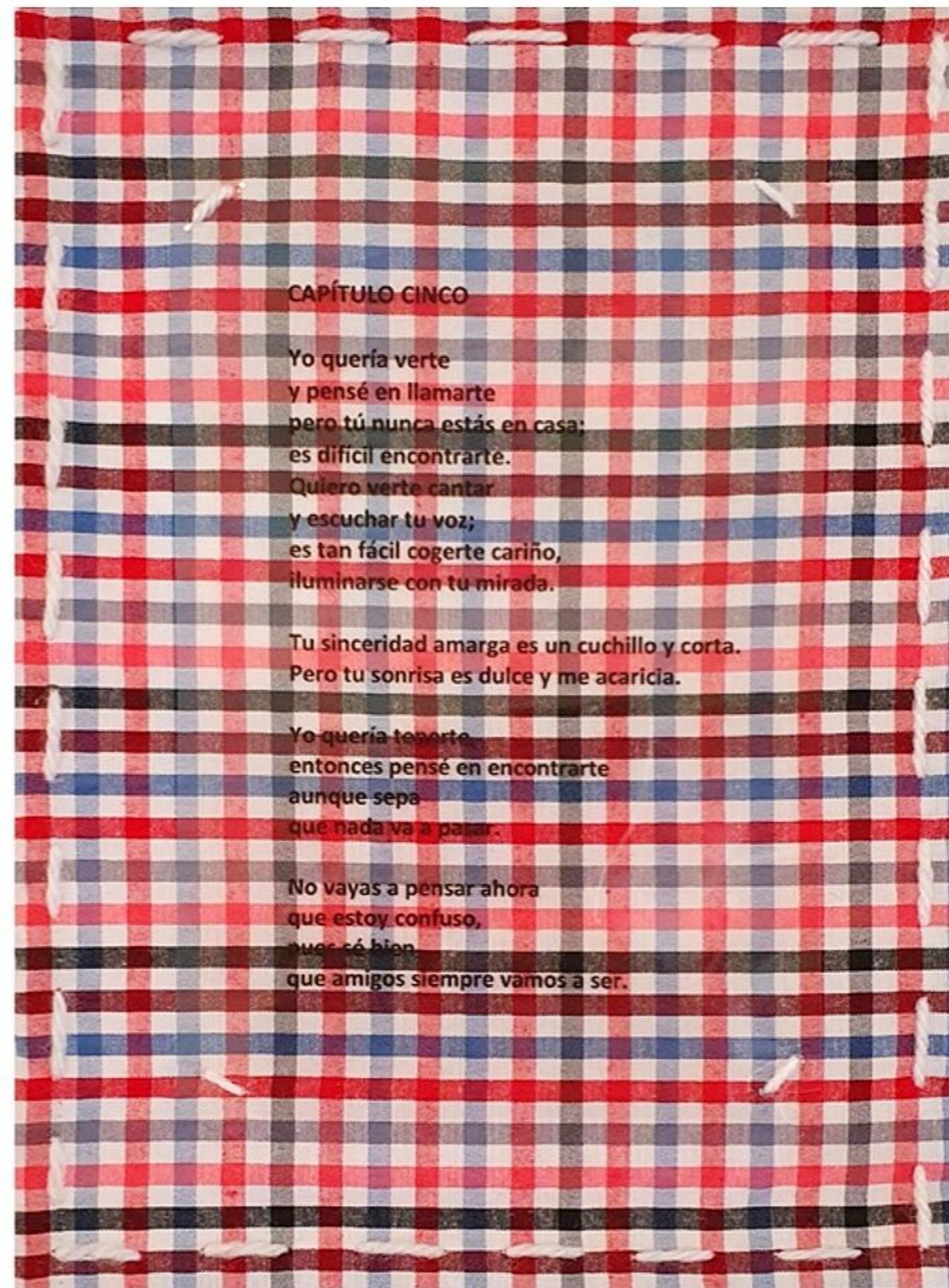
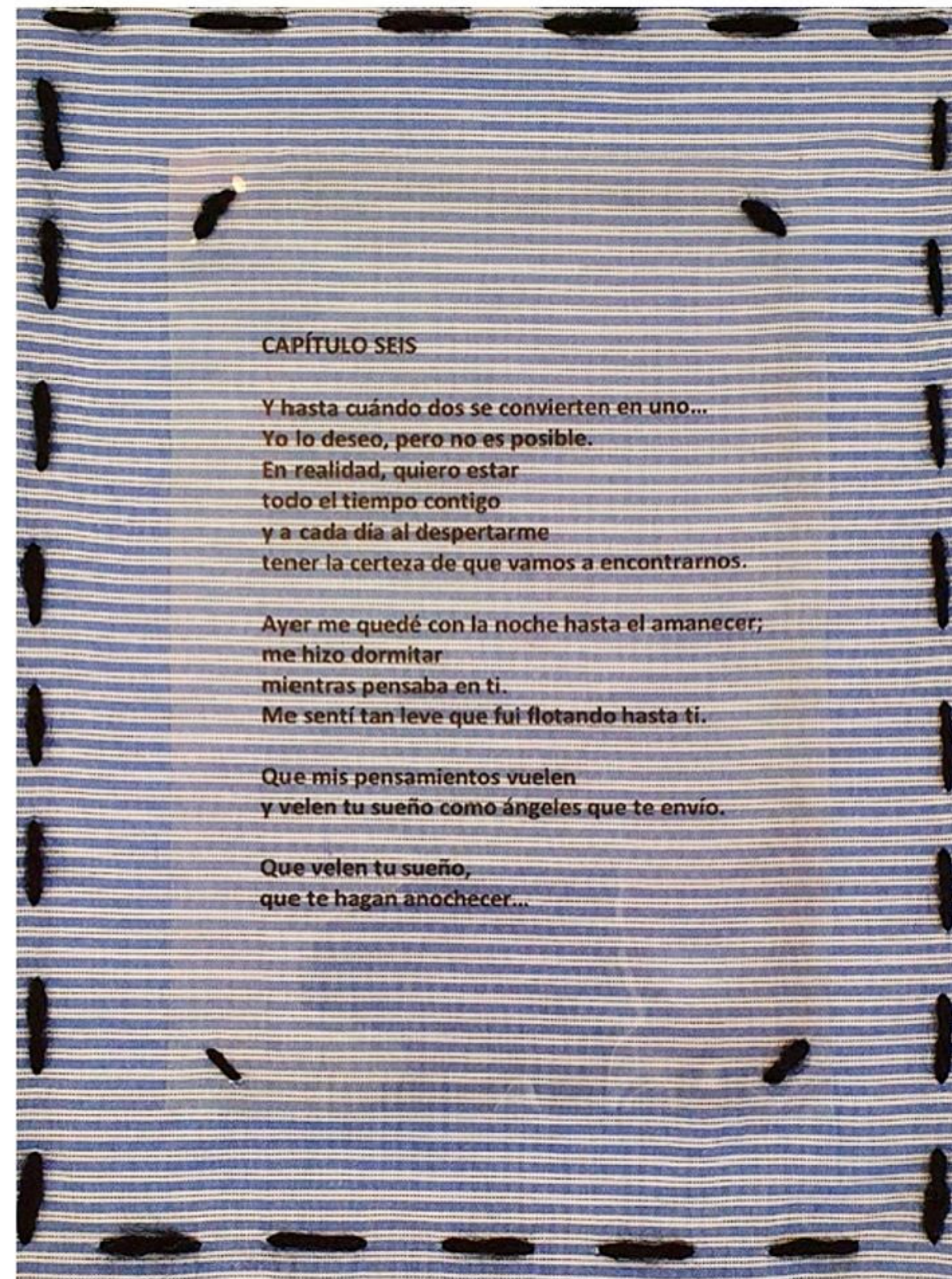
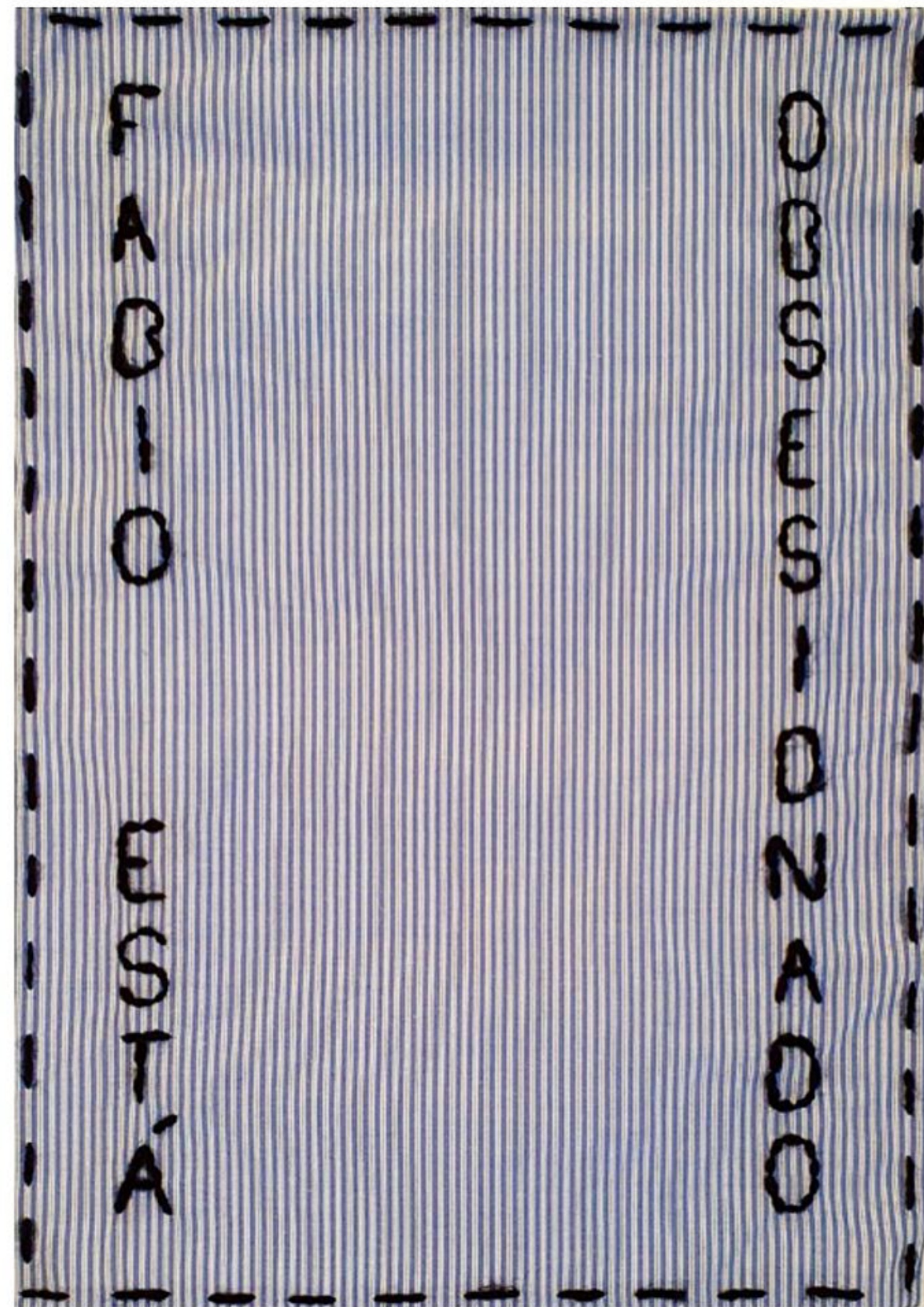


Figura 5. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo cinco.



CAPÍTULO SEIS

Y hasta cuándo dos se convierten en uno...
Yo lo deseo, pero no es posible.
En realidad, quiero estar
todo el tiempo contigo
y a cada día al despertarme
tener la certeza de que vamos a encontrarnos.

Ayer me quedé con la noche hasta el amanecer;
me hizo dormitar
mientras pensaba en ti.
Me sentí tan leve que fui flotando hasta ti.

Que mis pensamientos vuelen
y velen tu sueño como ángeles que te envío.

Que velen tu sueño,
que te hagan anochecer...

Figura 6. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo seis.

FABIO

SE

ENCARIÑA

DEMASIADO

CAPÍTULO SIETE

Si un día te dije que no, no era para que lo creyeras.
Solamente quería saber lo que ibas a hacer
porque solamente te valore cuando se pierde
pero tú me perdiste y nada sentiste.

La culpa no fue tuya, sino mía.
Mi gran error, lo sabes bien,
es que me apegue demasiado
y no debería ser así.

Figura 7. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo siete.

FABIO
ESTÁ

TRISTE

CAPÍTULO OCHO

Hablas mucho, pero no dices lo que quiero oír.
Incluso intentaste justificarte
y yo casi te perdoné.

Me dijiste que tú habías cambiado, que estás interesado
y yo casi te creí.
¡Qué gran error, nadie cambia así!
Ni siquiera los niños como tú.

Y es tan difícil
tener la esperanza
cuando titubeas
porque ya no tienes nada en el corazón
y tu sentimiento está tan lejos de mí...

Figura 8. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo ocho.

FABIO

QUIERE

COMPRENDER

CAPÍTULO NUEVE

Ahora veo lo que pasó
e intento entenderlo
pero no puedo explicarlo.
Por qué será que tú siempre dices
que las cosas no son así;
y sin embargo, haces lo mismo
pero no por mí.

Es difícil de comprender
y me da ganas de llorar.
Tú no puedes ver
todo lo que hago,
aunque me dijiste más de una vez
cómo querías que fuesen contigo.

Tal vez no era para mí.
Tal vez no era por ti.
Tal vez un día pueda haber
un lugar para cada uno de nosotros
donde la tristeza inhiba el dolor,
donde la ausencia consiga cicatrizar
las llagas de mi cuerpo.

Figura 9. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo nueve.

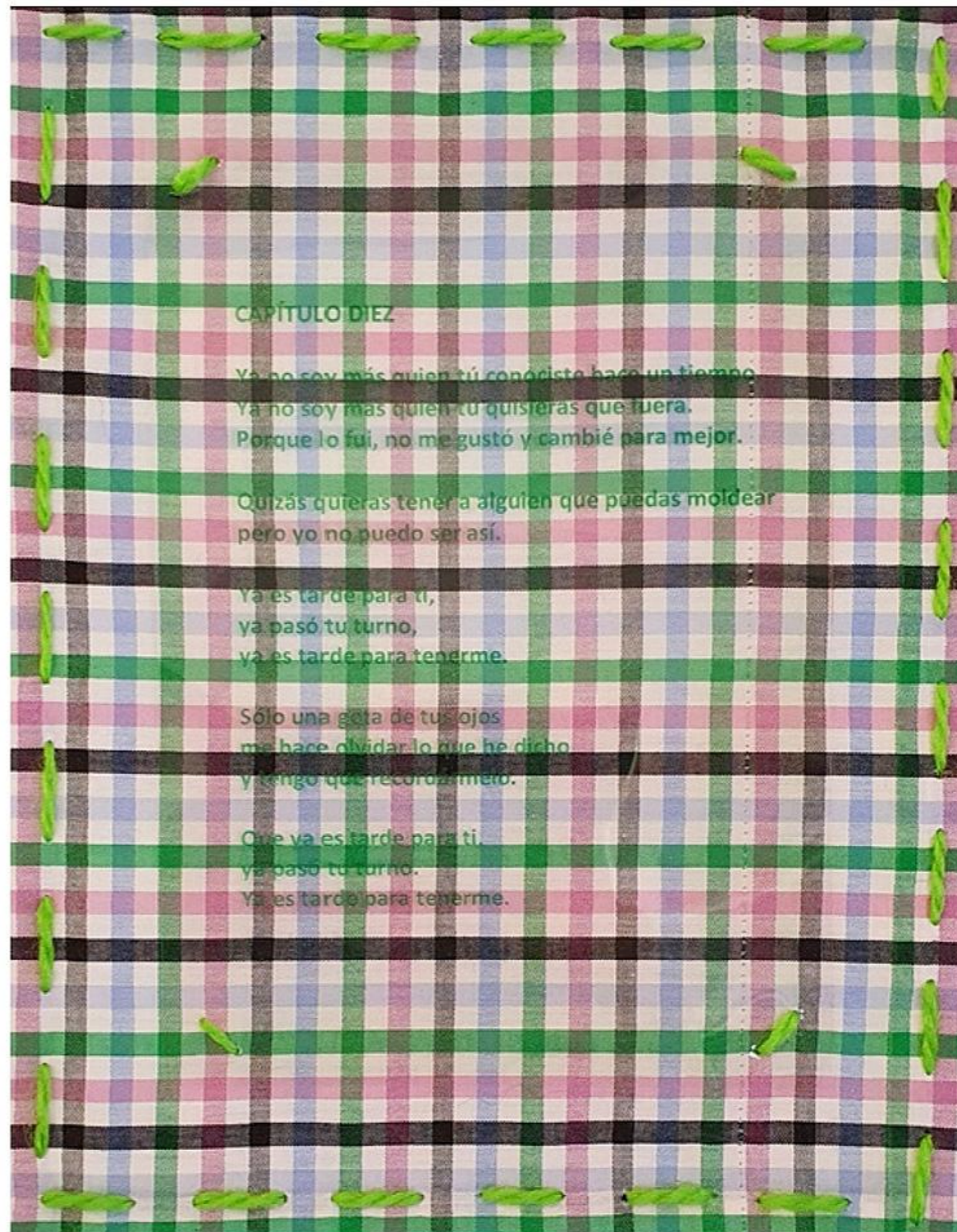
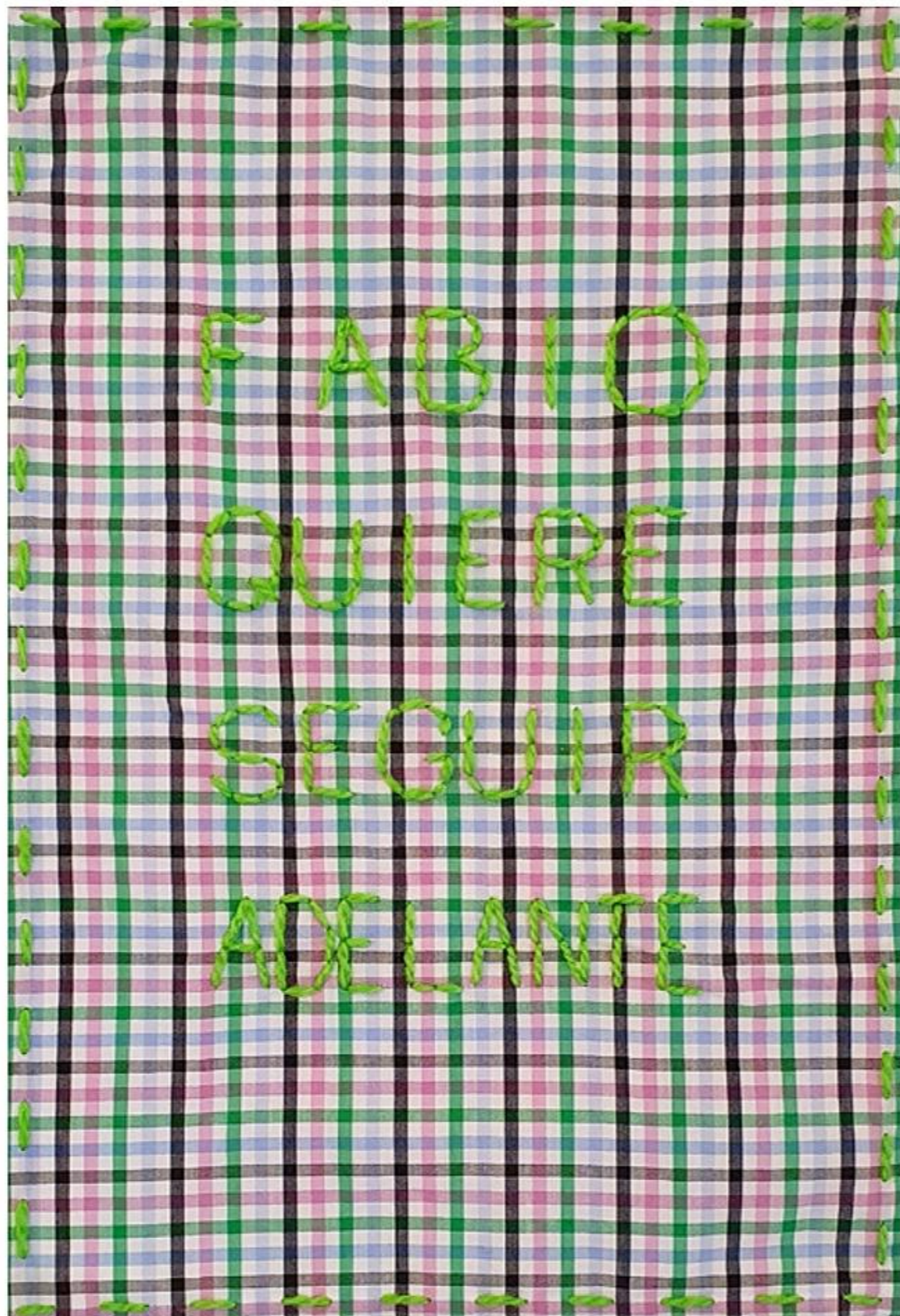


Figura 10. Canciones del Amor y Tiempo - Capítulo diez.

Creo que un aspecto relevante de esta investigación ha sido el hecho de haberme distanciado durante tanto tiempo de mis composiciones, ya que hacía mucho que no las escuchaba. De esa manera, he tenido la oportunidad de experimentar diferentes sensaciones y reflexionar sobre las formas que encontré en mi juventud para manejar emociones que claramente no conocía. En este sentido, Nietzsche (2001) dice que “de lo que quieras conocer y medir debes despedirte, al menos por un tiempo. Solamente cuando has abandonado la ciudad ves cuánto se elevan sus torres por encima de las casas” (p. 221) y así pude ver cuánto influyen estas vivencias de mi juventud en las formas en que me relaciono afectivamente con otras personas hoy en día. También es mi intención que esta obra pueda tocar a otras personas en el sentido de que, al tratar un tema común a tanta gente, creo que es posible que otros se sientan identificados hasta cierto punto. Para Vilar (2017) “cada obra de arte lleva encarnada un percepto que se ofrece al pensamiento del receptor para que éste haga su vivencia, pero cuando ésta ya se ha producido, el precepto sigue ahí, indefinidamente abierto a nuevas, a otras vivencias” (p. 07), y en este sentido, me gusta pensar que esta creación artística pueda ser algo vivo y no solo un retrato estático de un momento de mi experiencia personal.

5. Conclusiones

Para muchos jóvenes gays, darse cuenta de que están enamorados de un amigo es, muchas veces, el momento inicial en que la persona comienza a tener que lidiar con su propia sexualidad. Muchos hombres gays entienden el amor y el afecto desde un lugar de rechazo y homofobia, precisamente porque no han experimentado estos sentimientos de manera saludable, y desafortunadamente, estas situaciones influyen fuertemente en las percepciones de estas personas respecto a los afectos que experimentan.

Para hombres gays que aún están en proceso de aceptación de su sexualidad, o que viven en lugares donde no son aceptados, por ejemplo, el amor platónico se convierte en un refugio para enfrentar la tormenta. Y más allá de ese primer momento de darse cuenta de las cuestiones de la propia sexualidad, este contexto a menudo continúa teniendo repercusiones en la vida de muchos gays adultos, ya sea en la persistente tendencia a sentir deseo por hombres gays que en apariencia y comportamiento estén más cerca del estándar de masculinidad, y a veces, discriminar a otros considerados más femeninos, por así decirlo.


Referencias

- Amom, S. (Director). (1985). *Aqueles dois* [Película]. Casa de Cinema de Poa.
- Leonilson, J. (2019). Cheio, vazio. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*.
- Leonilson, J. (2019). El Puerto. *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*.
- Lienhard, M. (2019) Rosalía y el origen literario de ‘El mal querer’ en la novela medieval ‘Flamenca’ (15 de noviembre de 2019 <https://wmagazin.com/relatos/rosalia-y-el-origen-literario-de-el-mal-querer-en-la-novela-medieval-flamenca/>)
- Muñoz, R. (1983). Manuel [Escultura]. José de la Mano.
- Nietzsche, F. (2001). *Humano, demasiado humano - un libro para espíritus libres* - volumen II. Ediciones Akal.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra - un libro para todos y para nadie*. Alianza Editorial.
- Nolasco, S. (2001). *De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rocco.

- Nolasco, S. (2006). *O primeiro sexo*. BestSeller
- Perlongher, N. (prefacio de Miskolci, R. y Pelúcio, L.) (2008). *O negócio do michê: a prostituição viril em São Paulo*. Editora Fundação Perseu Abramo.
- Rosalía. (2018). *El mal querer*. Columbia Records.
- Vilar, G. (2017). ¿Dónde está el “arte” en la investigación artística? *ANIAV - Revista de Investigación en Artes Visuales*.

Miniaturas de sentidos - O desafio mais precioso da investigação “casas como museus: narrativas de professores de artes visuais”

“Miniatures of meaning - The most valuable challenge in research “houses as museums: affective narratives of visual arts tea- chers”

 10.64493/INV.20.11

Henrique Lima Assis
Faculdade de Educação/Universi-
dade Federal de Jataí, Brasil

artigo recebido em: 11.11.2024
artigo aceite para publicação: 24.05.2025

This work is licenced under a [Creative Commons BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Assis, H. (2025). Miniaturas de sentidos - O desafio mais precioso da investigação “casas como museus: narrativas de professores de artes visuais”. Invisibilidades - Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes. <https://doi.org/10.64493/INV.20.11>

Resumo

O sentido desta narrativa é partilhar meu processo de doutoramento, que consistiu em escutar as experiências vividas por professores de Artes Visuais na relação com os objetos que habitam suas casas. Um dos questionamentos que motivaram a criação da pesquisa “Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais” foi: O que dizem os objetos que habitam as casas de professores de Artes visuais? Mediado pelas entrevistas narrativas e não diretivas, percorri as casas de alguns professores de Artes Visuais em Campinas/SP e em Jataí/GO e encontrei seus museus repletos de afetos, memórias e histórias para narrar. No processo, o partilhado foi transformado em Miniaturas de Sentido, conceito elaborado a partir das leituras de Leibniz, Benjamin e Bachelard. Como todo conhecer é autoconhecer, ao escutar as narrativas, lembrei de algumas experiências vividas por mim, também na relação com os objetos biográficos que

habitaram as casas onde morei, e assim fui igualmente chamado a trazer minhas experiências para a investigação.

Palavras-chave: Casas como museus. Memórias, histórias e narrativas. Miniaturas de sentidos. professores de Artes Visuais.

Abstract

The narrative aims to share my doctoral process, which consisted of listening to the experiences lived by Visual Arts teachers in their relationship with the objects that populate their homes. One of the questions that motivated the creation of the research “Houses as museums: affective narratives of Visual Arts teachers” was: What do the objects that populate the houses of Visual Arts teachers mean to say? Mediated by narrative and non-directive interviews, I visited the homes of Visual Arts teachers in the municipalities of Campinas/SP and Jataí/GO and I found their museums plenty of affections, memories and stories to tell. In the process, what was shared was transformed into Miniatures of Meaning, a concept drawn from readings of Leibniz, Benjamin and Bachelard. As all knowledge is self-knowledge, when listening to the narratives, I remembered some experiences I’ve lived, also in relation to the biographical objects that inhabited the houses where I lived, and I was also summoned to contribute my experiences to the investigation.

Keywords: Houses as museums. Memories, stories and narratives. Miniatures of meanings. Visual Arts teachers.

Tempos Vivos e Tempos Mortos

*Existem, dentro da história cronológica,
outra história mais densa de substância
memorativa no fluxo do tempo. Aparece com
clareza nas biografias; tal como nas paisagens,
há marcos no espaço onde os valores se
adensam.*

*O tempo biográfico tem andamento
como na música desde o allegro da infância que
parece na lembrança luminoso até o adagio da
velhice.*

*A sociedade industrial multiplica horas
mortas que suportamos: são os tempos vazios
das filas, dos bancos, da burocracia,
preenchimento de formulários...*

(Bosi, 2003, p. 24)

Palavras iniciais: experiências, memórias e narrativas

Motivado a compreender os processos pelos quais as pessoas se tornam professoras, especialmente de Artes Visuais, movimenteimei-me por muitas direções e encontrei nas memórias suscitadas pelos objetos que habitam suas casas um caminho surpreendente para continuar minha caminhada. O resultado desse movimentar foi o desenvolvimento da investigação “Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais”¹, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), na área de concentração Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte, sob as orientações cuidadosas, éticas, problematizadoras e poéticas da Professora Doutora Ana Angélica Albano.

Iniciei a tessitura da tese apresentando uma das primeiras pinturas que vi nesta vida (Figura 01), ainda criança bem pequena. A presença dela em meu corpo e em minha alma foi tão marcante, tão inspiradora, que afirmo ser ela uma das primeiras e principais experiências estéticas visuais que vivi, pois, depois dessa experiência, sonhei ser pintor também! Um allegro da infância!

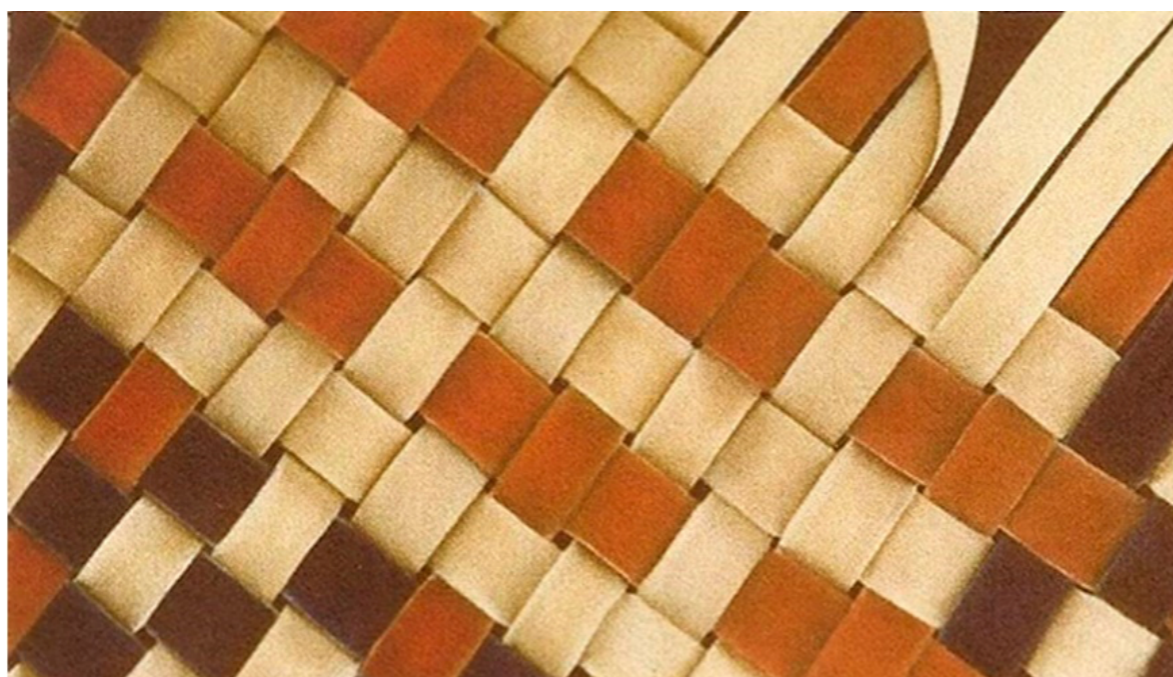


Figura 01 – Da série Trançado, Neusa Silva, óleo sobre tela.
Fonte: Acervo Neusa da Silva (1980, data aproximada)

Para além dos aspectos afetivos e familiares que a pintura da tia Neusa da Silva evocava em mim, justifiquei a escolha por iniciar um texto acadêmico com uma imagem artística dizendo que ela me acorda a imagem primitiva do artesão, que enquanto carda, fia, tingue, urde e trama os fios, cruzando-os em infinitas combinações, narra suas experiências, suas sabedorias, seus conselhos. Artesão experiente que é, portador de uma destreza sem fim, bem como respeitador da matéria-prima com a qual trabalha criando, tecendo, faz interagir alma, olhos e mãos ao transformar e ser transformado por aquilo que partilha, narrando aos artesãos menos experientes.

Além dessa imagem de artesão experiente, atento e respeitoso ao que produz, ao que narra, também alimentou minha decisão por iniciar a narrativa doutoral com a pintura da tia Neusa os sentimentos e os pensamentos sobre a incompletude humana e as renovações subjetivas, se assim posso definir, pelas quais somos acoitados ao longo de nossas vidas, que a composição me convida a sentir e a pensar. Reencontrar com a pintura sendo estudante de doutorado, muito mais sensibilizado com os objetos que habitam nossas casas, foi fundamental para pensar a educação, a vida, a partir do par experiência/sentido². Acompanhado pela memória e pela fotografia da pintura, pude demorar meu olhar em cada linha, cor e forma, percebendo que sua composição expressava que o tornar-se humano é um processo interminável, uma construção sem fim. Os fios que a compõem estão trançados na diagonal, sugerindo movimentos e exprimindo dinamismos e tensões. A maior parte da trama já foi pintada, evidenciando memórias e percursos e contrapondo-se à menor, que ainda se encontra inacabada, incompleta, aberta, à espera de experiências que continuem o trançado, o viver.

Nessa profusão de tempos e espaços, experiências e sentidos, a pintura da tia Neusa expressava e expressa para mim que estamos em processo, somos processo, somos uma

[...] corda, atada entre o animal e o além-do-homem - uma corda sobre um abismo. Perigosa travessia, perigoso a-caminho, perigoso olhar-para-trás, perigoso arrepiar-se e parar. O que é grande no homem é que ele é uma ponte e não um fim: o que pode ser amado no homem é que ele é um passar e um sucumbir. Amo Aqueles que não sabem viver a não ser como os que sucumbem, pois são os que atravessam (Nietzsche, 1987, p. 183).

Alimentado por esses pensamentos e sentimentos, empreendi a pesquisa que me licenciaria professor de Artes Visuais doutor em Educação, definindo-a como uma

²Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete, sobretudo, a uma perspectiva política e crítica. De fato, somente nesta última perspectiva tem sentido a palavra ‘reflexão’ e expressões como ‘reflexão crítica’, ‘reflexão sobre prática ou não prática’, ‘reflexão emancipadora’ etc. Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política, e não vou retomar a discussão. O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. O que vou fazer é, simplesmente, explorar algumas palavras e tratar de compartilhá-las” (Bondía, 2024 [2002], p. 20).

¹Para ler o texto na íntegra, consultar o link: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/970846>.

narrativa, um tecido

[...] sobre a formação humana, especialmente sobre a formação de professoras. Mais especificamente, uma toalha de mesa tramada para adornar as experiências de nutrição do corpo e da alma. Sua existência, seu bordado é o resultado de tingimentos, urdiduras e cruzamentos de fios em diferentes camadas para conhecer as experiências vividas e partilhadas por professores de Artes Visuais, na relação com os objetos biográficos que habitam suas casas, portanto, transbordados de afetos e guardadores de memórias e histórias (Assis, 2016, p.13).

A feitura dessa toalha de mesa só foi possível porque encontrei pelo caminho da produção dos dados empíricos da tese pessoas professoras de Artes Visuais generosas que, por meio de Entrevistas Narrativas e Entrevistas Não Diretivas³, permitiram-me percorrer suas casas, seus museus, tanto em Campinas/SP quanto em Jataí/GO. Como assumiram o protagonismo das entrevistas, escolhendo os objetos biográficos que queriam me apresentar para narrar suas experiências, pude ouvir confissões sinceras, emocionadas, entremeadas por silêncios, sorrisos e lágrimas.

Igual a um rio caudaloso, corrente e vivo, meu caminhar para a produção dos dados esteve imerso em simultaneidades, em mundos que se desmanchavam enquanto outros se formavam e exigiam de mim, como bem pontuou Freire (1996), reconhecimento e assunção. Um reconhecer e me assumir como ser humano cultural, portanto, sensível, histórico, pensante, expressivo, comunicante, criador, professor, professor de Artes Visuais, pardo, homossexual, da classe trabalhadora, alinhado com as lutas e esperanças da esquerda, assim como

[...] realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (Freire, 1996, p. 41).

Ao me defrontar com as demandas da tessitura da narrativa doutoral, reconhecia que estava realizando o sonho de me tornar professor de Artes Visuais doutor em Educação. Reconhecia, igualmente, os desafios e as belezas da responsabilidade assumida e, inseguro, indagava se seria mesmo a narrativa o gênero textual que melhor conformaria os caminhos inventados e percorridos por mim na realização da investigação. Assim, pensando em qual escrita praticar, logo nos primeiros exercícios, a narrativa se sobressaiu e foi assumida como o gênero textual mais apropriado para socializar o que havia vivido.

³Esses procedimentos metodológicos apresentam enfoques, processos, vocabulários próprios e são considerados técnicas de coleta de dados que privilegiam a autonomia, a liberdade e a condução das narrativas pelos entrevistados e não pelos entrevistadores, como ocorre em outras técnicas. “A Entrevista Narrativa é classificada como sendo um método de pesquisa qualitativa [...], considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (Jovchelovitch; Bauer, 2014, p. 95). E “a Entrevista Não Diretiva tem por inclinação contornar certos cerceamentos das entrevistas por questionário com perguntas fechadas que representam o polo extremo da diretividade. Com efeito, numa entrevista por questionário, existe estruturação completa do campo proposto ao entrevistado, este só pode responder as perguntas que lhe são propostas nos termos formulados pelo pesquisador e enunciados pelo entrevistador que detém o monopólio da exploração quando não o da inquisição [...], é igualmente possível que as perguntas sejam mal escolhidas ou mal formuladas e [...] o entrevistado talvez se coloque problemas em termos completamente diferentes do que o pesquisador imagina. Além disso, as respostas que lhe são impostas talvez não correspondam à própria dimensão que teria tido uma significação para ele” (Michelat, 1980, p. 192-193) (Assis, 2016, p. 110 – grifos meus).

Ao longo do percurso, fui me afastando das normativas acadêmicas mais quantitativas e dedutivas para me deixar guiar pelas qualitativas e indutivas, que primeiro acolhe os dados, para depois estabelecer relações, não só com a teoria histórico-socialmente produzida, mas com a literatura, a música, o cinema e outras tantas possibilidades expressivas. Assim, enchi-me de coragem e busquei, ou melhor, vivi [...] uma escrita-experiência, uma escrita-aprendizagem, uma escrita-transformação, uma escrita-ritual. Uma escrita-polifônica tramada a partir de várias vozes. Entre elas, as dos objetos vistos nas casas dos professores visitados, as dos autores lidos, as dos professores e colegas de curso (Assis, 2016, p. 15).

As narrativas são especiais e necessárias porque permitem viver a um só tempo e espaço os papéis de investigador e de investigado das próprias experiências, concedendo a oportunidade de as reconhecer em seus aspectos mais significativos e definidores do quem somos e de quem vamos nos tornando ao longo da caminhada, da vida, pois

[...] não há parte alguma, povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e frequentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta: a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida (Barthes, 2009, p. 19).

Souza (2006) argumenta que essa possibilidade de viver a um só tempo e espaço os papéis de investigador e de investigado de nossa história pessoal se legitima como investigação, porque a “produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação” (Souza, 2006, p. 26) pode, ou melhor, deve estar tramada às produções de narrativas. Igualmente, legitima-se como formação porquanto parte do entendimento de que professores investigadores-investigados tomam “consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e de investigador da sua própria história” (Souza, 2006, p. 26).

Por sua vez, Barbosa (2001) ressalta que nós, professores pesquisadores de Artes Visuais, precisamos enfrentar o desafio de investigar nossas experiências pessoais, compreendendo melhor como nos tornamos nos professores que somos, “sem medo de [nos parecermos] menos científicos por valor[izarmos] a subjetividade” (2001, p. 07).

Já Martins e Tourinho (2017) asseguram que assumir a subjetividade por meio das práticas narrativas são possibilidades brilhantes de atuação e interação no mundo, com os outros e conosco mesmo, visto que as narrativas revelam aspectos da natureza humana, mesmo que pequenos e parciais,

[...] por meio de compreensões críticas que produzimos na forma de lampejos, relances, vestígios ou fatias de nossas ações na cultura. As histórias de vida, como uma performance na cultura, agarram-se a materiais empíricos da existência, da vida, do cotidiano: a dor, a tristeza, a alegria, os desejos, os sonhos, os fracassos, o sentir, os afetos, mas, sobretudo, as aprendizagens, formais, não formais e informais que nos fazem sujeitos (Martins e Tourinho, 2017, p. 143).

Em uma performance na cultura, Albano (2018) admite em “Conversas com jovens professores de arte” que iniciou sua narrativa para o cumprimento de exigências profissionais relacionadas ao exame livre-docência, mas que, aos poucos, a narrativa foi criando vida e a enredando por

[...] um roteiro não planejado, e fui deixando-me conduzir. Reli livros que me inspiraram ao longo dos anos, buscando nas frases sublinhadas os caminhos que me conduziram às minhas escolhas teóricas. Abrindo armários, gavetas e pastas, encontrei planejamentos, relatórios e avaliações meus e de

professores e alunos que orientei; agendas com anotações de aulas, minhas observações de crianças da primeira escolinha de arte, em resposta a orientações de psicólogos; textos que escrevi em diferentes épocas, publicados ou não; cadernos de desenho e de redações da minha infância e da de meus filhos e netos; cartas; recortes de jornal; vídeos e muitas, muitas fotos. O contato com todo esse material, que havia guardado e esquecido, reavivou imagens e histórias, e fui seguindo as trilhas que iam se abrindo em minha memória. A convivência com biografias e autobiografias de artistas que, durante anos, alimentaram minhas pesquisas alimentaram também esta narrativa. Reescrevi partes de textos meus e, tomando certas liberdades éticas, os recriei livremente, inserindo-os na narrativa sem colocar aspas, nem citar a fonte. Outros, que cito na íntegra, foram digitados em fonte diferenciada e receberam as referências de praxe. Textos de alunos, professores e amigos, quando não publicados, foram inseridos com as autorizações e as referências devidas. Seguindo o fluxo das lembranças, reencontrei muitas pessoas e revisei lugares que fizeram parte da minha história. E o sentimento mais recorrente foi de gratidão. A muitas agradeço ao longo do texto, a outras agradeço agora (Albano, 2018, p. 209).

E, para Corazza (2002), não somos nós a escolher em uma vitrine uma ou outra metodologias que melhor nos atenda, mas são elas a nos escolherem, “pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou” (2002, p. 124).

Tendo sido escolhido e seduzido pelas narrativas como sustentação teórico-metodológico, eu percebia e confirmava que toda ação de conhecer resultava também na reação de autoconhecer, visto que, ao visitar as casas, contemplar os objetos biográficos e escutar as narrativas por eles suscitadas, igualmente ia relembando das experiências vividas por mim na relação com meus objetos biográficos. A pesquisa me ensinou que objetos biográficos são aqueles de estimação, companheiros de uma vida, podendo ser as relíquias de família, os

³[...] um homem solteiro, de meia-idade, muito tímido, funcionário da Conservatória Geral de Registro Civil, responsável pelos arquivos dos vivos e dos mortos. O Sr. José morava de favor em uma casa construída, improvisadamente, ao longo das paredes laterais da Conservatória. Em sua casa havia duas portas: uma permitia o acesso à rua e a outra ao interior da grande nave que abrigava os arquivos de centenas e centenas de cidadãos. Por problemas estruturais na arquitetura da Conservatória, o Sr. José fora obrigado a inutilizar a porta que permitia o acesso ao interior, dificultando, dessa maneira, o seu transitar livremente entre seu trabalho e sua casa, entre sua vida pública e privada. [...] há muitos anos, o Sr. José vinha cultivando um passatempo que consistia em reunir recortes de jornais sobre pessoas que, por boas ou más ações, tornaram-se famosas em seu país. Mas, um dia, teve a percepção, a ideia de que em sua coleção de nomes e referências pessoais daqueles sobre os quais colecionava apenas os recortes faltavam, por exemplo, o registro de nascimento e outras informações de natureza íntima, como: os nomes dos pais, dos cônjuges, dos irmãos, dos padrinhos, dos lugares onde nasceram e estudaram, quais profissões escolheram, que os noticiários não anunciavam. O Sr. José passou, então, a investigar, a buscar obstinadamente mais detalhes sobre os integrantes de sua coleção. Assim, transgrediu as regras e invadiu a Conservatória todas as noites, por meio da porta que deveria permanecer trancada. E, como um detetive, fez cópias dos registros de nascimento e enveredou por um labirinto de investigações, percorrendo ruas, praças, jardins, conhecendo os lugares onde nasceram, descobrindo os segredos, as traições, os crimes desses noticiados. No desenrolar da história, Saramago (1997, p. 23) nos chama atenção narrando que existem, em todos os tempos e lugares, pessoas como Sr. José, que ocupam o seu tempo [...] ou o tempo que crêem sobejar-lhes da vida a juntar selos, moedas, medalhas, jarrões, bilhetes-postais, caixas de fósforos, livros, relógios, camisolas desportivas, autógrafos, pedras, bonecos de barro, latas vazias de refresco, anjinhos, cactos, programas de óperas, isqueiros, canetas, mochos, caixinhas-de-música, garrafas, bonsais, pinturas, canecas, cachimbos, obeliscos de cristal, patos de porcelanas, brinquedos antigos, máscaras de carnaval (Assis, 2016, p. 33-35).

presentes da infância, de casamento, construídos ou modelados ou pintados ou bordados... Para Bosi (2003, p. 26), quanto mais direcionados ao “uso cotidiano, mais expressivos são os objetos: os metais se arredondam, se ovalam, os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, tudo perde as arestas e se abrandam”. Se os metais se arredondam e os cabos de madeira brilham pelo contato com as mãos, imaginem a diversidade de experiências que os objetos biográficos protagonizaram, testemunharam? Se tudo perde as arestas e se abrandam, O que dizem os objetos que habitam as casas de professores de Artes visuais?

E inspirado no Sr. José⁴, da história “Todos os Nomes”, de Saramago, saí em busca de casas de professores de Artes Visuais, com a intenção de conhecer seus objetos biográficos e, ao mesmo tempo, suscitar memórias e escutar suas histórias, iniciando minha coleção de Miniaturas de Sentido. Essa busca, essa caminhada entre Campinas e Jataí, produziu meu doutoramento, oportunizando que alimentos viessem de muitas partes, nutrindo minha formação humana, estética e acadêmica. Concomitante à realização do sonho de me tornar professor de Artes Visuais doutor em Educação, realizava outro, o de habitar minha casa própria. Uma casa há muito imaginada e, naquele momento, conquistada. Comprada com o suor das muitas aulas de Artes Visuais ministradas para estudantes da educação básica e para professores na formação continuada em Arte. Seria minha casa como museu? Sim, seria!

Naquele instante, um novo cenário se desenhava para mim, bifurcando minhas esperanças e meus desejos de aprender a aprender e de aprender a habitar, que já não sabia distinguir ou responder o que era mais importante: o desenvolvimento da tese ou a habitação poética, estética, da casa recém-conquistada.

Imerso nessas e em outras emoções e dúvidas, lia e lia “A Poética do espaço”, de Bachelard (2000), na expectativa de encontrar um lugar seguro para pousar. E encontrei e pousei em imagens que concebem e praticam a casa como um ser privilegiado para os estudos de intimidade, de vida afetiva, de formação subjetiva. Da mesma maneira, encontrei e pousei na imagem de casas como museus porque as casas são repletas de objetos que oportunizam experiências estéticas diversas, “algo assim como a tentativa de se tirar um instantâneo do sentir” (Duarte Júnior, 2004, p. 44), bem como, ajudando-nos na preservação de nossas memórias e na prática constante de narrar nossa odisséia humana individual e coletiva. E, nesse sentido, as miniaturas de sentido socializadas pelas três professoras-narradoras de Jataí, a professora Maria Caixeta, a professora Papel e a professora Acordeão⁵, comprovam que estavam envolvidas em interesses comuns relacionados à ação humana de musealizar seus objetos biográficos em suas casas, assim como colaborar com a ampliação da musealização na/da cidade.

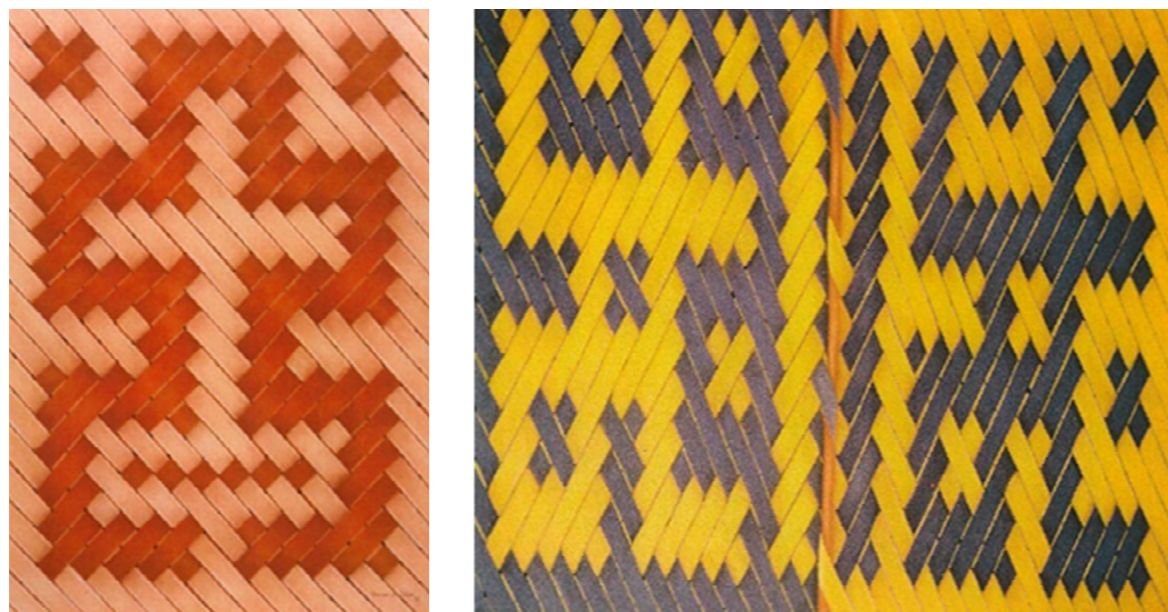
Ao tecer esta narrativa, relembra que, por muitas vezes, desviava meus olhos das páginas que lia para me entregar aos devaneios relacionados à escrita da tese e à habitação da casa: Que casa habitar? Como habitar? Que escrita praticar? Como escrever? Assim tendo sido, para além das demandas acadêmicas e profissionais que minha casa passou a abrigar, como habitação, aproximou ainda mais meus familiares de mim, modificando a qualidade de nossas relações, produzindo outro espaço seguro e aconchegante para conversar sobre a vida, as nossas vidas. E

⁵O grupo de Jataí foi composto por três professoras-narradoras, formadas em diferentes contextos curriculares e culturais do território brasileiro. Elas ministravam aulas e fomentavam a cultura na cidade abelha desde 1990, mais ou menos, e por suas experiências são extremamente conhecidas, respeitadas e admiradas na cidade. Elas me autorizaram a gravação e a publicação de suas narrativas, inclusive usando seus nomes e sobrenomes, pois não havia o que esconder ou silenciar, disseram. Entretanto, decidi nomeá-las pelos nomes de seus objetos biográficos especiais, que as marcaram, desenharam suas singularidades (Assis, 2024, p. 90).

minha escritura doutoral foi, aos poucos, também, tornando-se um universo, um lugar seguro para dizer dos sonhos, dos encontros, das experiências vividas. Um espaço repleto de vida simbólica. Um armazém de práticas sensíveis. Um lugar de intimidades e de reencontros, de memórias e de histórias.

Chegado o momento de apresentar publicamente o que foi produzido nos cinco anos de trabalho, defendendo-o, concluí que um ponto final não bastaria, que precisaria encaminhar minha narrativa com reticências, em processo, porque tanto a pesquisa quanto o pesquisador continuavam incompletos e abertos a novas experiências. Havia e ainda há muito o que lembrar para narrar, muitos fios à espera do trançado habilidoso do artesão, tecendo toalhas de mesa, de cama, de banho..., assim como há para viver!

Tal qual a vida, a toalha de mesa "Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais" estava incompleta e, por isso mesmo, arrematei-a naquele tempo-espaço histórico, apresentando outras duas pinturas da tia Neusa, também da série Trançados (Figuras 02 e 03), porque elas me inspiraram a continuar a caminhada investigando/desenhando na perspectiva de enriquecê-la ao encontrar/produzir outras paisagens junto a outras pessoas, sejam elas estudantes ou não, sejam professores de Artes Visuais ou não, podendo visitar suas casas para conhecer seus museus, apreciando objetos biográficos de toda sorte.



Figuras 02 e 03 – Da série Trançado, Neusa Silva, óleo sobre tela.
Fonte: Acervo Neusa da Silva (1980, data aproximada)

E nos instantes finais da escrita da tese, encontrei-me com a sugestão de Bachelard (2009, p. 205), provocando-me e dizendo que é de bom tom, de bom método, sempre quando se termina uma pesquisa, ou uma narrativa,

[...] reportar-se às esperanças que se nutriam ao começá-lo, vejo que mantive todos os meus devaneios nas facilidades da alma. Escrito que foi em alma. Entretanto, para que não se diga que a alma é o ser de toda nossa vida, gostaríamos ainda de escrever um outro livro, que, desta vez, seria a obra de um animus.

Pelo exposto e mais consciente dos efeitos colonizadores sobre nossas identidades e subjetividades, devaneio poder, mais uma vez, muitas outras vezes, poder sair, assim como o Sr. José, de "Todos os Nomes", em busca de enriquecer e complexificar minha coleção de miniaturas de sentido, bem como meus entendimentos sobre os processos pelos quais as pessoas se tornam professoras, espe-

cialmente de Artes Visuais. Quiçá, colaborando na construção de uma "história do cotidiano [na qual os professores, os homossexuais, os] velhos, as mulheres, os negros, os trabalhadores manuais, camadas da população excluídas da história ensinada na escola, possam tomar a palavra" (Bosi, 2003, p. 15) e se pronunciarem. Nesse sentido, encontrei apoio, ressonâncias, no tema "in-visibilidades" do VII Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (SIPACV), em 2024, o qual nos convocava a

[...] explorar as diversas camadas daquilo que está opaco, negligenciado ou intencionalmente invisibilizado. Este termo surge em um momento em que se faz urgente questionar e problematizar as estruturas de poder, os discursos hegemônicos e as narrativas dominantes que moldam nossa percepção de mundo através do olhar. Como afirma Michel Foucault (1987, p. 166), "a visibilidade é uma armadilha", e é nesse jogo de visibilidades e invisibilidades que encontramos a necessidade de desafiar e desconstruir essas armadilhas (SIPACV, 2024, p. 01).

As partes que compõem Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais

Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais se fez simultaneamente ao "desmanchamento de certos mundos [...] e a formação de outros" (Rolnik, 2014, p. 23). Foi produzida em três partes, tecida em primeira pessoa e tramada a imagens do passado e do presente, a letras de música, a trechos de poemas e de escritos admiráveis. Escrevê-la foi uma aventura que me ensinou a ser muitas coisas, entre elas, mais disciplinado e dedicado em minhas demandas profissionais e corajoso para vencer meus medos pessoais e preconceitos variados. A Parte I, intitulada "Como me tornei o professor de Artes Visuais que sou?", foi composta pela reconstrução de meus percursos pessoais, evidenciando as maneiras pelas quais fui me transformando no professor de Artes Visuais da educação básica e da formação de professores que era, pois hoje, sou o professor das disciplinas Arte e Educação I e II do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Jataí (FE/UFJ). Portanto, foi dessa forma que apresentei minhas raízes familiares, minhas referências culturais e os modos como fui, ao longo da minha vida, aproximando dos objetos que habitam as casas para com eles e a partir deles propor a investigação.

Essa reconstrução se sustentou na compreensão de que o ato de lembrar para narrar não é somente "reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado" (Bosi, 1994, p. 55). Por serem afetivas, seletivas, inventivas, as memórias não respeitam nenhuma cronologia e estão isentas da ditadura linear do tempo. Assim, algumas experiências vividas na infância foram relembradas na sequência de outras vividas na Licenciatura em Artes Visuais, no mestrado em Cultura Visual⁶ e nas atividades docentes experimentadas nas escolas das secretarias municipal e estadual de educação em que ensinei. O interessante desse processo foi que a maioria das lembranças aconteceram concomitantemente ao período em que realizava as Entrevistas Narrativas e Não Diretivas com os professores-narradores, colaboradores da pesquisa.

A coragem para ter as narrativas como sustentação teórica-metodológica, como estratégia de fabricação de dados e como gênero textual foi alimentada pela riqueza de possibilidades para a formação e a investigação que elas oferecem. Portanto, a Parte II, "As narrativas como caminho desta pesquisa", refletiu sobre as narrativas como estratégia metodológica extremamente apropriada ao ambien-

⁶Para ler o texto da dissertação na íntegra, consultar o link: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/ba01d737-4163-4afb-986d-513b9d0703cc>.

te da formação de professores. A partir dos estudos realizados, as compreendi como processos, como experiências de reelaboração e difusão do vivido, sendo tradição antiga, remontada ao início da humanidade, conforme Barthes (2009) identificou.

Essa parte foi desenhada a partir das reflexões sobre o percurso esboçado por mim para a produção dos dados. As Entrevistas Narrativas e as Entrevistas Não Diretivas foram percebidas como os procedimentos mais adequados para as investigações que objetivavam a compreensão dos processos pelos quais uma pessoa atravessa para se tornar professor de Artes Visuais. Nessa direção, foram expostas as maneiras como encontrei os professores-narradores, tanto em Campinas quanto em Jataí, que generosamente abriram as portas de seus armários, de suas casas, de seus museus, e me mostraram seus objetos biográficos repletos de intimidades.

Ao tecer a narrativa doutoral, confirmava que todas as vidas são importantes e merecem atenção, cuidado, carinho, que uma história narrada enseja outra, que desencadeia mais duas, três e assim continuamente. Descobri que os narradores só aconselham porque estão, devido aos ritmos de seus ofícios cotidianos, integrados aos seus ouvintes. Narrar, para Benjamin (2012, p. 216), é “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está se desenrolando” e, por ser relevante, necessita ser contada e recontada infinitas vezes, evitando que se perca nas relações pessoais e interpessoais. Essas foram algumas das reflexões dessa parte.

Por fim, a Parte III desvela as experiências transformadoras que as professoras de Artes Visuais de Jataí viveram e compartilharam comigo. Suas falas compartilharam memórias e histórias de seus processos pessoais, cujos objetos biográficos revelaram valores de intimidades, apontando questões relevantes ao universo da educação de professores de Artes Visuais. As memórias e as histórias compartilhadas pelas professoras foram transformadas em Miniaturas de Sentido, conceito produzido a partir de Leibniz (1974), Benjamin (2011) e Bachelard (2000).

A prática docente em Arte sem intimidade com o fazer artístico; os perfis profissionais polivalente e especialista; a morte como pulsão de vida, como impulso à cultura, como consciência, como autoconsciência; a busca da imaginação criadora e do processo criativo geralmente assassinados na generalidade dos currículos; o sonho de construir um museu pessoal com os objetos herdados, ganhados, comprados, produzidos foram algumas das temáticas das histórias compartilhadas, uma espécie de pano de fundo das miniaturas de sentido.

As Miniaturas de Sentido: conceito elaborado a partir das leituras de Leibniz, Benjamin e Bachelard

Concluída a produção dos dados e iniciada a reflexão pela organização e seleção das histórias para a escritura da tese, a indagação sobre qual seria a maneira mais apropriada para, no contexto de uma tese em educação, compartilhar as experiências vividas nas casas das professoras de Artes Visuais de Jataí, continuava latente em mim, pulsando, desafiando a criação. Das inúmeras possibilidades existentes, minha criação foi transformar as narrativas ouvidas em Miniaturas de Sentido: uma maneira especial de escriturar o encontrado no cotidiano da pesquisa. Tal imagem foi produzida a partir das leituras de Gottfried Wilhelm Leibniz (1974), Walter Benjamin (2011, 2012) e Gaston Bachelard (2000, 2009).

Alimentou a criação das miniaturas de sentido o desejo de que elas se transformassem em instantes nos quais os leitores interrompessem o fluxo de suas leituras para pensar, relembrar, estabelecer relações plurais com seus universos pessoais, mediados pelos objetos que habitam suas casas. E esse foi o desafio mais precioso da investigação!

No processo, compreendi que Benjamin se apoiou em Leibniz para produzir sua forma singular de escriturar seus textos. Leibniz foi um filósofo e cientista que, não sendo um artista, poderia, à sua época, muito bem ser comparado a Leonardo da Vinci, visto sua intensa e qualitativa produção, especialmente nos campos da literatura, da história, da jurisprudência, da matemática, da mecânica e da geologia. Especialmente no texto “A Monadologia”, escrito dois anos antes de seu falecimento, Leibniz (1974) pormenorizou sua teoria das mônadas, anunciando que foi elaborada a respeito do modo pelo qual simples substâncias espirituais formaram a base para todas as formas compostas da realidade. Sua teoria é uma apropriação do termo grego “aquilo que é um” ou “unidade”. As mônadas são as menores partes da alma, assim como os átomos são da matéria. Tanto os átomos como as mônadas possuem dimensões indivisíveis, são simples e partes-todo. A singularidade com que cada mônada é composta se opõe à igualdade, à uniformidade possível nos átomos. Aos poucos, compreendia que o filósofo-cientista procurou descrever um universo composto de um número sem fim de mônadas, organizadas hierarquicamente e originadas em Deus, um Mônada Supremo, por essa razão, harmonioso.

Ao estudar o texto “A Monadologia”, precisei retomar “A Miniatura”, de Bachelard (2000), a partir do qual produzi um mapa mental, tecendo percepções, sentimentos, entendimentos e desejos que alimentaram a decisão por transformar as narrativas em miniaturas de sentido. E assim me pus a devanear, imaginando e refletindo que, na dialética dos opostos, o minúsculo ou o pequeno ou as mônadas ou as miniaturas de sentido, são moradas das grandezas.

Produzido esse sentido, passei a considerar cada narrativa compartilhada pelas professoras-narradoras de Jataí como sendo uma mônada, uma miniatura de sentido. E nesse trançado de simultaneidades, as experiências narradas pelas professoras são, ao mesmo tempo, delas, minhas e nossas; são espelhos que espelham nossa singularidade, nossa humanidade, nossa universalidade; são sutis e vitais como o ar, conectando todos ao oxigenar o viver, visto que compartilharam emocionalmente as experiências que atravessaram suas almas e as transformaram nas pessoas professoras de Artes Visuais que eram/são.

[...] Nas casas das professoras de Artes Visuais de Jataí, os caminhos percorridos foram por elas cartografados e ajardinados pela emoção dos encontros e reencontros com seus objetos especiais. Muitos deles, biográficos, outros tantos de status, mas todos potentes guardadores do tempo vivo da memória. Em cada uma das casas visitadas eu andei diferente. Em uma, fui da sala à cozinha conhecer a jarra de louça ganhada em uma brincadeira de amigo secreto. Em outra, da cozinha ao quarto do casal apreciar as pinturas e os desenhos de figura humana, feitos, alguns, ainda na faculdade. E na terceira, da varanda às gavetas em busca dos lenços pintados e bordados delicada e poeticamente pela irmã mais velha, que infelizmente falecera (Assis, 2016, p. 130).

Benjamin, um homem solitário, vivendo entre as duas guerras mundiais, leitor e escritor voraz, escreveu, em Paris, o texto “Infância em Berlim por volta de 1900”, como um presente, um testamento, uma herança para seu filho Stefan, de 15 anos de idade. Escrito por volta de seus 40 anos, é composto por quarenta mônadas, miniaturas de sentido, vividas em sua infância feliz em Berlim, Alemanha, narrando desde suas experiências no “Tiergarten”, passando pelo “O telefone”, “Caçando Borboletas”, “Rua Blumeshof, 12”, “A biblioteca do colégio”, “A escrivãzinha”, finalizando com “A ilha dos pavões e glienicke”, “A lua” e “O corcundinha”. Seus textos foram e são para mim um exemplo exitoso de uma escrita-experiência, uma escrita-aprendizagem, uma escrita-transformação, uma escrita-ritual, uma espécie de morte simbólica que, na autoridade da velhice, moribundo quase, usu-

frui de uma última possibilidade para comunicar, e comunicou, “em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos” (Benjamin, 2012, p. 123).

Entrando na teia da ação de pesquisar e tomado pela experiência de ler, relia o texto algumas vezes em voz alta, outras silenciosamente e as demais para amigos, colegas de trabalho e estudantes do curso de pedagogia, buscando o irreproduzível que seria viver, novamente, a emoção da primeira vez que o li. Das tantas mônadas, ou miniaturas de sentido, ou pequeninas narrativas geniais que compõem o texto, apaixonei-me por “As cores”, e, na maioria das vezes que lia, ia, igualmente, transformando-me, tingindo-me de acordo com a paisagem na janela das minhas memórias.

[...] Em nosso jardim havia um pavilhão abandonado e carcomido. Gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, em seu interior, passava a mão de um vidro a outro, ia me transformando. Tingia-me de acordo com a paisagem na janela, que se apresentava ora chamejante, ora empoeirada, ora esmaecida, ora suntuosa. Acontecia o mesmo com minhas aquarelas, onde as coisas me abriam seu regaço tão logo as tocava com uma nuvem úmida. Coisa se dava com as bolhas de sabão. Viajava dentro delas por todo recinto e misturava-me ao jogo de cores de suas cúpulas até que se rompessem. Perdia-me nas cores, fosse nos céus, numa joia, num livro. De todo modo crianças são sempre presas suas. Naqueles dias, podiam-se comprar bombons de chocolate em graciosos pacotinhos, nos quais cada tablete em forma de cruz era embrulhado em papel estanho colorido. Essas pequenas obras, amarradas por um áspero barbante dourado, reluziam com seu verde e amarelo, seu azul e laranja, seu vermelho e prateado; em parte alguma duas peças da mesma cor se tocavam. Vencendo esse cintilante obstáculo, aquelas cores irromperam um dia sobre mim, e ainda sinto a doçura com que meu olhar ia se desfazer mais em meu coração que em minha língua. Pois, antes que eu fosse derrotado pela sedução das guloseimas, esse senso superior, com um golpe, sobrepujou em mim o inferior, me arrebatando (Benjamin, 2011, p. 95).

Escrevi a tese envolvido por essa atmosfera poética, portanto, estética, ética, política, bem como reflexiva, amorosa, transformadora, ao mesmo tempo que agradecia minha escrita-experiência sobre o vivido nas casas das professoras-narradoras, por meio da organização e da seleção das histórias narradas. Naquele momento, as aprendizagens oriundas das leituras de Bachelard (2000, p. 164-165), associadas às de Leibniz (1974) e de Benjamin (2011, 2012), fizeram-me mais seguro e determinado para praticar os valores e as qualidades das mônadas, das miniaturas de sentido, como sendo contrárias a fragmentos, às partes que integram um todo. Assim, porque o minúsculo, o pequeno, as mônadas ou as miniaturas de sentido,

[...] porta estreita por excelência, abre um mundo. O pormenor de uma coisa pode ser o signo de um mundo novo, de um mundo que, como todos os mundos, contém atributos de grandeza. A miniatura é uma das moradas da grandeza [...] E de toda parte o poeta faz brotarem as imagens. Apresenta-nos um átomo de um universo em multiplicação. Guiado pelo poeta, o sonhador, deslocando o rosto, renova o seu mundo. Da miniatura do quisto de vidro o sonhador faz surgir um mundo. O sonhador obriga o mundo “aos mais insólitos rastejos” (p. 107). O sonhador faz correrem ondas de irrealidade sobre o que era o mundo real. “O mundo exterior, em sua unanimidade, transformou-se num meio maleável à vontade diante desse único objeto duro e cortante, verdadeiro ovo filosófico que os menores movimentos de teu rosto fazem girar através do espaço”. Assim,

o poeta não foi buscar muito longe o seu instrumento de sonho. E, no entanto, com que arte ele nuclearizou a paisagem! Com que fantasia dotou o espaço de múltiplas curvaturas! Eis aí o espaço curvo riemaniano da fantasia! Pois todo universo se encerra em curvas; todo universo concentra-se num núcleo, num germe, num centro dinamizado. E esse centro é poderoso, pois é um centro imaginado. Um passo a mais no mundo das imagens que nos oferece Pieyre de Mandiargues e vivemos o centro que imagina; então, vemos a paisagem do núcleo de vidro. Já não a olhamos de soslaio. Esse núcleo nuclearizante é um mundo. A miniatura estende-se até as dimensões de um universo. O grande, mais uma vez, está contido no pequeno. Pegar uma lupa é prestar atenção, mas prestar atenção já não será possuir uma lupa? A atenção, por si só, é uma lente de aumento (Bachelard, 2000, p. 164-165).

Mais que comunicáveis, são experienciáveis os textos de Bachelard, assim como os de Benjamin. Essa característica aparece em sua obra alimentada, principalmente em sua intenção de induzir o leitor ao estado de leitura suspensa. Ou seja, em vez de ler o texto sobre seu quarto, o leitor revê, rememora o dele.

[...] Para evocar os valores de intimidade, é necessário, paradoxalmente, induzir o leitor ao estado de leitura suspensa. É no momento em que os olhos do leitor deixam o livro que a evocação do meu quarto pode tornar-se um umbral de onirismo para outrem. Então, quando é um poeta que fala, a alma do leitor repercute, conhece essa repercussão que, como diz Minkowski, devolve ao ser a energia de uma origem. Portanto, no plano de uma filosofia da literatura e da poesia em que nos colocamos, há um sentido em dizer que “escrevemos um quarto”, que “lemos um quarto”, que “lemos uma casa”. Assim, rapidamente, desde as primeiras palavras, na primeira abertura poética, o leitor que “lê um quarto” interrompe sua leitura e começa a pensar em algum aposento antigo. Você gostaria de dizer tudo sobre o seu quarto. Gostaria de interessar o leitor em você mesmo no momento em que entreabriu a porta do devaneio. Os valores de intimidade são tão absorventes que o leitor já não lê o seu quarto, revê o dele. Foi já escutar as lembranças de um pai, de uma avó, de uma mãe, de uma criada, da “criada de grande coração”, em suma, do ser que domina o recanto de suas lembranças mais valorizadas. E a casa da lembrança torna-se psicologicamente complexa. A seus abrigos de solidão associam-se o quarto, a sala onde reinaram os seres dominantes. A casa natal é uma casa habitada. Os valores de intimidade aí se dispersam, estabilizam-se mal, sofrem dialéticas. Quantas narrativas de infância - se as narrativas de infância fossem sinceras - nos diriam que a criança, por falta de seu próprio quarto, vai amuar se no seu canto (Bachelard, 2000, p. 33)!

Memórias, histórias e narrativas: palavras finais

No universo da formação humana, especialmente da formação de professores de Artes Visuais, esta narrativa refletiu o trabalho investigativo que constituiu em escutar as narrativas de vida e as experiências singulares que compõem os processos formativos de professoras de Artes Visuais, vividas na relação afetiva, identitária e biográfica com os objetos biográficos que habitam suas casas, para produzir uma resposta às questões iniciais, sendo elas: Quais experiências transformam uma pessoa em um professor, especialmente de Artes Visuais? Os objetos que habitam suas casas colaboram nesse processo transformador? Se sim, o que dizem os objetos que habitam as casas de professores de Artes visuais?

Surpreendido, certifiquei a potência e a beleza dos encontros e a riqueza das investigações centradas nas narrativas dos saberes e fazeres daqueles que são mais experientes que eu - o adágio da velhice. Casas como Museus foi o horizonte

descortinado!

Produzir uma resposta possível me oportunizou conhecer as narrativas da minha profissão a partir das experiências, das concepções e das práticas das professoras-narradoras nativas da mesma ilha que eu, Jataí, Goiás, e admirar o legado deixado por aquelas mulheres maravilhosas que me antecederam a caminhada, fazendo-me orgulhoso de ser o que sou: um professor de Artes Visuais jataiense.

O universo é a minha terra e a Terra é minha casa. O lugar onde eu nasci, em uma madrugada de abril, foi antes chamado por outros povos de outros nomes. Em um recanto entre montes e mares no Rio de Janeiro, no Brasil, foi onde a Vida escolheu para me fazer nascer, foi onde vivi uma parte da minha vida. Alguns rios que aprendi a reconhecer pelos nomes nas aulas de geografia nascem entre os vales e montanhas da minha casa – minha cidade, meu estado natal, minha pátria, meu país –, onde outras pessoas como eu foram destinadas a nascer e viver. Outros rios mais ao Sul nascem em “terras do Brasil” e escolhem desaguar num mar de lugares iguais a outros, onde alguns mesmos pássaros cantarão do mesmo modo os mesmos cantos. Mas lugares próximos e distantes onde os seres humanos falam com outros tons e acentos uma língua de consoantes e vogais iguais à minha (Brandão, 2005, p. 13).

As miniaturas de sentido⁷ comprovam que as três professoras-narradoras de Jataí estavam envolvidas em interesses comuns relacionados à ação humana de musealizar. Almejavam construir seus museus pessoais, com os seus variados objetos biográficos, bem como preservar os museus da cidade, que também são pessoais, visto que colaboraram intensamente em suas instalações e em seus primeiros anos de vida, inclusive expondo suas produções artísticas e científicas.

Será que posso considerar que toda casa guarda objetos biográficos diversos, assim como todas as vidas são importantes? Se sim! Nas casas, como nos museus, os itinerários afetivos percorridos podem anunciar crônicas individuais, familiares e sociais das experiências transformadoras pelas quais cada morador atravessou. E, para cada itinerário desenhado, alguns dos muitos objetos biográficos entram em cena e as ajudam na narração do vivido.

E foi assim em “Casas como museus”! Como se estivesse participando de uma ação educativa desenvolvida em um museu de arte contemporânea qualquer, caminhei por itinerários sensíveis e poéticos, éticos e políticos, técnicos e estéticos que as professoras-narradoras espontaneamente desenharam e me apresentaram. E imagino que foi por ter sido assim que descobri questões importantes para mim e para o contexto da formação de professores de Artes Visuais, como a existência da morte como pulso de vida, a oportunidade de transformar nossa vida em uma obra de arte, revelado pela professora Maria Caixeta; a não prática artística cultivada em detrimento das práticas pedagógicas, problematizado pela professora Papel; e o perfil profissional polivalente versus o especialista, reclama-

do pela professora Acordeão.

As miniaturas de sentido comprovam que estivemos juntos e pudemos falar de nós para nós mesmos, olhando-nos, sentindo-nos, emocionando-nos por ter podido quebrar isolamentos e conviver por meio da investigação, que é “um bem em si, e talvez o maior dos bens” (Bosi, 2003, p. 180). Pelo menos para mim, foi fundamental ter alimentado meu processo transformativo com as narrativas das professoras-narradoras de São Paulo e de Goiás.

Mediado por suas lembranças e equipado pela escuta atenta e sensível que fui desenvolvendo ao longo do processo, pude relembrar e tecer meu processo pessoal ao profissional, minha vida doméstica à pública, experiência essencial para o enraizamento em qualquer canto do mundo. Para Weil (1996), o enraizamento talvez seja a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. E, por sua vez, uma das mais difíceis de definir.

Como não poderia encerrar a tessitura desta narrativa sem amarrar os fios que a compõe, escolhi arrematar com a miniatura de sentido “Diametralmente distante dos desenhos reproduzidos na escola”, que compõem a Parte I da narrativa doutoral. A escolhi porque socializa experiências especiais de meu percurso pessoal, evidenciando as maneiras pelas quais fui me transformando no professor de Artes Visuais e os modos como fui, ao longo dos anos, aproximando-me dos objetos que habitam as casas. Foi assim que descobri serem eles objetos biográficos, para com eles e a partir deles sonhar, atravessar a seleção, iniciar os estudos, o trabalho de campo, a escritura, a defesa final...

Diametralmente distante dos desenhos reproduzidos na escola ou dos personagens da revista Amiguinho ou da Disney que habitavam minha casa, alimentando meu repertório de imagens e reverberando em minhas práticas em produzir imagens, que julgava artísticas, eu convivía com os desenhos expandidos que meu pai e minha mãe produziam em casa.

Meu pai coloria nossos cotidianos com as suas hortaliças, muitas e variadas, as alfaces eram suas preferidas e as minhas prediletas. Sempre, à tardezinha, quando chegava da escola, eu via meu pai trabalhando em seus retângulos que, juntos e vistos do alto, hoje eu imagino, deveriam alimentar a criação de belas pinturas e fotografias. Recordo-me que seus regadores de plástico, para uns muitos litros de água, já foram azuis, amarelos, vermelhos, e de vez em quando, os verdes das folhas surgiram entre os marrons avermelhados das terras do quintal de casa, que rasgavam o chão e cresciam em um fluxo contínuo, diário.

Minha mãe coloria nossos cotidianos com as suas roseiras. Por ocuparem a parte central do quintal, a todos seduziam com sua beleza, delicadeza e perfume. Dispostas mais ou menos em filas, ladeavam o caminho estreito e comprido de cimento cru, responsável por conduzir a todos do portão da rua à sala de nossa casa e vice-versa. Eram muitas, enormes e carregadas de rosas, em sua maioria cor-de-rosa; às vezes, muito raro, uma amarela ou uma vermelha ou branca era cultivada.

Seus desenhos eram uma atração, vizinhos e passantes paravam extasiados em frente ao nosso portão para fruí-los por alguns instantes. Recordo-me dos muitos elogios aos meus pais. Eles eram constantes e proferidos à chegada ou à saída de casa: “Seu Raul, como suas hortaliças estão viçosas, saudáveis, parabéns!”; “Dona Oneida, como suas roseiras estão lindas e cheirosas!”

Aprendido com meus pais, também tenho investido no hábito de cultivar plantas em casa, regando, adubando, podando, replantando-as quando necessário; estabelecendo minhas relações de cuidado, de afeto, de vida. Todavia, de maneira mais direta, a ação de cultivar plantas em meu aparta-

⁷As miniaturas de sentido da professora Maria Caixeta, da professora Papel e da professora Acordeão já foram apresentadas em outras narrativas, publicadas em revistas e livros, como: “As narrativas como caminhos metodológicos: o que dizem dos professores de artes visuais os objetos que habitam suas casas?” (Revista NUPEART (Online), v. 26, p. 01-33, 2023. Para ler o artigo na íntegra, verificar endereço eletrônico: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/23190/15204>, “Quais experiências transformam uma pessoa em um professor de Artes Visuais?” (Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais, UFSM/RS, v. 9, p. 39-62, 2016. Para ler o artigo na íntegra, verificar em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21704>. e “Somos aquilo que narramos: relações entre experiências vividas e os objetos que as casas” (OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. (Org.). Arte, Educação e Cultura. 2ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2016, v. 01, p. 119-132).

mento conectou-me com outros tempos, com os tempos de cada coisa e abriu-me fendas, brechas, fissuras por onde pude atravessar e embrenhar-me mais profundamente em mim mesmo — especialmente em minhas relações com os objetos que habitam nossas casas, nossos museus pessoais repletos de efeitos de sentidos e de significados (Assis, 2024, p. 21).

Referências

- Albano, A. A. (2018). *Conversas com jovens professores de arte*. São Paulo: Edições Loyola.
- Assis, H. L. (2024). *Casas como museus: narrativas de professores de Artes*. Curitiba: Appris.
- Assis, H. L. (2016). *Casas como museus: narrativas afetivas de professores de Artes Visuais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bachelard, G. (2000). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Barbosa, A. M. (2001). Prefácio. In: R. Manson, *Por uma arte-educação multicultural* (pp. 7-10). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Barthes, R. (2009). Introdução à análise estrutural da narrativa. In R. Barthes et al., *Análise estrutural da narrativa* (pp. 19 - 62). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Benjamin, W. (2011). *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (2012). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, (pp. 20-28). Tradução de João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Recuperado em 12 de janeiro, 2025, de: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt..>
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Atelier Editorial.
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Brandão, C. R. (2005). *As flores de abril: movimentos sociais e a educação ambiental*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Corazza, S. M. (2002). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 105-131). Rio de Janeiro: DP&A.
- Duarte Júnior, J. F. (2004). *Por que arte-educação?*. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2014). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 90-113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Leibniz, G. W. (1974). *A monadologia*. (M. de S. Chaui Berlinck, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os pensadores, v. 19).
- Martins, R., & Tourinho, I. (2017). (Des)Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In R. Martins, I. Tourinho, & E. C. de Souza (Eds.), *Pesquisa Narrativa: interfaces entre história de vida, arte e educação* (pp. 143 - 166). Santa Maria: Ed. Da UFSM.
- Michelat, G. (1980). Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em Sociologia. In M. Thiolent (Ed.), *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (pp. 191-212). São Paulo: Polis.
- Nietzsche, F. (1987). *Obras completas* (R. R. Torres Filho, Trad.). São Paulo: Nova Cultural.

- Rolnik, S. (2014). *Cartografia sentimental: transformação contemporânea do desejo*. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS.
- Saramago, J. (1997). *Todos os nomes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Souza, E. C. de (Org.). (2006). *Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Salvador: EDUNEB: EDIPUCRS.
- VII SIPACV: In-Visibilidades. (2024). *Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Recuperado em 12 janeiro, 2025, de <https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/50946-2024-apresentacao..>
- WEIL, S. (1996). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. (T. G. G. Langlada, Trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

