

# SUMÁRIO

<b>EXPEDIENTE</b>	<b>003-006</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>007-009</b>
<b>SEÇÃO TEMÁTICA</b>	<b>010</b>
<b>Desemaranhando estereótipos de gênero na cultura visual: O curta-metragem Purl (2019) e dissidências à Masculinidade Tóxica</b>	<b>011-033</b>
João Paulo Baliscai e Maria Vitória Neri Pereira	
<b>Moldando Caminhos – o improvável encontro com a ancestralidade a partir da Cerâmica</b>	<b>034-050</b>
Marcos Rodrigues Aulicino, Edson Luiz da Silva Vieira e Tayla Maria Silla	
<b>Latinomérica: una aproximación simbólica a la obra de Mar Coyol</b>	<b>051-063</b>
Jorge Juda Cruz Padilla e Vanessa Freitag	
<b>Enredando Gênero na educação infantil: cultura visual, imagens disruptivas e prática pedagógica</b>	<b>064-083</b>
Lucas de Bárbara Wendt e Lutiere Dalla Valle	
<b>SEÇÃO NOTA DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>084</b>
<b>Nota de experiência: microprática como um caminho investigativo no ensino da cor pautado nos estudos de Josef Albers</b>	<b>085-102</b>
Raony Robson Ruiz, Fabio Luis Savicki Henschel e Jociele Lampert	
<b>SEÇÃO TRADUÇÕES</b>	<b>103</b>
<b>Tradução: DISCURSO DE HIJA DE PERRA NA MARCHA DE 2013 PELA DIVERSIDADE SEXUAL EM ARICA</b>	<b>104-109</b>
Fábio Wosniak	
<b>Tradução: artes visuais para a inclusão da diversidade sexual na formação de professores do ensino fundamental</b>	<b>110-136</b>
Ricard Huerta	
<b>SEÇÃO ABERTA</b>	<b>137</b>

<b>Ensino da arte e da cultura visual: o cotidiano como prática artística</b>	<b>138-151</b>
Rodolfo Rodrigues Pontes, Adeilma Casado da Costa e Isabel Almeida Carneiro	
<b>Experiência, arte e educação pela perspectiva analítica de Dewey</b>	<b>152-167</b>
Leoni Maria Padilha Henning	
<b>SEÇÃO INICIAÇÃO CIENTÍFICA</b>	<b>168</b>
<b>Histórias em quadrinhos na formação inicial em artes visuais</b>	<b>169-182</b>
Adriano Duarte Cardoso e Fábio Wosniak	
<b>SEÇÃO ENSAIO VISUAL</b>	<b>183</b>
<b>Análisis feminista y ensayo visual a partir de la serie de animación japonesa Yawara!</b>	<b>184-197</b>
Vicente Monleón	

## **EXPEDIENTE**

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

### **Universidade do Estado de Santa Catarina**

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

### **Centro de Artes – UDESC/CEART**

Diretora do Centro: Daiane Dordete Steckert Jacobs

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Elaine Schmidlin

### **Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**

Coordenadora: Profa. Dra. Mara Rúbia Sant'Anna

## **EQUIPE EDITORIAL**

### **Editora-Chefe**

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

### **Editor Associado**

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

### **Corpo Editorial Técnico**

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Marta Facco, UDESC, Brasil

Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil

William da Silva, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Jaci Aiko Kusakawa, UDESC, Brasil

**Organizadora do volume 9, número 2, ano 9, agosto de 2023**

Prof. Dr. Fábio Wosniak e Profa. Dra. Jocielle Lampert

**Conselho Editorial Nacional**

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Maria helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Rosa lavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

### **Conselho Científico Internacional**

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires - Argentina  
Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha  
Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal  
João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal  
John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos  
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal  
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos  
Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha  
Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá  
Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal  
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

### **Conselho de pareceristas**

**Revista Apotheke v.9, n.2, ano 9, agosto de 2023**

#### **PARECERISTAS**

Adriane Cristine Kirst Andere de Mello  
ALINE NUNES DA ROSA  
Ana Cláudia Assunção  
Angélica D'Avila Tasquetto  
Darcisio Natal Muraro  
Francione Oliveira Carvalho  
Janice Martins Appel  
Josélia Schwanka Salomé  
Juliano Siqueira  
Juzelia Moraes Silveira  
Maria das Vitórias Negreiro do Amaral  
Máximo Daniel Lamela Adó  
Vanessa Vanessa Freitag  
Walter Rodrigues Marques

#### **Bolsistas**

Karine Abbati Nunes  
Luana Gonçalves Santana

João Matheus da Silva

#### **Revisores do periódico**

**Fabício Rodrigues Garcia**                      **Joviana Jansen**

## Diagramação

Raony Robson Ruiz

Marcelo Pereira de Lima

## Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: [revistaapotheke@gmail.com](mailto:revistaapotheke@gmail.com)

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

# EDITORIAL

Apotheke: Volume - Experiências Dissidentes no Ensino de Artes Visuais

Prezados leitores,

Com grande entusiasmo e dedicação, apresentamos a mais recente edição da Revista Apotheke, intitulada “Experiências Dissidentes no Ensino de Artes Visuais”. Esta edição traz à tona experiências de ensino em artes visuais que, de maneira inventiva, criam maneiras outras de reinventar o mundo e nossos conhecimentos.

Em consonância com os escritos de Ailton Krenak (2022), compreendemos a Arte como uma possibilidade de construção de futuros possíveis. Mas quais futuros seriam esses? São futuros onde pessoas e natureza coexistem sem que a importância de um se sobreponha ao outro, futuros onde a Educação não molda, mas sim fortalece e potencializa a vida em toda a sua diversidade. Acima de tudo, são futuros onde a imaginação é encorajada. Além disso, nesta edição, erguem-se as vozes (hooks, 2019) de professores, professoras, estudantes, artistas e pesquisadores/as que desafiam as fronteiras convencionais do ensino de artes visuais. Suas experiências e perspectivas potencializam o debate sobre como a arte pode construir percursos para pensar sobre questões sociais de maneira crítica-reflexiva.

Vale ressaltar que o termo “dissidências” é compreendido na sua forma poética, uma vez que transcende os limites das definições estritas. Ele nos convida a investigações que estão às margens, às nuances e às diversas manifestações da subjetividade, da expressão artística e da resistência cultural. Nas páginas desta edição, encontramos um convite à celebração da diversidade, à valorização das vozes menos ouvidas e à apreciação da singularidade em meio a universos múltiplos.

Neste contexto, as “experiências dissidentes” não são apenas desvios das normas estabelecidas, mas sim manifestações de autoafirmação, liberdade criativa e transformação social. Elas nos lembram que a arte e o ensino das artes visuais são terrenos férteis para a reimaginação de subjetividades, narrativas e perspectivas, contribuindo assim para a construção de futuros mais inclusivo e compassivo.

Ao longo desta jornada pelas experiências dissidentes no ensino de artes visuais, convidamos você a se abrir para a multiplicidade de vozes e visões que se entrelaçam nesta busca pela compreensão, pela expressão e pela redefinição do que é possível na arte e na vida.

Autores e autoras compartilham suas jornadas pessoais, discutindo as

dificuldades e os triunfos encontrados ao romper com o status quo. Eles e elas nos mostram como a arte é uma força transformadora, capaz de desafiar normas sociais, propiciar a reflexão crítica e promover a inclusão e a diversidade.

No artigo: **Desemaranhando estereótipos de gênero na cultura visual: O curta-metragem Purl** (2019) e *dissidências à Masculinidade Tóxica*, de João Paulo Baliscei e Maria Vitória Neri Pereira, apresentam fundamentação teórica que advém dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, em interfaces com os Estudos de Masculinidades, dando ênfase à Educação e mais especificamente ao Ensino de Artes Visuais.

**Moldando Caminhos – o improvável encontro com a ancestralidade a partir da Cerâmica**, de Marcos Rodrigues Aulicino, Edson Luiz da Silva Vieira e Tayla Maria Silla, articulam a prática da cerâmica com a ancestralidade durante oficinas realizadas em Cambé-PR, no ano de 2021. A cerâmica como catalisadora para pesquisa, reconexão ancestral e como suporte para instalações artísticas.

No artigo, **Latinomérica: una aproximación simbólica a la obra de Mar Coyol**, de Jorge Juda Cruz Padilla e Vanessa Freitag, ambos interpretam a obra do artista mexicano e dissidente Mar Coyol, através da problematização de categorias como queer/cuir, dissidências de sexo e de gênero, e realizam aproximações críticas e sensíveis, sobre as imagens: “Priety mi cuerpo, mariconx mi barrio” (2023) e “Mariconx resiste” (2020).

Em, **Enredando Gênero na educação infantil: cultura visual, imagens disruptivas e prática pedagógica**, Lucas de Bárbara Wendt e Lutiere Dalla Valle, examinam a intersecção entre gênero e educação no contexto infantil a partir do uso de imagens disruptivas como dispositivos de discussão e reflexividade. Neste contexto, o intuito está em problematizar a potência das imagens na produção de Circunstâncias de Aprendizagem (DELIGNY, 2018) sobre si e os outros no que tange às concepções de gênero e sexualidades na infância.

Em Notas de experiência, o texto direcionado sobre **Microprática como um caminho investigativo no ensino da cor é pautado nos estudos de Josef Albers** e escrito por Raony Robson Ruiz, Fabio Luis Savicki Henschel e Jocielle Lampert, que buscam apresentar os resultados da microprática realizada com base nos estudos da interação da cor de Josef Albers na Universidade Estadual de Londrina. Para tanto, em um primeiro momento, evidenciam o significado do termo microprática desenvolvido pelo Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), assim como apresentam elementos da abordagem de ensino para as artes visuais desenvolvida pelo artista professor alemão Josef Albers.

Na sessão de Tradução, apresenta-se o texto **Discurso de hija de perra na marcha** de 2013 pela diversidade sexual em arica, compilado pelo professor Fábio Wosniak, que observa e traduz o discurso (2013), com base em um vídeo da ativista disponibilizado no YouTube. Todo o esforço foi feito para capturar com precisão a mensagem e o conteúdo do discurso original. E desde pronto, agradecemos à comunidade por possibilitar o acesso a esse material significativo e inspirador. Expressamos nossa profunda gratidão a todas as pessoas envolvidas na criação e

curadoria do conteúdo fornecido por @hijadeperraoficial.

Outra tradução presente neste volume é a do texto do Prof. Dr. Ricard Huerta **Artes visuais para a inclusão da diversidade sexual na formação de professores do ensino fundamental**, traduzido pelo Prof. Dr. Fábio Wosniak.

Ainda no item de Chamada aberta da Revista Apotheke, segue-se a leitura com os artigos: **Ensino da arte e da cultura visual: o cotidiano como prática artística** de Rodolfo Rodrigues Pontes, Adeilma Casado da Costa e Isabel Almeida Carneiro, problematizam as implicações de ser professora-artista na fronteira pedagógica com as práticas de si, tomando como objetos de investigação a série 1 por dia e os Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico. Tais práticas, elaboram estratégias de resistência aos ditames do sistema capitalista, na tentativa de criar caminhos alternativos para o que já foi estabelecido como ensino da arte.

Nesta sessão, de chamada contínua, a Revista Apotheke, tem a alegria e a honra em apresentar o artigo **Experiência, arte e educação pela perspectiva analítica de Dewey**, da professora Leoni Maria Padilha Henning, que constitui seu texto em sete partes, partindo de uma introdução em que a proposta de caráter bibliográfico é apresentada, se desenvolvendo basicamente pelas referências de John Dewey, que tratam do tema envolvendo arte e educação, fundados no conceito de experiência. Sendo que após expor algumas informações teórico-biográficas sobre o autor, a autora parte do problema dos dualismos presentes em nossa cultura, desde os gregos, que acarretou um desmerecimento da experiência em favor da dimensão da teoria, locus privilegiado da verdade.

De forma a apresentar novas e outras perspectivas sobre a pesquisa no contexto universitário, a sessão de Iniciação Científica, apresenta o artigo: **Histórias em quadrinhos na formação inicial em artes visuais**, de Adriano Duarte Cardoso e Fábio Wosniak, que buscam a referencialidade em artistas contemporâneos e quadrinistas, destacando como suas contribuições potencializam a prática pedagógica. Utilizando a abordagem triangular como metodologia, o estudo se concentra na análise da imagem, contextualização e prática artística. A formação inicial em Artes Visuais é o alicerce central, pois o trabalho visa aprofundar a compreensão de como as histórias em quadrinhos podem ser efetivamente integradas no ensino.

Por fim, na seção ensaios visuais, o texto **Análisis feminista y ensayo visual a partir de la serie de animación japonesa Yawara!** Escrito por Vicente Monleón, explicita mensagens de empoderamento que são compartilhadas em relação às mulheres dissidentes as quais, rompem com questões de gênero ligadas ao desenvolvimento de carreiras esportivas profissionais, estruturas familiares não normativas e até rupturas de comportamentos estereotipados em relação aos gêneros normativos e tradicionais.

Fábio Wosniak (UNIFAP)

Jociele Lampert (UDESC)

Organizadores do Volume



# Seção Temática

# Desemaranhando estereótipos de gênero na cultura visual: O curta-metragem Purl (2019) e dissidências à Masculinidade Tóxica<sup>1</sup>

Unentangling gender stereotypes in visual culture: The short film Purl (2019) and dissent from Toxic Masculinity

Desenredando los estereotipos de género en la cultura visual: El cortometraje Purl (2019) y la disidencia de Toxic Masculinity

**João Paulo Baliscei<sup>2</sup>**

**Maria Vitória Neri Pereira<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Este artigo integra uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, intitulada “(Des)enrolando nós: Discussão sobre masculinidade tóxica e (des)construção de gênero no curta-metragem Purl (2019)”. Pesquisa financiada por Bolsas da Fundação Araucária. Processo: 1527/2021.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) com estudos na Facultad de Bellas Artes/ Universitat de Barcelona, Espanha. É professor no curso de Artes Visuais na UEM; Coordenador do Curso de Artes Visuais na UEM; Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. E-mail: [jpbaliscei@uem.com](mailto:jpbaliscei@uem.com). Currículo Lattes (CV): <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8752-244X>.

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens – ARTEI. E-mail: [ra116989@uem.br](mailto:ra116989@uem.br). Currículo Lattes (CV): <https://lattes.cnpq.br/1337520964888349>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9425-2625>.

## RESUMO

Desde seus primeiros dias de vida, ainda quando bebês, os sujeitos convivem em espaços físicos e simbólicos atravessados de imagens advindas de diversos tipos de mídias, as quais, para além de decorar e tematizar os ambientes, acabam por perpetuar paradigmas. Tais artefatos costumam ser, semelhantemente, eficientes em apresentar e caracterizar as crianças a partir do gênero que lhe fora atribuído: ou se é menina ou se é menino. Neste texto, especificamente, importamo-nos com um artefato que, ao invés de reforçar os estereótipos de gênero, naturalizando-os, coloca-os em xeque. Referimo-nos, neste caso, à animação *Purl* (2019): um curta-metragem produzido pela empresa Pixar e, dirigido e escrito por Kristen Lester, que tematiza a noção de masculinidade tóxica. De que modos que a masculinidade tóxica e demais temas afetos às relações de gênero são apresentados no curta-metragem *Purl* (2019)? Para responder a esse problema de pesquisa, este artigo tem como objetivo refletir sobre artefatos da cultura visual infantil que prestam dissidência aos estereótipos de gênero. A fundamentação teórica advém dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, em interfaces com os Estudos de Masculinidades, dando ênfase à Educação e mais especificamente ao Ensino de Artes Visuais. Estruturalmente, a discussão fora organizada em dois momentos. Primeiro destacamos conceitos a partir dos Estudos das Masculinidades e explicamos, metodologicamente, a extração de *screenshots* de *Purl* (2019), e depois, compartilhamos a análise confrontando e/ou aproximando imagens do curta-metragem com reflexões advindas do campo de investigação já mencionado. Na análise, contemplamos 27 *screenshots* extraídos do curta-metragem. Sublinha-se, por fim, a necessidade de experiências dissidentes de Ensino de Arte que sublinhem o caráter pedagógico e político da cultura visual endereçada às crianças.

## PALAVRAS-CHAVE

Estudos Culturais; Masculinidade; Educação; Cultura Visual; Infâncias.

**ABSTRACT**

From their first days of life, even as babies, the subjects live in physical and symbolic spaces traversed by images of different types of media, which, in addition to decorating and theming environments, end up perpetuating paradigms. Such artifacts tend to be equally efficient at presenting and characterizing children based on the gender they are assigned: either a girl or a boy. In this text, in particular, we are concerned with an artifact that, instead of reinforcing gender stereotypes, naturalizing them, puts them in check. We refer, in this case, to the animation *Purl* (2019): a short film produced by the company Pixar and directed and written by Kristen Lester, and which thematizes the notion of toxic masculinity. In what ways that toxic masculinity and other issues related to gender relations are presented in the short film *Purl* (2019)? To respond to this research problem, this article aims to reflect on artifacts of children's visual culture that lend dissidence to gender stereotypes. The theoretical foundation supports two Cultural Studies and Visual Culture Studies, in interfaces with the Masculinities Studies, giving emphasis to Education and more specifically to the Teaching of Visual Arts. Structurally, the discussion was organized in two moments. First, we highlight concepts from two Studies on Masculinities and explain, methodologically, the extraction of screenshots from *Purl* (2019), and after that, we share the analysis, confronting and/or approximating images of the short footage with reflections from the previously mentioned field of research. In the analysis, we contemplate 27 screenshots taken from the short footage. Finally, the need for dissident experiences in Art Education that highlights the pedagogical and political character of visual culture is highlighted and straightened out by children.

**KEY-WORDS**

Cultural Studies; Masculinity; Education; Visual Culture; Childhoods.

## RESUMEN

Desde sus primeros días de vida, incluso siendo bebés, los sujetos viven en espacios físicos y simbólicos atravesados por imágenes de distintos tipos de soportes, que además de decorar y tematizar ambientes, terminan por perpetuar paradigmas. Dichos artefactos tienden a ser igualmente eficientes para presentar y caracterizar a los niños en función del género que se les asigna: ya sea una niña o un niño. En este texto, en concreto, nos preocupamos por un artefacto que, en lugar de reforzar los estereotipos de género, naturalizándolos, los pone en jaque. Nos referimos, en este caso, a la animación *Purl* (2019): un cortometraje producido por la compañía Pixar y dirigido y escrito por Kristen Lester, y que tematiza la noción de masculinidad tóxica. ¿De qué manera se presenta la masculinidad tóxica y otros temas relacionados con las relaciones de género en el cortometraje *Purl* (2019)? Para responder a este problema de investigación, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los artefactos de la cultura visual infantil que prestan disidencia a los estereotipos de género. La fundamentación teórica sustenta dos Estudios Culturales y Estudios de Cultura Visual, en interfaces con los Estudios de Masculinidades, dando énfasis a la Educación y más específicamente a la Enseñanza de las Artes Visuales. Estructuralmente, la discusión se organizó en dos momentos. Primero, destacamos conceptos de dos Estudios sobre Masculinidades y explicamos, metodológicamente, la extracción de capturas de pantalla de *Purl* (2019), y luego, compartimos el análisis, confrontando y/o aproximando imágenes del cortometraje con reflexiones de lo mencionado anteriormente. campo de investigación. En el análisis contemplamos 27 capturas de pantalla extraídas del cortometraje. Sublinháse, finalmente, la necesidad de experiencias disidentes de Ensino de Arte que subrayen el carácter pedagógico y político de la cultura visual enderezó a los niños.

## PALABRAS-CLAVE

Estudios culturales; masculinidad; educación; cultura visual; infancias.

## Infâncias e cultura visual: uma abordagem a partir dos Estudos Culturais

Desde seus primeiros dias de vida, ainda quando bebês, os sujeitos convivem em espaços físicos e simbólicos atravessados de imagens advindas de diversos tipos de mídias, as quais, para além de decorar e tematizar os ambientes, acabam por perpetuar paradigmas acerca de como um grupo deve se comportar, vestir, agir ou falar. Ainda que elaboradas a partir de técnicas e materialidades distintas, as imagens com as quais as crianças interagem em seus primeiros anos de vida – brinquedos ganhados de presentes; roupas que integram seu enxoval; ou mesmo um painel com seu nome bordado e fixado na porta do quarto na maternidade – costumam ser semelhantemente eficientes em apresentá-las e caracterizá-las a partir do gênero que lhes fora atribuído: ou se é menina ou se é menino.

Nesses artefatos, as meninas são, comumente, associadas à cor rosa e a traços relacionados à ideia que se têm, socialmente, sobre feminilidade, tais como tranquilidade, obediência e delicadeza. Meninos, em contrapartida, são representados pela cor azul e associados à velocidade, força e violência. A elas, corações, laços, linhas espiraladas e animais fofos; a eles, raios, linhas retas, meios de transporte e estampas camufladas.

Se mesmo pequenos objetos desde tempos antigos, como bonecas de pano e peões de madeira, já sugeriam de maneiras categóricas a qual grupo meninos e meninas pertenciam de acordo com o gênero que lhes fora atribuído no nascimento, supomos, então, que na contemporaneidade, quando os artefatos endereçados às infâncias têm sido mais variados e as práticas de consumo e os acessos aos bens materiais mais intensas, essas tentativas de generificação sejam ainda mais influentes e corriqueiras. Materiais escolares, roupas, calçados, doces, brinquedos, produtos alimentícios, livros, *videogames*, séries, desenhos de colorir, decorações, videocliques, jogos, redes sociais, acessórios, quadrinhos, desenhos animados e filmes, entre outros, são alguns dos artefatos da cultura visual contemporâneos que, por atravessarem as identidades de meninos e meninas, têm sido abordados e problematizados em pesquisas elaboradas pelos Estudos Culturais.

Conforme Luciana Borre (2010) menciona em *As imagens que invadem as salas de aula*, a institucionalização dos Estudos Culturais, numa vertente britânica, ocorreu em 1964, através do Birmingham Center for *Contemporary Cultural Studies*<sup>4</sup> (CCCS), na Inglaterra. Os Estudos Culturais Britânicos propuseram a problematização do até então considerado conceito de cultura, dominante, principalmente, na literatura britânica. O movimento dos Estudos Culturais procurou, portanto, reconhecer outros conceitos de culturas, contemplando outros modelos, produções, vozes e gesto que não apenas aqueles autenticados até aquele momento histórico. Ainda conforme a autora, os pesquisadores que se destacaram nesse contexto inicial foram: Richard

---

4 Foi um centro de pesquisa, na Inglaterra, da Universidade de Birmingham. O centro teve um papel muito importante, de 1964 a 2002, no desenvolvimento do campo dos Estudos Culturais. Foi fundado por Stuart Hall (1932-2014) e Richard Hoggart (1918-2014), este último sendo seu primeiro diretor.

Hoggart<sup>5</sup> (1918-2014), Stuart Hall<sup>6</sup> (1932-2014), Raymond Williams<sup>7</sup> (1921-1988) e Edward Thompson<sup>8</sup> (1924-1993).

Borre (2010) explica que, em um primeiro momento, a vertente britânica adotou referências estritamente marxistas, contudo, com o passar do tempo, foi modificada devido à insatisfação pela maneira como o tema “cultura” era abordado pelo marxismo, enfaticamente por vieses econômicos, e à necessidade por tematizar assuntos outros, tais como raça e etnia, sexualidade e gênero.

No Brasil, os Estudos Culturais se tornaram reconhecidos a partir das ações, traduções de diversas obras, pesquisas e publicações do catarinense Tomaz Tadeu da Silva<sup>9</sup> (1948--). Decorrente das pesquisas e discussões advindas dos Estudos Culturais em associação com as áreas da Educação e das Artes Visuais, um outro campo de investigação pôde ser pensado: os Estudos da Cultura Visual. Essa vertente teórico-metodológica a partir da qual são pensadas as visualidades contemporâneas e os modos como os sujeitos se relacionam com elas, veem as imagens não como meros artefatos plásticos e estéticos, mas sim, como dispositivos vinculados à luta e à manutenção do e pelo poder. Para os Estudos da Cultura Visual, as imagens são, portanto, formas visuais correlacionadas a concepções políticas, históricas e culturais. Compreendem, ainda, como sublinha Susana Rangel Vieira da Cunha (2008), em *Infância e Cultura Visual*, a intensa relação que as imagens endereçadas às infâncias – tais como jogos, moda, brinquedos, postagens em redes sociais, filmes e animações – têm na formação e transformação de suas identidades. Conforme a autora, esses e outros artefatos da cultura visual “[...] modelam nossos modos de ver, narram o mundo a partir de determinados pontos de vista, territorializam tribos, constroem e disputam significados” (CUNHA, 2008, p. 107). Em outro estudo, Cunha (2014, p.4) propõe, semelhantemente, que “[...] os significados sobre o mundo social também são criados e negociados através das imagens visuais veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais”.

Em outras pesquisas organizadas por nós, em parceria com outros/as colaboradores/as, dedicamo-nos a sublinhar os aspectos pedagógicos, e portanto educativos, de artefatos da cultura visual que, de modo geral, são pensados para as infâncias. Jogos de ciência (BALISCEI; VAGLIATI, 2021), filmes (ROMERO; BALISCEI,

---

5 Herbert Richard Hoggart foi um acadêmico britânico cuja carreira abordou áreas como sociologia, Estudos Culturais, com ênfase em cultura popular britânica, e literatura inglesa.

6 Stuart Henry Pchail Hall foi sociólogo marxista britânico-jamaicano, e um dos fundadores da escola de pensamentos dos Estudos Culturais Britânicos. Também, na década de 1950, foi um dos fundadores da influente revista acadêmica política *New Left Review*.

7 Raymond Henry Williams foi escritor, acadêmico, sociólogo e crítico que teve grande influência sobre a Nova Esquerda (movimento político, que ocorreu entre os anos de 1960 e 1970, abordando problemas sociais, como direitos cívicos e políticos, feminismo e direitos gays).

8 Edward Palmer Thompson foi um escritor, historiador e socialista, que ficou conhecido pelo seu trabalho histórico sobre movimentos radicais, no final do século XVIII e início do século XIX, principalmente em sua obra *The Making of the English Class* (1963).

9 Doutor pela Universidade de Stanford (1984) e professor colaborador do Programa em Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atuando na área de Educação, com ênfase em Teoria do Currículo. Uma das várias obras que traduziu, junto com Guacira Lopes Louro (2006), foi “The question of cultural identity”, de 1992, publicado por Stuart Hall (1932-2014).

2021) propagandas (BALISCEI; MAIO; CALSA, 2016), lápis de cor (BALISCEI; CALSA; GODINHO, 2017), cores (BALISCEI, 2021) e festas de Chá de Revelação (BALISCEI, 2022), ainda que relacionados à diversão e ao entretenimento, como demonstramos nessas pesquisas, apresentam e dividem as crianças de modos generificados e, com isso, criam expectativas e significados específicos aos meninos e às meninas. Neste texto, especificamente, importamo-nos com um outro artefato que, ao invés de reforçar os estereótipos de gênero, naturalizando-os, coloca-os em xeque e, como sugere o título deste artigo, “desemaranha” os nós feitos sobre a masculinidade tóxica.

Referimo-nos, neste caso, à animação *Purl* (2019)<sup>10</sup> : um curta-metragem de 8’43” de duração, produzido pela empresa *Pixar* e dirigido e escrito por Kristen Lester. Neste artefato, contam-se as experiências de uma personagem feminina, representada por um novelo de lã, que acaba de ser aceita em uma empresa onde, majoritariamente, trabalham homens brancos, supostamente cisgênero e heterossexuais. Diferentemente da protagonista, representada como um objeto – o novelo de lã – esses outros sujeitos são representados como humanos. No decorrer da narrativa, a personagem protagonista experimenta diversas situações, envolvendo diferenças indenitárias que culminam em violências sociais e de gênero, praticadas pelos seus colegas de trabalho, ora de modos sutis, ora mais explícitos. A protagonista acaba tendo que se adequar às demandas masculinas determinadas e valorizadas para aquele ambiente de trabalho e, então, passa a reproduzir os estereótipos de gênero a partir das interações, falas, gestos e ações que assume com os demais personagens e consigo mesma.

De acordo com a diretora do curta-metragem, Lester, toda a produção artística que antecedeu o lançamento do curta-metragem fora pensada, primeiramente, a partir de suas próprias vivências no mercado de trabalho da animação, onde há uma predominância de profissionais homens. Isso, conforme ela, tornou sua experiência de trabalho e de criação, de certa forma, solitária e, conseqüentemente, atravessada por uma busca incessante pela aprovação masculina. Em uma entrevista disponível no Youtube no canal da *Pixar*<sup>11</sup>, Lester afirmou que, foi apenas após entrar em um ambiente de trabalho mais flexível e acolhedor que ela pôde explorar sua autenticidade e não mais ter que se moldar para atender à visão dos homens acerca de sua postura profissional.

Ainda que seja oportuno e adequado considerar as histórias, visões e percepções da diretora que criou a animação em questão, destacamos que ao analisar uma produção artística, é possível e, inclusive, encorajado que se criem outros significados para além das intenções iniciais do sujeito que a criou. Em outras palavras, durante uma investigação visual crítica e inventiva, pode-se estabelecer relações distintas e mesmo opostas às intencionadas pelo/a criador/a. Dessa forma, ainda que conheçamos e que consideremos os posicionamentos que a diretora de *Purl* (2019) fez acerca da obra, indicamos que, em interação com uma produção da cultura visual não se restringe à exposição e ao acesso dos significados iniciais, compartilhados pelo sujeito que a

---

10 <https://www.youtube.com/watch?v=B6uulHpFkuo>. Acesso em 22 nov. 2022.

11 <https://www.youtube.com/watch?v=7nK6mSsO6M8&t=3s>. Acesso em: 21 jun. 2021.

criou, e tampouco ao cuidado por mantê-los “intactos”. Os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual, cujos fundamentos são tomados por nós como referência para a elaboração desta reflexão, valorizam a subjetividade dos sujeitos, antecipando que, inevitavelmente, suas preocupações, identidades, interesses, afinidades e conhecimentos contribuem no modo como se relacionam com os artefatos da cultura visual (CUNHA, 2008; BORRE, 2010).

A partir das preocupações elencadas desde os Estudos Culturais e dos Estudos da Cultura Visual no que diz respeito à Educação e mais especificamente ao Ensino de Artes Visuais, nesse artigo intencionamos responder ao seguinte problema de pesquisa: De que modos que a masculinidade tóxica e demais temas afetos às relações de gênero são apresentados no curta-metragem *Purl* (2019)? Para responder a essa pergunta, elaboramos este artigo cujo objetivo é refletir sobre artefatos da cultura visual infantil que prestam dissidência aos estereótipos de gênero. A fundamentação teórica advém dos Estudos Culturais e Estudos da Cultura Visual, em interfaces com os Estudos das Masculinidades. Estruturalmente, o desenvolvimento deste artigo foi organizado em dois momentos. No primeiro deles, destacamos conceitos a partir dos Estudos das Masculinidades e explicamos, metodologicamente, a extração de *screenshots* de *Purl* (2019), e no segundo, compartilhamos a análise confrontando e/ou aproximando imagens do curta-metragem com reflexões advindas do campo de investigação já mencionado.

## **Os Estudos das Masculinidades e *screenshots* de curta-Metragem *Purl* (2019)**

Para delimitar o corpus de análise do curta-metragem *Purl* (2019), selecionamos seqüências de *screenshots* extraídos do artefato, os quais, especificamente, focam narrativas e visualidades que, para nós, problematizam, criticam e/ou questionam a ideia hegemônica que se têm, socialmente, acerca do que significa ser homem.

Os Estudos das Masculinidades têm como uma das principais referências Raewyn Connell (1995; 1997; 2016) quem, desde o final do século XX tem problematizado as masculinidades, denunciando essa identidade de gênero como uma construção decorrente de valores sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos e étnico-raciais, dentre outros. Em *Políticas da Masculinidade*, a autora conceitua a masculinidade como “[...] uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (CONNELL, 1995, p. 188). Em outro texto, *La organización social de la masculinidade*, a autora inclui as mulheres em sua percepção acerca da masculinidade. Explica que esse é um conceito recente e que pode ser brevemente definido como “[...] *la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura*”.

Para se referir à normatização que assola os corpos e identidades masculinas na tentativa de padronizá-los conforme os valores vigentes de cada contexto, Connell (1995; 1997) usa o conceito de Masculinidade Hegemônica, o qual, no Brasil, tem sido tematizado, dentre outros/as autores/as, por Berenice Bento (2015). Em *Homem não tece dor*, a autora sublinha como masculinidade hegemônica, os modelos que caracterizam o homem no poder, com poder e de poder, fazendo, dessa identidade de gênero tão plural, sinônimo de força, sucesso, capacidade, domínio, confiança e controle. Por essas características, a masculinidade hegemônica é uma definição de masculinidade que permanece como sendo o referencial, enquanto outras formas de masculinidades são avaliadas e julgadas como inferiores a ela. O modelo hegemônico exalta posse, violência, poder, competitividade, força, liderança e virilidade e, por isso, pode ser associado aquilo que Connell (2016), em *Gênero em termos reais*, chama de efeitos tóxicos da masculinidade. Vale destacar, contudo, que esse tipo de masculinidade, hegemônica e tóxica, não corresponde a uma porcentagem circunstancial da população masculina. Em outras palavras, ela se torna hegemônica não por ser aquela assumida pela maioria, mas por ser a que detém mais poder.

Tendo explicitado os critérios analíticos que impulsionaram nossa investigação de Purl (2019), acrescentamos que os conjuntos imagéticos escolhidos para a análise contêm de 2 a 4 *screenshots* extraídos do curta-metragem, os quais refletem não apenas questões da fala dos/as personagens, como também aspectos visuais que denotam uma possibilidade para a problemática. O total de *screenshots* selecionados foi 27, os quais, neste artigo, foram sistematizados e organizados em 7 figuras. Os *screenshots* podem ser divididos em três grupos: 1) Imagens que demonstram oposição - já que Purl (2019) é uma história construída a partir de contrastes, como masculino/feminino, eficiente/ineficiente, homem/mulher, humano/não-humano e linhas retas/linhas curvas; 2) Imagens que remetem às políticas das masculinidades - que reúne evidências de estereótipos sobre as possibilidades e maneiras como os homens precisam performar suas masculinidades, mesmo no âmbito fictício de uma animação; 3) Contexto "falado" e "verbal" - que denuncia, para além do visual, a construção de significados e sentidos pelas palavras pronunciadas e escritas durante à animação.

Antes de apresentar a análise, no desenvolvimento deste artigo, é preciso informar que identificamos que a animação em questão põe em xeque a noção de masculinidade tóxica e que, portanto, recorre ao uso do sarcasmo e da ironia para evidenciar as problemáticas que são enfrentadas (sobretudo pelas mulheres), em ambientes e relações de trabalho. Assim, quando chamamos atenção, por exemplo, para o fato de a protagonista ser contratada por uma empresa onde só trabalham homens, não estamos criticando a escolha da diretora por caracterizar o espaço de trabalho dessa forma. Ao contrário, estamos reconhecendo sua iniciativa por reproduzir a realidade, na ficção, problematizando-a.

## Desemaranhando Estereótipos

O curta-metragem se inicia com a cena de um dos funcionários da empresa dentro do elevador, acompanhando, pelo celular a vitória de um time de esporte, ao que ele comemora (*screenshot A*). Em seguida, ele recepciona o novo sujeito contratado pela empresa, *Purl*. *Purl* é uma novelo de lã rosa, que foi aceita para ocupar a vaga de trabalho por apresentar um currículo superior aos de outros/as entrevistados/as. Na cena em questão, ela se mostra significativamente animada com o novo emprego e com as possíveis experiências que podem decorrer dele (*screenshot B*). Na cena seguinte à apresentação da protagonista, o mesmo funcionário que previamente havia demonstrado admiração pela admissão de um novo colega de trabalho – imaginando-o como homem, quando observa a aparência de *Purl* e a caixa repleta de produtos rosas que ela carrega, muda sua expressão e animosidade, e passa a tratá-la com desconforto e desconfiança. O personagem, ainda dentro do elevador, escreve e envia mensagens pelo celular, apresentando uma expressão envergonhada (*screenshots C e D*). Assim que o elevador chega ao andar desejado, vemos que os demais funcionários da empresa, todos homens, recebem, ao mesmo tempo, a mensagem enviada pelo personagem que sai do elevador e olham, todos, diretamente para a protagonista – sugerindo que a mensagem de texto em questão se tratava dela. As expressões que os homens dirigem a *Purl* são de desdém, desprezo e espanto (*screenshot F*). As imagens apresentadas por nós para descrever essa cena correspondem a composição da figura 1.



Fig. 1 - Composta por 6 screenshots (A, B, C, D, E e F). Fonte: Screenshots da animação *Purl* (2019), referente aos 40", 41", 1'2", 1'3", 1'11" e 1'17" respectivamente, localizados na plataforma YouTube.

De início, podemos destacar como principal ponto da cena, a escolha pela diferenciação visual entre homem e mulher, que atravessa a caracterização dos/as personagens da animação. Enquanto *Purl* é apresentada, intencionalmente, com tonalidades rosa e com a aparência caricata de um novelo de lã, seus colegas de trabalho, todos homens, possuem aspectos humanoides, vestindo o mesmo tipo de roupas, terno com cores neutras e sóbrias, e assumindo o mesmo tipo de penteado, cabelos curtos, fixados para trás. Avaliamos que esses aspectos visuais foram selecionados de maneiras planejadas e intencionais para distanciar, de certa forma, as experiências vividas pela protagonista mulher e por seus companheiros homens. Nesse caso, remete-nos aos estudos de Jo Paoletti (2012), quem, em *Pink and Blue: telling the boys from the girls in America*, sinaliza que, historicamente, as roupas, as cores e os cortes de cabelos têm sido uns dos principais artefatos visuais utilizados para distinguir homens de mulheres. Em análises de brinquedos estadunidense do tipo bonecas de papel, a autora verifica que as cores, penteados e trajes disponíveis às representações de meninos e meninas foram sendo modificados conforme os valores vigentes no país.

Debruçando-nos com mais cuidado sobre essas primeiras cenas de *Purl* (2019), mais especificamente sobre a aparência dos personagens homens, é possível estabelecer relações entre a animação e os princípios da masculinidade hegemônica, os quais definem a promoção de apenas um tipo único e específico de masculinidade a ser desejada, privilegiada e performada por e para homens. Como já argumentamos, essa coincide com os seguintes predicativos: másculo, viril, racional, de cor e raça branca, heterossexual e cisgênero. Não identificamos, nessa cena e mesmo no decorrer dos 8'43" do curta-metragem, aparições, por exemplo, de homens cadeirantes, gordos, baixos, idosos e/ou asiáticos, indicando, certa homogeneidade entre os funcionários da empresa.

Ademais, no que diz respeito a questões étnico-raciais, percebemos que, ao final do curta-metragem, quando os conflitos já foram resolvidos e parece haver uma maior aceitação à diversidade, há uma breve aparição de um único personagem negro. Ele destoa, assim, da hegemonia branca, como apresentado na figura 2. É possível perceber o personagem no canto esquerdo da tela, conversando com uma outra personagem representada por um novelo de lã, dessa vez, de cor azul (*screenshot A*). Nessa mesma cena, aparecem, ainda, outros novelos de lã, de distintos tamanhos e cores, sinalizando que, no desfecho da história, as personagens femininas passam a ser bem recebidas pela empresa (*screenshot B*). Embora seja uma cena de pouca durabilidade, essas imagens permitem que elaboremos questionamentos e problematizações sobre os diferentes corpos que ocupam o ambiente de trabalho, assim como sobre as violências que eles podem encontrar em um mercado que prioriza experiências e conhecimentos de homens cisgênero, heterossexuais e brancos. Ademais, evidenciam a pequena relevância e importância que são dadas aos corpos dissidentes nesse espaço masculino.

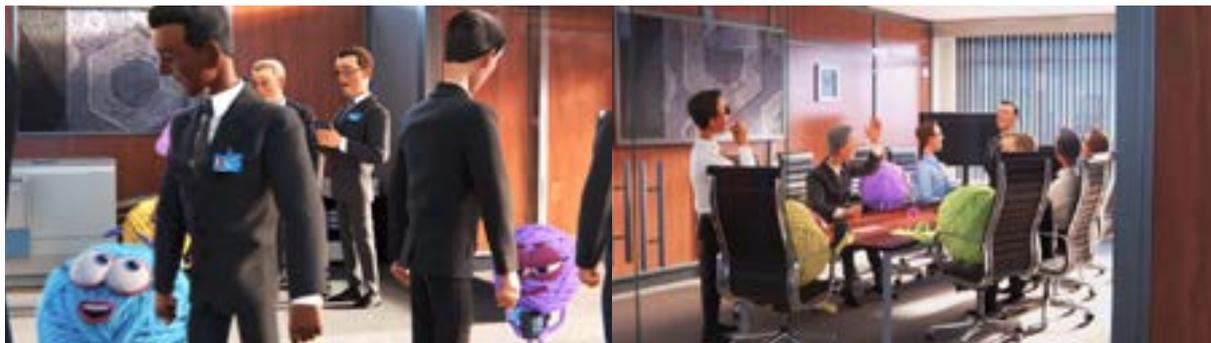


Fig. 2 - Composta por 2 screenshots (A e B). Fonte: Screenshots do vídeo Go Behind the Scenes of Purl | Pixar SparkShorts, referente aos 7'32" e 7'35", respectivamente, localizados na plataforma YouTube.

Em *Diferenciais de salários por raça e gênero*, Marcelo Neri, Alexandre Pinto de Carvalho e Denise Britz Silva (2006, p. 3) afirmam que os “[...] os homens de cor branca ganham, em média, o dobro dos homens e mulheres de cor preta/parda e 28% a mais que mulheres de cor branca”. Em outra pesquisa, *Diferenciais de salários por gênero e cor*, Claudia Helena Cavalieri e Reynaldo Fernandes (1998), apontam que umas das questões mais chamativas para analistas sobre diferenciais entre os salários é que pessoas que possuem o mesmo nível de produtividade são avaliadas a partir de atributos não produtivos, normalmente, associados à discriminação por gênero e/ou raça e etnia. Dentre as performances de masculinidades analisadas por Connell (2016, p. 125), incluem-se aquelas desempenhadas em espaços de trabalho.

Há também a famosa divisão do serviço por gênero nos locais de trabalho. Os homens predominam no alto escalão executivo, em áreas técnicas e no comércio. As mulheres formam a maioria das equipes de serviço ao cliente de baixo escalão e predominam em recursos humanos e outros cargos de serviços. Existe uma divisão do trabalho por gênero no nível pessoal em muitos pontos. Por exemplo, em uma comitativa de gestores de alto escalão, as APs (assistentes pessoais) provavelmente serão mulheres enquanto os gestores sêniores serão quase todos homens

Quando nos deparamos com pesquisas e dados como esses, podemos interpretar que *Purl* (2019) recorre à ironia e ao sarcasmo para denunciar as divisões e as relações de poder que, na vida real, acompanham os sujeitos em suas atividades de trabalho, evidenciando que as lógicas capitalistas e patriarcais de uma empresa de negócios prejudicam principalmente as mulheres e também os homens que destoam daquilo que se propõe a partir da masculinidade hegemônica.

É importante salientar a diferença intencional da utilização das cores na caracterização de *Purl* e do ambiente de trabalho, assim como do próprio cartão de identificação dos/as funcionários/as. Enquanto, o tom de rosa chamativo e alegre é usado para demonstrar feminilidade e delicadeza, o azul e os tons mais sóbrios e acinzentados são utilizados para remeter ao equilíbrio e à racionalidade e, por consequência, à masculinidade – já que esses adjetivos costumam ser associados a essa identidade de gênero. A necessidade da representação binária de tonalidades

salienta justamente as distinções construídas socialmente pela definição do que pode ou não ser feminino ou masculino. O rosa, o azul, o preto e o cinza são, logo, marcadores seletivos de cor para cada gênero. Essas e outras cores são projetadas e propagadas, desde a infância dos sujeitos, e acabam por invadir outros espaços destinados a jovens e adultos/as.

Quando caracterizamos as cores como artefatos da cultura visual que, pedagogicamente, formalizam e produzem estereótipos desde as infâncias até a vida adulta, destacamos o poderio exercido por duas delas, em especial: o rosa e o azul. Na contemporaneidade, esses elementos cromáticos ocasionam a definição de todo e qualquer conjunto de artefatos como sendo ou femininos ou masculinos, ainda que, como sinaliza Paoletti (2012), em outras épocas e em outras culturas essas cores não tenham sido, tão evidentemente, utilizadas de modos generificados e binários. Durante o decorrer da animação, percebemos que os/as produtores/as escolhem, justamente, a cor rosa para caracterizar a protagonista mulher, reiterando a associação entre essa cor e essa identidade de gênero.

Paoletti (2012) aponta que foi só a partir do século XX que as crianças foram ensinadas a partir do código generificado intrínseco ao uso do azul e do rosa. A partir daí, de modo geral, tem sido fortalecida a ideia de que tons rosas, por exemplo, são associados à delicadeza, tranquilidade, obediência, entre outros fatores relacionados à feminilidade. Expressões mais contemporâneas desse uso generificado das cores, os Chás de Revelação, trazem, para antes mesmo do nascimento da criança, associações cromáticas às genitálias, como denuncia Rodrigo Pedro Casteleira. Em *Anunciamos, Senhor(a), o vosso gênero*, o autor reflete sobre um desses eventos, em que uma explosão que inicialmente “apenas” anunciaria o sexo do bebê ainda gestado, provocou um incêndio florestal. Diante disso, aproxima essa prática das violências cometidas na colonização do território brasileiro no que diz respeito ao “[...] exercício fálico do poder para o projeto de outrem de gênero e sexualidade, antecipando o estouro do canhão e as chibatadas por sobre os desejos alheios dos filhos e filhas” (CASTELEIRA, 2022, p.77)

Em outra cena de *Purl* (2019), é relevado que a personagem protagonista tem, sobre a sua mesa de trabalho, alguns itens pessoais, como um porta-retrato, uma flor e agulhas para tricô. Ainda que tais objetos sejam determinantes para diferenciar a feminilidade da masculinidade na animação, são, também, constituintes que retomam definições anteriores e estereotipadas sobre o que é “ser feminino”, associando a personagem ao cuidado familiar, às artes manuais, à decoração e à sensibilidade para com a natureza. As personagens masculinas que aparecem no curta-metragem, diferentemente, não exibem objetos como esses sobre suas mesas, sugerindo, assim, maneiras distintas pelas quais homens e mulheres trabalham e mesmo, organizam suas mesas.

Ademais, conforme a narrativa se desenrola e outras personagens mulheres aparecem nesse espaço, percebemos que elas, todas, são representadas como novelas de lã com formas arredondadas. Percebemos ainda que, exceto pela protagonista, todas as outras personagens femininas possuem cílios alongados, sendo, esses, um

dos componentes adotados por animações para indicar personagens femininas, como se as masculinas não possuíssem cílios. Nos primeiros esboços feitos para a animação representados na figura 3, vemos que, de início, *Purl* também possuía os cílios maiores, semelhantemente aos das outras personagens femininas (screenshots A e B). Esse elemento, todavia, fora modificado conforme o curta-metragem passou a ser desenvolvido.



Fig. 3 - Composta por 2 screenshots (A e B). Fonte: Screenshot do vídeo Go Behind the Scenes of Purl | Pixar SparkShorts<sup>12</sup>, referente aos 21" e 25", respectivamente, localizados na plataforma YouTube.

O distanciamento entre homens e mulheres como seres diferentes é evidenciado na animação, quando os primeiros são representados como humanos, e as outras como objetos animados. Logo, personagens masculinos e femininos são diferenciados por outras estratégias para além das cromáticas. Um objeto análogo ao crochê fora escolhido para representar o feminino; enquanto que o masculino fora representado pelo humano. Nesse caso, imita-se, com ironia, a realidade a partir da qual o feminino é relacionado ao objeto - pequeno, artesanal, confuso e emaranhado. O masculino, em contrapartida, é associado ao humano – ao grande e racional e à objetividade e, o mais importante, à norma.

Essa distinção assevera a realidade social em que, diferente do que propomos, o masculino e o feminino não são percebidos como interligados e a partir da qual se perpetua a ideia de que mulheres e homens são diferentes, opostos e complementares, até mesmo biologicamente. De acordo com Luís Henrique Sacchi dos Santos (2012), sempre existiu, na ciência, uma busca incessante por resultados e experiências que determinassem algum fator que diferenciasse o corpo feminino do corpo masculino. Em *Dispositivo de diferenciação masculino/feminino*, o autor cita experiências realizadas no final do século XIX, as quais procuravam "provar", de modo dualista, que quanto maior o cérebro, maior a inteligência de uma pessoa – narrativa que, desde o ponto de vista biológico, privilegia os homens, cuja caixa craniana, de modo geral, é maior do que a das mulheres. Esse exemplo indica que aquilo que tem sido marcado como sendo masculino ou feminino é decorrente de uma perspectiva que percebe o gênero, apenas, como uma derivação biológica e exata do sexo.

Pensando em aspectos sociais que são pré-determinados como sendo

---

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UwLZ1apzGnl>. Acesso em: 07 ago. 2022.

específicos de apenas um gênero, verificamos que durante toda a narrativa construída pelo curta-metragem são múltiplas as cenas em que são apresentadas situações que corroboram a ideia da masculinidade hegemônica. Esse conceito, como temos debatido evidencia que, sob valores patriarcais, os homens são convocados ou subjugados a se envolverem em situações a partir das quais possam demonstrar força e hipermasculinidade. Elisabeth Badinter (1993) contribui para essa discussão quando, em *XY La identidad masculina*, reflete sobre a Tríplice da Negação. Observa, a partir desse conceito, que, desde muito novos, os meninos são incentivados a negar tudo aquilo que se remeta a três coisas: à feminilidade, à infantilidade e à homossexualidade. Essas negações aparecem, também, nas cenas de *Purl* (2019), como demonstramos na análise da figura 4.

As imagens ilustram, primeiro, uma cena em que a protagonista propõe, ao grupo, uma ideia equilibrada e criativa para solucionar um problema apresentado durante uma reunião de trabalho (*screenshot A*). No entanto, os homens, juntos, prontamente, debocham da iniciativa de *Purl*. Sua ideia é definida como fraca e sua competência profissional passa a ser questionada (*screenshot B*). Em outra cena, o desprezo que os funcionários homens manifestam pela colega é mais evidente e decorrem não necessariamente de uma ideia ou solução proposta por ela, mas sim da sua própria existência, enquanto personagem feminina. Quando o grupo de homens entra no mesmo elevador, deslocando-se para um outro espaço em que acontecerá uma confraternização entre funcionários (*screenshot C*), *Purl* é deixada para trás (*screenshot D*). Na cena em questão há, ainda, por parte do grupo, a necessidade de explicitar que a exclusão de *Purl* é intencional e voluntária e não decorrente de um erro ou desatenção dos homens. Isso fica evidente quando, a um dos funcionários, é perguntado: “Ei, temos todos?” (*screenshot E*), em referência às pessoas do escritório, ao que ele responde “Sim, temos todos” (*screenshot F*), enquanto olha com desdém para *Purl* que permanece fora do elevador. Os quatro *screenshot* reunidos na figura 4, para nós, indicam certa consonância com a conceituação de Badinter (1993), no que diz respeito a um dos aspectos da Tríplice Negação. Para se definirem como homens dentro de uma lógica patriarcal, os personagens masculinos negam tudo àquilo que é feminino: as cores, as ideias e a própria existência de uma colega de trabalho.



Fig. 4 - Composta por 4 screenshots (A, B, C, D, E e F). Fonte: Screenshots da animação *Purl* (2019), referente aos 3'10", 3'15", 3'38", 3'44", 3'35" e 3'38", respectivamente, localizados na plataforma YouTube.

Retomando às questões de negação do feminino, podemos mencionar uma das cenas que já encaminham o curta-metragem para seu desfecho final, mais especificamente, no momento em que os outros funcionários passam a aceitar a presença da protagonista como parte do grupo desde que ela se enquadre à norma masculina. Nesse ponto, na história, *Purl* apresenta uma aparência adaptada à dos homens, imitando-os em reverência. Seu formato, antes arredondado, agora assume linhas retas e ângulos angulosos, semelhantes aos que desenhavam os corpos masculinos, e a superfície rosada de seu corpo é coberta por um traje executivo preto e branco, composto por camisa, terno e gravata. Seus movimentos são consideravelmente diferentes, já que ela passa a expressar a rispidez e os trejeitos característicos da toxicidade intrínseca à masculinidade hegemônica. A diversão do grupo é interrompida pela aparição de uma outra novelo de lã que, da mesma maneira que *Purl* no início da animação, exerce uma feminilidade que supostamente não se encaixa no padrão masculino da empresa (screenshot A). Há, prontamente, uma resposta à presença desse modelo de feminino, quando os personagens homens encaram *Purl* (screenshot B), esperando, de certa forma, que ela (novamente) os imite e que reforce, à nova funcionária, o molde de masculinidade exigido naquele ambiente. Subjugada pelas

toxicidades que atravessam e fortalecem a masculinidade hegemônica, a protagonista se vê, então, compelida a professar um comentário machista: “Deixe o tricô na casa da vovó”, ela diz, denotando não apenas uma determinação do tricô como algo inferior e como uma atividade feminina, mas também como uma prática executada por pessoas mais velhas, em tom pejorativo – tema, inclusive, já debatido por nós no artigo “*Você trabalha ou só faz artesanato?*” *A desvalorização do trabalho artesanal a travessando as questões de gênero*, elaborado por Flávia Fiorini Romero e Baliscei (2022).

Essa última cena demonstra, visualmente, a necessidade da sociedade patriarcal e, principalmente, dos homens, quanto ao reforço contínuo e repetitivo da masculinidade. Mesmo que *Purl*, após a transformação de seus comportamentos e de sua aparência, tenha sido admitida como parte daquele grupo, com a chegada da nova funcionária ela é, novamente, confrontada a negar a feminilidade que uma vez já exerceu. Como indicam os *screenshots* reunidos na figura 5, nessa sequência, seus companheiros a olham buscando uma reação e resposta em defesa aos valores masculinos que compartilham. Essa necessidade de reiteração da masculinidade vai ao encontro da percepção de Bento (2015, p. 98), que afirma que “[...] a masculinidade pode ser tida como um projeto sempre inacabado, que está sempre sendo colocado à prova para ser avaliado por outros homens”.

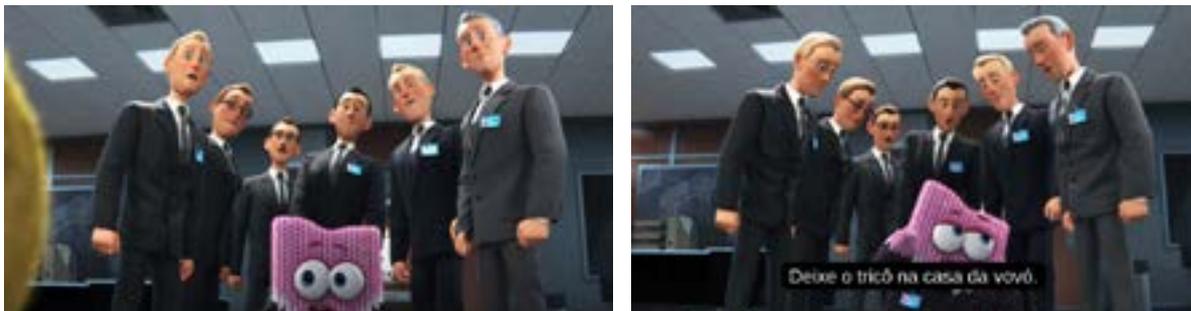


Fig. 5 - Composta por 2 *screenshots* (A e B). Fonte: *Screenshots* da animação *Purl* (2019), referente aos 5'54" e 6'8", respectivamente, localizados na plataforma *YouTube*.

Quando discutimos sobre reforços sociais de masculinidades, diversas são as cenas que contribuem para apresentar e demonstrar os estereótipos que são propagados pelo modelo da masculinidade hegemônica. Comentários machistas (*screenshots* A e B), consumo de bebida (*screenshot* D) e a predileção pela prática de esportes (*screenshot* C) são, apenas, algumas das características estereotipadas que são utilizadas, na ficção, para caracterizar o que, na realidade, é definido como adequado aos homens. Essas cenas especificadas aparecem, respectivamente, na elaboração que fizemos da figura 6.



Fig. 6 - Composta por 4 Screenshots (A, B, C e D). Fonte: Screenshots da animação *Purl* (2019), referente aos 4'44", 4'48", 5'43", e 5'45", respectivamente, localizados na plataforma YouTube.

O incentivo que os homens têm quanto ao consumo de bebida está inserido em um conjunto de representações e valores compartilhados desde a infância. Ocorre que a masculinidade - e, de maneira específica, a masculinidade hegemônica - tem sido protagonista em eleger as regras sociais que definem a relação entre indivíduos e bebida alcoólica, na medida em que discursos elaborados por e para homens, em sua maioria, buscam enfatizar a permissividade que esse grupo tem sobre o consumo alcoólico. Com isso, reiteramos que é também do domínio masculino a autorização que delega quais corpos podem e quais corpos não podem ingerir álcool.

A prática de esporte, por sua vez, é associada às questões de dor, resistência, competição e conquista - elementos, todos, almejados pela masculinidade e adotados pelos sujeitos, por vezes, na intenção de se apresentarem, publicamente, como "homens". Assim como o consumo de álcool, a prática ou mesmo o gosto pelo esporte são ações que, em sociedades patriarcais, indicam maneiras "corretas" e únicas de vivenciar as masculinidades.

A figura 7, última desta elaboração, permite que analisemos e confirmemos a concepção defendida por Marcia Gobbi (2014, p.138), de que as masculinidades, assim como as feminilidades, são construções sociais, resultadas de um "[...] longo e vagaroso processo de aprendizagem, por vezes cruel, e são exercidas cotidianamente e de modos distintos". Em *Lápis vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois...* a autora analisa, desde uma perspectiva da educação, como os meninos e meninas da Educação Infantil se relacionam com as cores, e analisa as predileções e as desobediências que as crianças manifestam em seus desenhos. Nessa reflexão, a autora aponta que a violência e a afetividade, por exemplo, decorrem da compreensão

e obediência a certos tipos de comportamentos, códigos, valores e gestos. Tudo que torna um ser masculino ou feminino, sob essa lógica, pertence à ordem social, ao mundo da cultural e ao universo simbólico e histórico que é construído nas relações.

Dessa maneira, analisamos que no momento em que a personagem *Purl* modifica sua performança de gênero, mesclando em um mesmo corpo e de modo mais enfático características que são atribuídas às feminilidades e às masculinidades, ela demonstra que as definições do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” são não só temporárias como aprendidas, socialmente. Logo, feminilidades e masculinidades são formadas, transformadas e disputadas nos e pelos contextos sociais, culturais, artísticos, econômicos e históricos. No início, quando em certa harmonia com o modelo de feminilidade que lhe fora disponibilizado, *Purl* demonstra preferência por elementos delicados e relacionados ao crochê; identifica-se com formas arredondadas e flores, indicando êxito àquilo que lhe fora ensinado. Seus gestos são delicados e expressam gentileza, abertura ao diálogo e entusiasmo. No decorrer da história, contudo, diante das pressões exercidas pelos colegas de trabalho e da necessidade de ajustar seu comportamento e aparência àquilo que ali é estabelecido como norma, a personagem também indica eficiência no aprendizado: ela não só adere ao terno, à camisa, à gravata e às cores mais neutras, e modifica sua forma inicialmente redonda, como também adora maneirismos e trejeitos mais descontraídos e, em muitos casos ríspidos e ofensivos, em imitação aos homens.

Na figura 7, por exemplo, os *screenshots* A e B indicam as significativas mudanças de *Purl*, no que diz respeito à sua aparência, à silhueta de seu corpo, à seleção e à disposição de objetos sobre a sua mesa de trabalho e mesmo sobre as dinâmicas a partir das quais a personagem movimenta o seu corpo. Os *screenshots* C e D demonstram as violências sutis que, no espaço de trabalho, atingem os corpos femininos. As imagens dão visibilidades a uma cena de reunião, quando em gráfico exibido e associado ao fracasso, um dos funcionários homens se utiliza das formas e linhas arredondadas características da silhueta de *Purl*; ao passo que em outro gráfico, dessa vez associado ao sucesso, o mesmo personagem se utiliza de linhas retas e ângulos pontiagudos. Ao relacionar, de modo simbólico, os elementos visuais socialmente associados ao feminino ao fracasso, e os masculinos, ao sucesso, a construção narrativa permite apontamentos sobre a história que desconsidera que mulheres possam ter êxito no trabalho, ao mesmo tempo que sugere que os homens brancos, heterossexuais e de terno detêm capacidades de grandes feitos profissionais. Por fim, os *screenshots* E, F, G e H indicam que a aceitação como pertencente a um grupo majoritariamente constituído por homens está condicionada ao atendimento dos valores e critérios estabelecidos por esse grupo. Nessa sequência de imagens, primeiro, os homens desprezam e ignoram a protagonista, e depois, mediante a transformação dela, manifestam aceitação e a aprovação dela como uma semelhante.



Fig. 7 - Composta por 8 screenshots (A, B, C, D, E, F, G e H). Fonte: Screenshots da animação Purl (2019), referente aos 1'50", 4'34", 1'52", 5'5", 1'54", 2'14", 4'35", e 4'53", respectivamente, localizados na plataforma YouTube.

### Sem perder o fio...: Algumas considerações

Após os diálogos estabelecidos entre os Estudos das Masculinidades, os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual, sinalizamos, nessas considerações finais, primeiro, a pertinência e a necessidade de adotar práticas educativas que, desde a

educação escolar, promovam oportunidades de análises de artefatos extraídos do cotidiano, a partir dos quais, muitas vezes, meninos, meninas e jovens formam e transformam seus conhecimentos e identidades. Considerando os aspectos históricos da educação escolar e mais especificamente os enfrentamentos contemporâneos que têm dificultado a tematização de questões indenitárias, tais como as relações de gênero, abordagens como essas seriam dissidentes no ensino de Artes Visuais.

Curtas-metragens e outros artefatos da cultura visual podem ser eficientes no que tange à reflexão sobre questões indenitárias e sobre os modos como os indivíduos contemporâneos veem e são vistos pelas imagens com as quais interagem. Sublinhamos, portanto, a necessidade e urgência de análise dessas imagens, não tanto tendo em vista que elas possivelmente “carregariam” significados “maléficos” às infâncias – como outras abordagens talvez fazem acreditar –, mas mais tendo em vista a capacidade pedagógica delas e os significados que os sujeitos constroem a partir delas. *Purl* (2019), por exemplo, possibilita refletir sobre as relações de gênero; sobre as assimetrias e desigualdades no trabalho; sobre machismo e misoginia; sobre masculinidade hegemônica e as toxidades que muitas vezes assombam as personalidades dos meninos e homens; sobre sororidade e feminismo; sobre políticas de inclusão e outros assuntos que, de diferentes formas, interessam aos professores e professoras, alunos e alunas, individual e/ou coletivamente.

Ademais, em contextos de discussão e reflexão, poderiam, juntos/as, pensar em outros desfechos para a trama ou mesmo problematizar cenas e caracterizações que, de formas sutis ou não, ainda reverberam os valores de uma sociedade que tem a masculinidade hegemônica como pilar. Para nós, por exemplo, a decisão por representar homens e mulheres de modos distintos, humanizando os primeiros e objetificando as segundas, assevera uma desigualdade no campo simbólico. Até mesmo nos momentos finais de *Purl* (2019), quando o ambiente de trabalho e os funcionários homens parecem estar mais preparados para o acolhimento de sujeitos diferentes, novamente, revela-nos apenas duas possibilidades binárias de escolhas sobre como performar gêneros: eles continuam humanizados e elas, objetificadas. Assim, de certa forma, endossa a problemática que a própria narrativa tenta criticar e tencionar. O mesmo pode ser dito quanto à decisão das cores, formas e objetos de *Purl* (2019). Tratando-se de uma animação fictícia e de fantasia, não seria possível e oportuno representar os homens também por objetos? Quais objetos poderiam ser escolhidos para representar, também de formas estereotipadas, a masculinidade – tal como o novelo de lã para a feminilidade? Isso ofenderia os homens de alguma forma? Por que? Ademais, não poderia *Purl*, ao final, diante da mudança da postura dos homens, ser representada como humana em sinal do reconhecimento de sua humanidade e valor por parte do grupo? Ou, ainda, ter sido representada como tal desde o início – já que, pelo que nos parece, as mulheres não precisam se apresentar como novelos de lãs para serem desrespeitadas em seus espaços de trabalho? Essas perguntas, longe de criticarem a elaboração do curta-metragem, prestam-lhe elogios, reconhecendo seu potencial reflexivo e os diálogos que seu acesso, talvez, possa oportunizar.

## Referências

BALISCEI, João Paulo. **Não se nasce azul ou rosa, torna-se**: Cultura Visual, gênero e infância. Salvador: Devires, 2021.

BALISCEI, João Paulo. "Parabéns, é uma criança": Cultura Visual (heteroterrorizante) nos Chás de Revelação. In: BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino? Imagens de gêneros, sexualidades e educação**. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p.18-31.

BALISCEI, João Paulo; CALSA, Geiva Carolina; MARQUES GODINHO, Ana Caroline. Conflitos com o "lápiz cor de pele": A série Polvo, de Adriana Varejão e o Multiculturalismo no ensino de Arte. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 1, p. 38-57, 2 jan. 2017. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/7551>>. Acesso em 23 de fev. 2023.

BALISCEI, João Paulo; MAIO, Eliane; CALSA, Geiva Carolina. Um ovo azul e outro rosa: pedagogia Kinder e a construção visual dos gêneros e das infâncias. **Visualidades**, Goiânia, v. 14, n.1, p. 284-315, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/vis.v14i1.36655>>. Acesso em: 4 de julho de 2021>. Acesso em 23 de fev. 2023.

BALISCEI, João Paulo; VAGLIATI, Ana Carla. Cultura visual, gênero e embalagens de jogos de ciência: (Como) meninas brincam de ciência? **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 26, n. 57, p. 185–208, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1505>>. Acesso em 23 de fev. 2023

BENTO, Berenice. **Homem não tece a dor**: queixas e perplexidades masculinas. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

BORRE, Luciana. **As imagens que invadem as salas de aula**: reflexões sobre cultura visual / Luciana Borre - Aparecida, SP; Idéias Et Letras, 2010.

CASTELEIRA, Rodrigo Pedro Casteleira. Anunciamos, Senhor(a), o vosso gênero. In: BALISCEI, João Paulo (org.). **É de menina ou menino? Imagens de gêneros, sexualidades e educação**. Curitiba: Editora Bagai, 2022, p. 80-87.

CAVALIERI, Cláudia Helena; FERNANDES, Reynaldo Fernandes. Diferenciais de salários por gênero e cor: uma comparação entre regiões metropolitanas brasileiras. **Editora 34**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 158-175. 1998.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. Revista **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.185-206, 1995.

CONNELL, Raewyn. La organización social de la masculinidad. In: **Masculinidad/es**: poder y crisis. Isis internacional, Chile, p. 31-48. 1997.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CUNHA, Susana Rangel Vieira. Infância e cultura visual. In: **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, 31., out. 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu, 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis Vermelho é de mulherzinha. Vinte anos depois... In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Creche e feminismo**. Desafios atuais para uma educação descolonizadora. Leitura Crítica: Campinas, 2014. p. 137-161.

NERI, Marcelo Cortês; CARVALHO, Alexandre Pinto de; SILVA, Denise Britz. **Diferenciais de salários por raça e gênero**: aplicação dos procedimentos de Oaxaca e Heckman em pesquisas amostrais complexas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006 (Ensaio Econômico, 638).

PAIM, Marina Bastos. Os corpos gordos merecem vividos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n.1. 2019.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue**: telling the boys from the girls in America. Bloomington: Indiana University Press, 2012.

**PURL**. Direção: Kristen Lester. Produção: Gillian Libbert-Duncan. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures, 2019. 1 vídeo (8 min). Publicado pelo canal Pixar. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B6uulHpFkuo>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ROMERO, Jéssica Fiorini; BALISCEI, João Paulo. "As Incríveis": Educação, Cultura Visual, sexualidade e caracterização das personagens mulheres de "Os Incríveis" (2004, 2018). **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v.9, p.380-404, 2021. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1gnHHOSGHyp9ytNJGeBFU8OkIxxkvaeGj>>. Acesso em: 2 de maio de 2022.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **Dispositivo de diferenciação masculino/feminino**: do corpo molar ao corpo molecular – algumas implicações ao ensino de Biologia. 2010. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

**Submissão: 09/01/2023**

**Aprovação: 23/02/2023**

# Moldando Caminhos - o improvável encontro com a ancestralidade a partir da Cerâmica

Shaping Paths - The unlikely encounter with ancestry from Ceramics

Modelando Caminos - el improbable encuentro con los antepasados por la cerámica

**Marcos Rodrigues Aulicino<sup>1</sup>**

**Edson Luiz da Silva Vieira<sup>2</sup>**

**Tayla Maria Silla<sup>3</sup>**

1 Marcos Rodrigues Aulicino, Professor Adjunto no curso de Artes Visuais da UEL. Doutorado em Artes pela UNICAMP (2007). Graduação em Artes Plásticas pela USP (1995). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5762584326541396>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1204-1002>. E-mail: [m.aulicino@uel.br](mailto:m.aulicino@uel.br).

2 Edson Luiz da Silva Vieira, Mestre em Comunicação Visual (2010) e Especialista em Fotografia (2003) pela UEL. Graduado no Curso Superior de Gravura (2002) pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP. É professor assistente na Universidade Estadual de Londrina; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2515598568267740>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2408-2106>. E-mail: [edson.vieira@uel.br](mailto:edson.vieira@uel.br).

3 Tayla Maria Silla, Graduada em artes visuais pela UEL (2018). Pós Graduanda na especialização ( Ações poéticas e educacionais na contemporaneidade) UEL (2023). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9063155945394300>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8158-670X>. E-mail: [tayla\\_silla@hotmail.com](mailto:tayla_silla@hotmail.com).

**RESUMO**

Este artigo relata o reencontro inesperado com minha ancestralidade durante oficinas de cerâmica realizadas em Cambé-PR, no ano de 2021. Nesse processo, a cerâmica desempenhou um papel crucial, servindo como catalisadora para pesquisa, reconexão ancestral e como suporte para instalações artísticas. Para abordar essas inquietações, busquei apoio em autores que exploram a temática da memória, incluindo Michael Pollak, Achille Mbembe e Ailton Krenak, todos eles tratando do apagamento da memória e suas consequências. Além disso, mencionei outros teóricos e artistas cujas contribuições enriquecem essa discussão e oferecem perspectivas diferenciadas sobre essas memórias em suas obras. Portanto, são reflexões sobre os processos da colonização, os apagamentos dos povos originários e como a arte pode corroborar com a resistência da cultura indígena.

**PALAVRAS-CHAVE**

Cerâmica; Ancestralidade; Memória.

**ABSTRACT**

This article reports the unexpected reunion with my ancestry during ceramics workshops held in Cambé-PR, in the year of 2021. In this process, ceramics played a crucial role, serving as a catalyst for research, ancestral reconnection and as a support for artistic installations. To address these concerns, I sought support from authors who explore the theme of memory, including Michael Pollak, Achille Mbembe and Ailton Krenak, all of them dealing with the erasure of memory and its consequences. Furthermore, I mentioned other theorists and artists whose contributions enrich this discussion and offer different perspectives on the memories in their works. Therefore, they are reflections on the colonization processes, the erasure of the native peoples and how art can corroborate with the resistance of the indigenous culture.

**KEY-WORDS**

Ceramics; Ancestry; Memory.

## **RESUMEN**

Este artículo relata el inesperado reencuentro con mi ascendencia durante los talles de cerámica realizados en Cambé-PR, en el año 2021. En este proceso, la cerámica jugó un papel crucial, sirviendo como catalizador para la investigación para instalaciones artísticas. Para abordar estas inquietudes, busqué el apoyo de autores que exploran el tema de la memoria, incluidos Michael Pollak, Achille Mbembe y Ailton Krenak, todos ellos relacionados con el borrado de la memoria y sus consecuencias. Además, mencioné a otros teóricos y artistas cuyas contribuciones enriquecen esta discusión y ofrecen diferentes perspectivas sobre estas memorias en sus obras. Por tanto, son reflexiones sobre los procesos de colonización, las borraduras de los pueblos originarios y cómo el arte puede corroborar con la resistencia de la cultura indígena.

## **PALABRAS-CLAVE**

Cerámica; Ascendencia; Memoria.

## Introdução

Viver sem conhecer o passado é viver no escuro  
Luiz Bolognesi

Este Artigo surgiu a partir de desdobramentos, durante o processo das oficinas de cerâmica realizadas no centro cultural de Cambé, Paraná, em 2021. As oficinas tinham o intuito de retomar produções de cerâmicas na cidade, a missão jesuítica San Joseph<sup>4</sup>, recentemente elucidadas por descobertas na fazenda de Santa Dalmácia, na região periférica da cidade<sup>5</sup>. Atualmente, essas vasilhas, panelas, telhas e seus fragmentos estão expostas no museu histórico de Cambé.

Ao se debruçar nos fragmentos da cerâmica enterrada, surgiram encontros profícuos com as histórias de Cambé. Tais encontros — relatos orais de experiências vividas por terceiros — foram fundamentais para me por a pensar sobre minha própria ancestralidade, pois acionaram memórias lúdicas infantis de minha mãe e meu avô com a argila. Assim, tanto no sentido macro – participantes da oficina, quanto no micro – minha própria história familiar, o barro foi a materialidade que permitiu moldar esses caminhos e promover a construção de outras identidades. Então, em síntese, a reflexão realizada aqui teve o barro como elemento catalisador. Por meio da oficina de cerâmica, dobrando e desdobrando o barro, que surgiram conexões com uma ancestralidade latente.

O reencontro com os indícios dessa ancestralidade, proporcionados pela ação cultural, possibilitou-me perceber, e, posteriormente, investigar e questionar, sobre memórias que estavam apagadas. O desenvolvimento das ações acabou transcorrendo por minha memória individual, recuperando histórias familiares, da minha mãe, meu avô e suas respectivas ancestralidades indígenas. Por razões desconhecidas, essa identidade familiar sofreu forte silenciamento, afastando-os do conhecimento das suas origens. Porém, as poucas histórias rememoradas foram suficientes para instigar e ir em busca de conhecer o passado. Perguntas surgiram: Como foi operado esse apagamento? Qual a razão e/ou motivo de nunca ter acessado essa história? Por que não aprendi sobre os povos originários de Cambé? E porque, mesmo quando ingressei no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Londrina, isso não veio à tona?

Assim, para auxiliar a discussão, apoiei-me em três autores que pensam e refletem sobre a memória: Michael Pollak (1989), Ailton Krenak (1999) e Achille Mbembe

---

4 De acordo com a antropóloga Claudia Inês Parellada, a missão San Joseph teve início no Vale do Tibagi. Posteriormente foi transferida para a área do rio vermelho, atual região de Cambé, devido aos ataques de expedições paulistas em buscas de mão de obra indígena. As missões jesuíticas eram implantadas sobre aldeias Guarani, com intenção de que padres realizassem a conversão dos indígenas para o catolicismo. Assim incentivando o abandono da poligamia e antropofagia, ensinando novos ofícios, diminuindo conflitos entre indígenas e espanhóis.

5 Link para acessar mais detalhes sobre as cerâmicas encontradas e referências utilizadas: [https://www.contaf.com.br/2022/CONTAF\\_ANAIS\\_2022.pdf](https://www.contaf.com.br/2022/CONTAF_ANAIS_2022.pdf), página 25.

(2018). O primeiro, em seu artigo “Memória, esquecimento e silêncio”, define a memória coletiva e individual e aborda como essas se aproximam em determinados momentos, gerando, no indivíduo, o sentimento de pertencimento.

Pollak (1989) também coloca em questão a narrativa da memória oficial, como ela se estabelece, sua seletividade e quais grupos serão excluídos. Além disso, reflete sobre as narrativas marginalizadas, chamadas de “memórias subterrâneas”, que, apesar de sistematicamente silenciadas, permanecem vivas, transmitidas por vias orais entre familiares e amigos. O autor também concebe o conceito de “memória herdada”, definindo traços com alto grau de identificação que operam além da experiência vivida do indivíduo.

Krenak (1999) destaca o papel da memória para a construção da identidade, a importância de se reconhecer no passado, o que colabora para a ideia de pertencimento. Através de algumas narrativas premonitórias da colonização, Krenak exemplifica o esvaziamento da identidade; noções de pertencimentos; valores e sentidos como consequência do apagamento dessas memórias. Causando no indivíduo a sensação de deslocamento, isolamento sobre suas origens, sobre quem é para qual caminho está caminhando.

Por outro lado, Mbembe (2018) se contrapõe à ideia de memória subterrânea e oficial, pois segundo ele, o processo de colonização extrapolou o silenciamento das narrativas originárias, efetuando o apagamento destas memórias. Então, segundo Mbembe, a potência da memória não está em narrar a história fidedigna, mas está no seu movimento de fabulação.

No sentido de ampliar, mas também estabelecer elo entre os autores acima citados e a história de Cambé quanto à ancestralidade, revisei artistas cujos objetos poéticos versam sobre ancestralidade. Foram importantes nesta discussão: Jaider Esbell; Ayrson Heráclito e Tiago Sant’ana.

Desta forma, a cerâmica fez parte das minhas memórias ancestrais, porém se perdeu pelo duro processo da colonização e seus desdobramentos. Algumas décadas depois, ela cruzou meu caminho, instigando-me a pesquisar minha ancestralidade. O barro foi a materialidade que me conectou com o meu passado, me permitiu construir esses caminhos de volta. É o que tem me auxiliado a preencher as lacunas da minha história. Por meio dele, eu me reconheço, me identifico. Penso sobre a cerâmica assim, suscitando outros desdobramentos, reflexões e conexões, onde a linguagem poética é capaz de construir discussões, argumentos, ideais e expor posicionamentos.

## **Moldando caminhos**

A idealização do projeto “produção de cerâmica: moldando caminhos” se deu em 2018, durante uma oficina de estágio com um grupo da terceira idade. Nesta ação surgiram histórias e lembranças sobre a descoberta de fragmentos de vasilhames de barro enterrados na fazenda Santa Dalmácia, em Cambé, no Paraná, que semearam

em mim o desejo de realizar uma ação explorando esse fato. E foi apenas em 2021, graças ao apoio e fomento da Lei Aldir Blanc nº25/2021 que foi possível realizar o projeto.

Naquele momento foi proposto a realização de oficinas com crianças, abordando as produções de cerâmica na história de Cambé, contextualizando com a missão jesuítica San Joseph (1625-1631). Apoiadas historicamente nos arquivos do Museu Histórico de Cambé e auxiliada pela produção de artistas contemporâneos, foram realizados 17 encontros com 10 pessoas.

Como também tenho origem em uma família com ancestralidade indígena, permeada por silenciamentos, lutas e, sendo cambeense, logo me percebi não só como proponente, mas como participante da oficina. Assim, iniciei um processo de escuta com familiares, buscando resquícios, materiais e/ou imateriais, que pudessem conectar a mim e os participantes com a nossa história. Nessas conversas, era recorrente nas narrativas da minha mãe, sobre suas memórias de infância, o contato com a argila, retirada de barrancos do rio, moldada em esferas, por sua vez, queimadas à beira do forno a lenha de sua mãe. As esferas eram confeccionadas para uso com estilingue. Essas esferas também surgiram nas narrativas de meu avô, que os descreveu como bodoque, segundo ele, usadas por sua mãe, Isabel, uma “excelente caçadora de pássaros com bodoque”.

Produzir uma instalação/intervenção com essas esferas de argila foi o caminho que encontrei para criar unidade em meio a tantas possibilidades e abordagens. Algo potencializador, ponte entre história, arte, arte indígena, cerâmica, ancestralidade e contemporaneidade. Então defini a instalação como linguagem para explorar a tridimensionalidade da cerâmica. Para realização da instalação, encontrei nestas esferas, o objeto material e imaterial que buscava. Uma ferramenta de caça, transferida



Fig. 1 - “Performance”, 2022.

Fonte: acervo pessoal.



Fig. 2 - “Instalação”, 2022.

Fonte: Acervo pessoal

por gerações, que sobreviveu ao apagamento e silenciamentos históricos.

Além da construção da instalação, foi um momento de experimentação, ação, potência, carregado de afetos e de curas. A ação foi captada em vídeo por Lari Alvanhan. O material foi editado posteriormente em um mini doc com os resultados da ação como um todo<sup>6</sup>.

## Memória, Construção, Identidade

Quais são, portanto, os elementos constitutivos da memória, individual ou coletiva? Em primeiro lugar, são os acontecimentos vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de “vividos por tabela”, ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. (...) se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada (POLLAK, 1992, p. 2).

Para Pollak, existem algumas formas da memória se constituir: por acontecimentos experimentados; por acontecimentos “vividos por tabelas”, mais relacionado a experiências coletivas e à memória herdada, quando há uma projeção ou identificação com acontecimentos ou personagens vividos em outro espaço-tempo.

Considere importante estabelecer uma ponte com a ideia de memória herdada, pois surgiu a partir de histórias e personagens que não fazem parte da minha experiência de vida e mostraram ser relevantes para a construção da minha identidade.

Pollak (1992) apresenta três elementos essenciais para a construção de identidade: o primeiro seria relacionado a fronteiras física do corpo, a unidade física do corpo ou fronteiras de pertencimento de um grupo, que estão ligados a identidade individual e coletiva; segundo está relacionado a perpetuidade dentro do tempo, que apesar da passagem do tempo não se perde; em terceiro lugar a coerência, que é quando os diferentes componentes do indivíduo são unificados.

Logo, a memória torna-se um elemento constituinte da identidade, já que ela dá conta dos três elementos apresentados: pertencimento, coerência e continuidade.

Quando falamos de memória, podemos pensar não apenas no âmbito individual, particular de cada pessoa, mas também é possível estabelecer uma memória coletiva: lembranças que permeiam o grupo que somos pertencentes, no qual somos constantemente acionados, por datas, feriados, personagens e monumentos.

---

<sup>6</sup> Vídeo poético da instalação: <https://drive.google.com/file/d/1aaiSQuyXoDqh7xrMr4LjgHFFz7Ucl1WU/view?usp=sharelink>

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes (POLLAK, 1992, p. 2).

As memórias coletivas tendem a ser negociadas, para haver coerência com as memórias individuais, a fim de proporcionar uma unidade. A memória coletiva torna-se forte e consistente por sua conexão com o indivíduo; por ser severamente relembrada na sociedade e dotada de estabilidade e durabilidade. Porém, para que essa coerência se estabeleça, acontece a seletividade dessas memórias, sobre quais histórias são oficializadas, ou seja, um processo excludente de outras narrativas.

Ao entrar em contato com a problematização e as reflexões da construção da memória coletiva, comecei a pensar sobre minha própria memória ancestral e de minha cidade. Trajetórias marginalizadas, silenciadas ou ignoradas, mas que, de certa forma, permanecem vivas.

Pollak define essas memórias que se opõem à memória oficial como “memória subterrânea”, que continuam sendo transmitidas pela oralidade por familiares e pessoas próximas, em um movimento silencioso, aguardando seu momento de contestar.

[...] a sobrevivência durante dezenas de anos, de lembranças traumatizantes, lembranças que esperam o momento propício para serem expressas. A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas. O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas (POLLAK, 1989, p. 3).

Memórias subterrâneas contadas por via oral suscitam outro sujeito importante nessa reflexão, o sujeito narrador: aquele que dá continuidade às histórias transmitidas e/ou também criará narrativas a partir de suas experiências. Walter Benjamin (1994) apontou o desaparecimento do narrador devido à diminuição da experimentação e ao afastamento do olhar observador e sua substituição pelo burocrata oficial da história: o definidor de como a história deve ficar registrada.

Aos olhos de Benjamin, o narrador não é um personagem desvinculado a sua narrativa, ele é atravessado por sua história, da mesma forma que pode causar interferências, por suas ideias, ponto de vista, referências e interpretações. Aos meus olhos, são essas afetações, ou memórias subterrâneas contadas pela via oral, uma rede costurada à mão, que permite o perpetuamento dessas identidades. Como, por exemplo, quando ocorreu meu contato com a cerâmica de Cambé, durante os encontros da oficina “fotografias e memórias”, realizada em 2018, com participantes

da terceira idade. Uma das participantes, Bernadete<sup>7</sup>, compartilhou sua experiência ao encontrar potes cerâmicos indígenas, enterrados na fazenda em que trabalhava com seu marido, por volta de 1990. A descoberta repercutiu reportagens e pesquisas desenvolvidas na época.

A partir deste depoimento, busquei conversar com outras pessoas, familiares, professores, colegas de trabalho, em busca de lembranças e histórias. Ter o encontro com essa história de Cambé, fora da instituição de ensino, mesmo passando todo meu período de formação na cidade, me fez refletir sobre a seletividade histórica conforme apresentada por Pollak.

Outro momento de contato com memórias subterrâneas se deu dentro da minha memória individual a partir de histórias de minha mãe, meu avô e bisavó. Nestas lembranças, minha mãe narrou histórias sobre a confecção de bolinhas de argila, queimadas ao lado do forno a lenha, que, por sua vez, estabeleciam conexões com a prática de caça com bodoque, de minha bisavó, que também tinha ancestralidade indígena. Ambas histórias são de origem subterrânea por serem acessadas pela fala e se referirem a um grupo minoritário. Elas me encontram a partir de uma memória afetiva, um sentimento nostálgico, sem uma intenção de questionar ou reivindicar. São memórias inocentes, que relembram momentos relevantes para o indivíduo, mas não questionam diretamente suas origens ou seu apagamento.

Acessar esses depoimentos foram gatilhos, faíscas que me instigaram a questionar, me levaram a um posicionamento político em relação a essas memórias coletivas. No caso do contexto histórico de Cambé, acredito que não tenha a visibilidade e divulgação que deveria, comparado a outros fatos históricos da cidade.

Pollak (1989) e Benjamin (1994) priorizam o ponto de vista das memórias subterrâneas, dos narradores, das histórias consideradas marginalizadas e minoritárias. Contudo, no contexto brasileiro, temos um elemento agravante, que tornou esse processo mais violento: a colonização, onde esse processo de silenciamento foi mais agressivo e efetivo, configurando um verdadeiro “apagamento da memória ancestral”, ou seja, perda efetiva da memória ancestral.

Neste ponto, considero importante decolonizar minha reflexão trazendo para discussão o pensamento de Ailton Krenak. No capítulo “O Eterno retorno do encontro” do livro “A outra margem do ocidente”, o autor apresenta um exemplo didático da importância de conhecer e reconhecer-se no passado. De início, ele aponta registros de narrativas no século XVII e XVIII, em diversas línguas e comunidades localizadas onde hoje conhecemos como América. Histórias orais de diversas origens com uma questão em comum: profetizavam a chegada do homem branco.

Em cada uma dessas narrativas antigas já havia profecias sobre a vinda, a chegada dos brancos. Assim, algumas dessas narrativas, que datam de 2, 3, 4 mil anos atrás, já falavam da vinda desse outro nosso irmão, sempre identificando ele como alguém que saiu do nosso convívio e nós não

---

<sup>7</sup> Bernadete foi uma das participantes da oficina “fotografia e memória”, que ministrei em Cambé (2018). Atividade realizada com um grupo de terceira idade.

sabíamos mais onde estava. Ele foi para muito longe e ficou vivendo por muitas e muitas gerações longe da gente. Ele aprendeu outras tecnologias, desenvolveu outras linguagens e aprendeu a se organizar de maneira diferente de nós. E nas narrativas antigas ele aparecia de novo como um sujeito que estava voltando para casa, mas não se sabia mais o que ele pensava, nem o que ele estava buscando. E apesar de ele ser sempre anunciado como nosso visitante, que estaria voltando para casa, estaria vindo de novo, não sabíamos mais exatamente o que ele estava querendo. E isso ficou presente em todas essas narrativas, sempre nos lembrando a profecia ou a ameaça da vinda dos brancos como, ao mesmo tempo, a promessa de ligar, de reencontrar esse nosso irmão antigo (Krenak, 1999, p. 23).

Referindo-se ao no período da colonização, Krenak refere-se a comunidade Tikuna, que tem parte do seu território no Brasil e outra parte na Colômbia. O autor também menciona a comunidade Guaraní localizada na fronteira do sul do Brasil com o Paraguai, a Argentina e a Bolívia. Nesses lugares, as comunidades indígenas sempre reconheceram a colonização dos portugueses, espanhóis e ingleses, como o retorno desse irmão que foi embora e que ao se retirar perdeu os valores e sentidos herdados na comunidade. Logo, o homem branco perdeu sua identidade, esqueceu suas origens e tem muita dificuldade em saber para onde está indo.

Conforme apresentado por Krenak, a perda de identidade do homem branco retornado leva a uma perda de sentido, que sua vez, gera um afastamento e um deslocamento em relação aos irmãos que ficaram, os povos originários. Tornando o homem branco um opressor que age retirando territórios, linguagem, cultura e até os nomes dos irmãos esquecidos, potencializando esse sentido de esvaziamento.

Neste sentido, considero pertinente neste ponto do texto articular a discussão com o apoio da reflexão realizada por Achille Mbembe (2018), que afirma: “O importante na memória, na lembrança ou no esquecimento não é pois tanto a verdade, mas o jogo de símbolos e a sua circulação, os desvios, as mentiras, as dificuldades de articulações, os pequenos atos falhos e os lapsos [...]”. Segundo o autor, em contraponto com Pollak (1989), não é possível uma disputa de memórias entre memórias subterrâneas e oficiais. Para ele, a colonização foi responsável não só pela perda de familiares, casas, raízes, liberdade, mas também das memórias dos colonizados. Sendo assim, o interessante dessas memórias não é a sua veracidade, mas sim os caminhos percorridos no processo de sua construção.

Mbembe (2018) estabelece uma crítica às estátuas e monumentos coloniais, que fazem parte da memória colonizadora. Segundo Mbembe (2018), essas estátuas representam ideologias da colonização, a objetificação e a desvalorização das vidas dos colonizados, por geralmente apresentarem a imagem do colonizador. Dessa forma, manter vivas essas imagens, implica permitir que esses personagens aterrorizem as memórias dos ex-colonizados.

O papel das estátuas e dos monumentos coloniais é, portanto, fazer ressurgir no palco do presente os mortos que, quando vivos, atormentaram, muitas vezes pelo fio da espada, a existência dos negros. Essas estátuas funcionam

como ritos de evocação de defuntos, aos olhos dos quais a humanidade negra nunca contou para nada (MBEMBE, 2018, p. 227).

Logo, podemos perceber que a nossa história, muitas vezes, ainda é contada do ponto de vista do colonizador e ainda segue silenciando a memória dos negros e povos originários.

## **A Arte e seu papel para a sobrevivência da memória ancestral**

No âmbito da poética, é importante destacar que muitos artistas, atravessados por essas questões, provocam a discussão sobre apagamento e ancestralidade a partir da sua produção e alguns nomes foram importantes para essa reflexão.

Uma grande referência foi a artista Celeida Tostes. Tanto pela qualidade crítica poética, como também pela aproximação com as ações que realizei na cidade de Cambé. Penso que nosso trabalho com a cerâmica vai além de desenvolver técnicas, pois ambos possuem grandes importâncias ao retomar as práticas da cerâmica, reconectando com nossas ancestralidades e colaborando com a nossas identidades individuais, sociais e culturais.

Em 1980, a artista realizou projeto no Morro da Mangueira, Rio de Janeiro, RJ, com o intuito de capacitar os moradores, através da cerâmica, para uma nova fonte de renda. Também visava a retomada de raízes e memórias que contribuíssem para a afirmação de sua identidade cultural. Naquelas oficinas, foram atendidos seis alunos do Parque Lage e aproximadamente trinta pessoas da comunidade. Todos os recursos necessários eram oriundos da própria comunidade, dos materiais para a construção do forno, como: pedras, tijolos, restos de construções, cacos. Até o barro para a confecção de suas peças<sup>8</sup>.

O projeto era realizado semanalmente, com o incentivo de Celeida, surgiram recordações de infância, brincadeiras, músicas, comidas, roupas, cidades de origem, entre outros. Com o exercício de retomada de memórias afetivas, outras produções começaram a surgir, como: boneca de pano, crochê, colchas de retalhos, doces, poemas e canções. O grupo se autodenominou como Clube de Memória.

Durante esse processo de lembrar, Celeida convidou duas amigas para acompanhar e ajudar a registrar o processo e suas narrativas: a artista e professora de Xilogravura Anna Carolina e a historiadora Carmem Regina Vargas. Anna com sua gravura auxiliava as participantes na ilustração de suas histórias, enquanto Carmem era responsável pelo registro oral, que foi fonte para uma pesquisa e, em seguida, utilizada como base para uma exposição (não encontramos registros).

Juntas desenvolveram cordéis e histórias que mapearam suas memórias.

---

8 Para ter acesso ao trabalho desenvolvido no Morro da Mangueira, acesse o link: <[http://www.memoriaemovimentossociais.com.br/sites/default/files/publicacao/livro\\_celeide\\_120dpi.compressed\\_1.pdf](http://www.memoriaemovimentossociais.com.br/sites/default/files/publicacao/livro_celeide_120dpi.compressed_1.pdf)> a partir da página 175.

Também houve uma reflexão sobre como a migração para o morro afetou nas suas práticas, trabalhos e vivências. Celeida percebeu a potência dos saberes que cada uma carregava, pois trazer essas memórias auxiliou na construção da identidade cultural da comunidade. O barro foi o elemento que conduziu os participantes a acessarem suas memórias durante as oficinas, fortalecendo e criando vínculos a partir de sua própria história. Celeida não apenas ministrou oficinas de cerâmica, ela instrumentalizou o morro para empoderar-se, criando um espaço para produções diversas, de encontros, trocas, união, possibilitando que todos vissem sua potencialidade.

Outra referência significativa foi Jaider Esbell, artista indígena contemporâneo Makuxi de Roraima. O artista contribuiu para pensar o tema instalação. O trabalho "entidades", dois balões infláveis em formato de cobra, iluminados e com desenhos inspirados na sua cultura, foi discutido entre os participantes.

Trazer esses balões em contraste com a cidade, construídas por cima de aldeias de vários povos originários, lembrando suas origens, enfatiza a resistência dos povos originários, que, apesar do sofrimento e dificuldades enfrentados, sobrevivem com sua cultura. Suas entidades ressurgem sob os concretos das cidades, carregando com sua leveza a resistência.



Fig. 3 - "Entidades", Jaider Esbell, 2021. Fonte: <http://34.bienal.org.br/artistas/7339>

A arte torna-se ferramenta, voz para falar de sua cultura, crenças e violência que seu povo é submetido diariamente. Uma forma de falar a língua do outro, levar sua arte para o circuito, assim captando olhares para suas causas, demandas e lutas. A arte como denúncia, política, ativismo, expressão e uma ponte para o encontro do outro.

Como pesquisador eu adotei as linguagens artísticas como forma de fazer política e a escrita na língua do colonizador é uma maneira de tornar traduzível para as mais diferentes línguas possíveis aquilo que por si só não

tem bastado. São recorrentes as cenas de injustiça secular velada, negada e estruturalmente legalizada contra nossas nações originárias por parte do Estado nacional com a convivência internacional. Acaba que é preciso desenvolver uma nova forma de fazer tais denúncias, pois, os movimentos clássicos de resistência chegam em um patamar de estagnação. Não temos conseguido causar indignação na opinião pública e nossas demandas são engavetadas no parlamento por falta de pressão popular.

[...]

Percebendo isso, escrevo minhas próprias leituras de mundo sendo esse sujeito híbrido com pés e mãos em campos opostos, o que me exige um alongamento amplo para dar passadas de um equilibrista. Tornar evidente a minha trajetória, portanto a trajetória de um povo, é valer-se com outros propósitos da já tão pesada exposição de vida a qual fomos e somos ainda submetidos. A diferença talvez esteja em nosso próprio protagonismo, pois falar da própria história deve soar diferente de quando outros falam ou escrevem o que apenas imaginam (ESBELL, 2020).

No trecho acima, Jaider afirma a necessidade de se tornar mais estratégico em suas denúncias, buscar outros caminhos de reivindicação, já que as formas utilizadas até então não surtem mais efeitos. Ele não utiliza as mesmas armas que tentam exterminar seu povo, não revida com violência. Aos seus olhos, a luta acontece a partir da arte. Assumindo o protagonismo de sua história, revelando a riqueza da sua cultura. Longe de ser um discurso de vingança, Jaider acredita em um lugar onde todos os povos tenham espaço para expressar, viver, ser livre, com empatia e respeito.

Jaider representa o que Michael Pollak denomina “memória subterrânea”, a memória dos marginalizados, das minorias. Aquelas transmitidas de forma oral por parentes e pessoas próximas, em dissonância à memória coletiva, considerada oficial.

Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes (POLLAK, 1989, p. 2).

Jaider encontrou, junto à arte, uma fresta na estrutura rígida, que mesmo após a colonização, carregam feridas, cicatrizes e ameaças, somadas ao governo Bolsonaro, que foi um retrocesso aos direitos dos povos indígenas. De forma sutil, silenciosa e persistente, esse movimento vem ganhando consistência, visibilidade e apoio de outros artistas. Na tentativa de trazer outras facetas da nossa história, de denunciar a violência colonizadora que tentou por séculos e ainda tenta apagar e silenciar os povos originários. Uma forma de subverter e trazer à superfície as verdadeiras histórias da construção desse país, que seguem enterradas sobre o concreto e resistem vivas. Nas palavras do artista: “Rastrear suas raízes mais profundas é um exercício que se faz quando se decide pela hora de enfrentar de fato as camadas de soterramento que a tentativa de apagamento depositou sobre os corpos coletivos” (ESBELL, 2020).

Assim como Esbell afirma, ir ao encontro com nossa história ancestral torna-se um enfrentamento. Olhar para um grupo minoritário que lutou/luta contra a invisibilidade é ir contra a história nacional. Além de uma luta pela memória coletiva, ir em busca de minha própria história ancestral é uma luta individual contra o silêncio.

Também vale destacar o trabalho do artista Tiago Sant'ana, que explora o tema de forma similar. Na performance "Nas Coxas", o artista produz telhas preparando a própria massa, modeladas em seu próprio corpo. Ao trazer essas referências, Tiago relembra sobre o trabalho negro e seus regimes de força. Indo contra as tentativas de apagamento histórico, dando visibilidade a outras narrativas não ouvidas naquele momento, a arte colabora para a retomada, crítica e reescrita dessas histórias.

Seu trabalho aborda um passado da história nacional, uma memória coletiva que é intrínseco a sua narrativa pessoal. Sendo um homem negro, com religião de matriz africana, na luta pela memória e por seu lugar de fala. Penso que essas memórias que Tiago evoca são caminhos de encontro com sua ancestralidade, retomá-las se torna um ato de resistência ao apagamento histórico, uma luta pela memória coletiva, pessoal e sua própria identidade, já que perder uma parte de sua história seria perder uma parte de si.



Fig. 4 - "Nas Coxas", Tiago Sant'ana, 2018. Fonte: <https://tiagosantanaarte.com/2018/03/09/nas-coxas-2/>

Outro artista que também desenvolve seu trabalho a partir da performance e da ancestralidade é Ayrson Heráclito. Além do pensar crítico, suas performances propõem rituais religiosos do candomblé, uma forma de acessar e curar as feridas, jamais esquecidas, causadas pela colonização que reverberam até os dias de hoje.

Em uma fala de seu videoperformance “transmutação da carne”<sup>9</sup> ele afirma:

O ato físico de marcar a ferro em brasa um corpo trouxe e despertou memórias muito antigas, então o cheiro, o som da carne assando, a combustão que tocam na ferida, nessa ferida que para mim deve ser transmutada, pela arte estetizada, mas nunca esquecida (HERÁCLITO, A., 2015).

Ayrson utiliza a arte como elemento de cura, para transformar os fantasmas carregados por nossa história, fechar as feridas através de rituais, isso se torna um potencializador, não se trata de curar para esquecer, mas sim para revolucionar. Parafraseando Walter Benjamin (1994, p. 205), “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”.

## **Considerações finais**

Reconectar com minha história implicou em ressurgir memórias e práticas. Assim como nas ideias de Pollak (1989), quando ele afirma que a memória subterrânea espera o momento propício para entrar em disputa com a memória oficial, na tentativa de subvertê-la. Equivalente aos pensamentos de Jaider Esbell (2020), quando afirma que a arte é o meio de lutar por seus direitos. Penso que a oficina de cerâmica realizada proporcionou esse carácter reivindicador, tanto para os participantes quanto para mim.

Assim, penso que ancestralidade está além do que nos antecedeu, nossos antepassados, nossas características físicas e bens materiais que preservamos. Também herdamos a cultura, as formas de estabelecer relações, conhecimentos e sabedorias. Krenak (1991) reafirma a importância de nos reconhecermos como pertencentes a essas histórias e nos conectarmos com as nossas origens implica na construção da nossa própria identidade e do coletivo. Assim, a ancestralidade transcende o passado, perpassa o presente e guia nossos caminhos ao futuro.

Ao buscar a história dos meus ancestrais, ficou claro os efeitos desse projeto de apagamento na minha família. Minha bisavó, de origem indígena, possuía os conhecimentos das ervas, da língua e costumes de sua comunidade, ao qual infelizmente não sei com precisão se é Guarani ou Kaingang. Contudo, carregava o nome de Isabel e falava o português.

Quando meu avô tinha em torno de treze anos, após perder a mãe e depois o pai, foi separado dos irmãos e encaminhado para um orfanato com sua irmã mais nova. Sem sua família e sem sua casa, fugiu do orfanato sozinho e passou muitas décadas sem contato com os parentes.

Conhecer estas histórias me aproxima do meu avô. Torna evidente suas dores, forças, medos e alegrias. É compreensível que por muitos anos houve silenciamentos,

---

<sup>9</sup> Performance Transmutação da Carne, de Ayrson Heráclito, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jmAcqx8UwIM>

devido às suas perdas imensuráveis, mas a minha curiosidade desperta o desejo de ser a escuta para essas histórias que foram silenciadas.

Porém, é inegável que muitas memórias familiares se perderam nesse processo, memórias que não podem ser lembradas, que foram de fato apagadas e que não estão sujeitas a subversões. Neste caso, os pensamentos de Achille Mbembe (2018) e a arte me permitiram preencher algumas lacunas e fabular imaginários possíveis de memória e ancestralidade.

Nesse contexto, a cerâmica desempenha o papel central como catalisadora desse reencontro com a minha ancestralidade. São as pequenas esferas de barro, queimadas junto ao fogão de lenha, que silenciosamente e resilientemente atravessaram três gerações da minha família. Para mim, esses modestos artefatos se assemelham às cerâmicas da fazenda de Santa Dalmácia, ressurgindo quase quatro séculos após as missões jesuíticas, para revelar fragmentos de uma memória oculta. Através das cerâmicas indígenas da missão de San Joseph, me reconectei à história da minha família. Esses vestígios deram início a esta pesquisa que, por sua vez, estimulou a reflexão sobre minha identidade, minha família e minha cidade.

Acredito que conhecer minhas origens molda minha forma de sentir o mundo. A partir das minhas raízes, consigo entender as dificuldades e as delícias de ser quem sou. Como mulher, descendente de indígenas e LGBTQIAPN+ penso que ir em busca da minha ancestralidade, por si só, é sinônimo de resistência. Esse processo implica em descolonizar a história, a memória coletiva e a memória individual.

## Referências

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política — ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas**, volume 3ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

COSTA, M; e SILVA, R. **Celeida Tostes**, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2014.

HERÁCLITO, A. **Transmutação da carne; Terra Comunal - Mariana Abramovic + MAI, Youtube**, 2015. Disponível em : <<https://www.youtube.com/watch?v=jmAcqx8UwIM&t=4s>>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

MBEMBE, A, **Crítica da razão negra**, n-1 edições, 2018.

PARELLADA, C.I. **Sítio Arqueológico Fazenda Santa Dalmácia**: uma das fundações da Missão Jesuítica de San Joseph, Guairá, século XVII, Bol. Museu histórico de Londrina, v.4, n.8, p 8-12, jan-jun 2013.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricas, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silenciamento. **Estudos Históricas**, Rio de Janeiro, vol.

2, n. 3, 1989.

SANT'ANA, T. **Nas coxas** #2, 2018. Disponível em: <<https://tiagosantanaarte.com/2018/03/09/nas-coxas-2/>>. Acesso em: 17 de novembro de 2022.

SBELL, J. **Autodecolonização** — uma pesquisa pessoal no além coletivo, 2020. Disponível em: <<http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/08/09/auto-decolonizacao-uma-pesquisa-pessoal-no-alem-coletivo/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2022.

KRENAK, A. O eterno retorno do amanhã. In: NOVAES, Adauto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das letras, 1999. p. 23-31.

**UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA**. Direção e Roteiro: Luiz Bolognesi. Produção: Fabiano Gullane, Caio Gullane, Luiz Bolognesi, Laís Bodanzky, Marcos Barreto, Debora Ivanov e Gabriel Lacerda. Elenco: Selton Mello, Camila Pitanga, Rodrigo Santoro. Brasil: Buriti filmes e Gullane, 2013. Disponível em: <<https://www.netflix.com/br/title/81503928?tctx=0%2C1%2Cd47fca61-1961-4168-be6b-36e9d9044762-82506810%2Cd47fca61-1961-4168-be6b-36e9d9044762-82506810%7C2%2C%2C%2C%2C%2C81503-928%2CVideo%3A81503928%2C&trackId=255824129>> . Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

**Submissão: 03/07/2023**

**Aprovação: 31/08/2023**

# Latinomarica: una aproximación simbólica a la obra de Mar Coyol<sup>1</sup>

Latinomarica: uma aproximação simbólica  
à obra de Mar Coyol

Latinomarica: a symbolic approach to the  
work of Mar Coyol

**Jorge Juda Cruz Padilla<sup>2</sup>**

**Vanessa Freitag<sup>3</sup>**

1 Proyecto de investigación realizado como parte del proceso de titulación en la Licenciatura en Cultura y Arte de la Universidad de Guanajuato, Campus León/ México.

2 Licenciado en Cultura y Arte por la Universidad de Guanajuato, Campus León/ México. Desarrolló el proyecto de investigación para el proceso de titulación: "Latinomarica: una aproximación simbólica a la obra de Mar Coyol" (2022-2023), bajo la orientación de la Dra. Vanessa Freitag. Autor del proyecto de investigación. Licenciado en Cultura y Arte por la Universidad de Guanajuato, Campus León. E-mail: [jj.cruzpadilla@ugto.mx](mailto:jj.cruzpadilla@ugto.mx)

3 Artista y Profesora de Tiempo Completo. Actúa en el Departamento de Estudios Culturales, específicamente, en la Licenciatura en Cultura y Arte y en el Doctorado Interinstitucional en Arte y Cultura de la Universidad de Guanajuato, Campus León/ México. Es integrante del Cuerpo Académico Cultura y Arte (UGTO/México) donde investiga sobre arte y saberes artesanales; es miembro virtual externo del Grupo de Estudios e Pesquisas em Arte, Cultura e Educação (GEPAC/UFESM/Brasil) y también participa como integrante del Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais (UNIFAP/Brasil). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2943-7455>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2359848414773274>. E-mail: [vfreitag@ugto.mx](mailto:vfreitag@ugto.mx).

## **RESUMEN**

En este artículo, nuestro objetivo fue realizar un análisis de un breve corpus de obra del artista mexicano, Mar Coyal. A través de la problematización de categorías como lo queer/cuir, disidencias de sexo y de género, se buscó realizar un acercamiento crítico y sensible sobre dos imágenes: "Prietx mi cuerpx, mariconx mi barrio" (2023) y "Mariconx resiste" (2020). Para tal, se construyó la interpretación de dichos trabajos mediante el discurso de le propre artista sobre su proceso creativo, el cual, se recuperó a través de la aplicación de una entrevista virtual, combinando con una lectura semiótica de los elementos presentes en las mencionadas pinturas.

## **PALABRAS-CLAVE**

Mar Coyal; Arte contemporáneo mexicano; Disidencia sexual y de género.

## **RESUMO**

No presente artigo, nosso propósito foi realizar uma análise de um conjunto de obras do artista mexicano e dissidente, Mar Coyal. Através da problematização de categorias como queer/cuir, dissidências de sexo e de gênero, realizamos uma aproximação crítica e sensível sobre as imagens: "Prietx mi cuerpx, mariconx mi barrio" (2023) e "Mariconx resiste" (2020). Portanto, construímos a interpretação das obras apoiadas pelo próprio discurso do artista sobre seu processo criativo, combinando com uma leitura semiótica dos elementos simbólicos presentes nas referidas pinturas.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Mar Coyal; Arte contemporânea mexicana; Dissidência sexual e de gênero.

## **ABSTRACT**

This paper presents to carry out an analysis of a brief corpus of the work of the Mexican artist, Mar Coyal. Through the problematization of categories such as queer/cuir, sex, and gender dissident, we sought to do a critical and sensitive approach to images of two works: "Prieta mi cuerpo, mariconx mi barrio" (2023) and "Mariconx resiste" (2020). For this, the interpretation of these art works was built through the discourse of the artist about her work, which was recovered through the application of a virtual interview, combined with a semiotic approach to the symbolic elements present in said paintings.

## **KEY-WORDS**

Mar Coyal; Contemporary Mexican art; Sexual and gender dissident.

## Introducción

En nuestra sociedad contemporánea, latina, culturalmente pluridiversa y profundamente desigual, crear espacios para pensar nuestra condición como seres humanos sensibles, pensantes e imaginantes, es un camino largo y difícil. Pero igualmente necesario. Concebimos el arte como un campo potencialmente fértil y propicio para el encuentro y la conversa entre distintas formas de ser y estar en el mundo. Por lo tanto, indagamos sobre ¿cómo generar dichos espacios?, ¿hasta qué punto logramos construir saberes incluyentes, no dicotómicos pero profundamente comprometidos con el cambio y con la transformación de nuestras sensibilidades? Coincidimos con la idea de que “enseñar y aprender arte exige de nosotros rupturas y borramientos de fronteras”, dado que el arte “está y produce formas otras de existencia”, (WOSNIAK, 2023, p.59, traducción nuestra).

También entendemos al arte como un campo político, en el sentido de su “capacidad de generar aperturas simbólicas y de transformar el entorno, de incidir en el espacio vital sociocultural, es el acto de significación política por excelencia” (CASTRO, ONZAIN, GONZÁLEZ, 2018, p.23). Con estas ideas iniciales, abrimos la discusión en torno al tema que aquí deseamos compartirles. Se trata de un proyecto de investigación que tuvo inicios en los últimos semestres formativos de la Licenciatura en Cultura y Arte de la Universidad de Guanajuato, campus León. El propósito fue abordar y pensar la producción artística de un artista transdisciplinar, militante del sistema de opresión colonial sexo-género: se trata de Mar Coyol, oriunda de Teoloyucan, Estado de México/México. Para tales fines, dicha propuesta se enmarca teóricamente en los estudios de género, teoría queer/cuir, disidencias sexo genéricas y estudios del arte contemporáneo en México, desde una perspectiva crítica.

Los antecedentes académicos se remontan a 1971, cuando Linda Nochlin preguntó, “¿Por qué no ha habido grandes mujeres artistas?”, llegando a la conclusión de que la producción artística femenina se ha visto mermada en relación a la estructura jerárquica de la sociedad, siendo condicionada por un contexto espaciotemporal específico. Consecuentemente, en el auge de aquella tercera ola del feminismo, alrededor de los años 80, se suman y conciben otros ámbitos de teorización como son los estudios de género y de la teoría *queer*, siendo una de sus precursoras Judith Butler, quien influyó en las concepciones sobre la construcción del género, así como, en la nominación del sistema heteronormativo en el que la sociedad se desenvuelve.

A la par de estos abordajes teóricos, se encuentran las movilizaciones sociales que buscaban la emancipación de poblaciones disidentes sobre el sistema heteronormativo. Uno de los precedentes más conocidos se trata de los disturbios de *Stonewall* (1969), que pusieron en el ojo público la inconformidad de dichos grupos de personas sexo-divergentes.

Para el caso mexicano y encabezado por Nancy Cárdenas, se ubica el Frente de Liberación Homosexual, siendo la primera organización defensora de los derechos

humanos para personas homosexuales en nuestro país (CHÁVEZ, 1971). Es importante destacar que Nancy fue escritora, locutora de radio, actriz, directora de teatro, de cine, y considerada la pionera del movimiento LGBTIQ+ en México, cuyas piezas teatrales dirigidas por ella, han sido consideradas las primeras sobre lesbianismo presentadas en este país (GIUNTA, 2019). Pese a todo, los grupos de las disidencias sexo-genéricas no habían sido temas de interés público hasta la década de los setentas, que es cuando la movilización LGBTIQ+ empieza a ponerse en discusión en la colectividad mexicana:

Desde mediados de los años setenta, el concepto de “identidad gay” que emergió en Estados Unidos a raíz de una razzia en la cantina Stonewall, en Nueva York, en 1969, se extendió a México con la creación de las primeras asociaciones militantes de derechos civiles de homosexuales y lesbianas (Frente de Liberación Homosexual, 1974), y la organización de la primera Marcha del Orgullo Gay en 1978 en el Monumento a la Revolución. [...] Ese proceso de abandono del clóset y militancia pública culminaría con las luchas en torno a la epidemia del sida a mediados de los ochenta (DEBROISE Y MEDINA, 2007, p. 312).

Juntamente con dichos movimientos sociales, en el campo de la producción artística, comenzaba a florecer la creación de obras con estas nuevas luchas de interés político. Para dar cuenta de las consecuencias que tuvo en la producción simbólica de las siguientes décadas, podemos apoyarnos en la obra de dos artistas mexicanos abiertamente sexo-disidentes, Armando Cristeto y Nahum B. Zenil. Por una parte, Cristeto es reconocido por ser una de las principales figuras activistas en las primeras marchas del orgullo homosexual en México, cuya función principal de sus fotografías podría categorizarse como meramente documentaria; Sin embargo, otra parte importante de su obra recae en darle un espacio protagónico a personas fuera de la heteronormatividad. Por lo tanto, fue un parteaguas en la representación y visibilización del resto de identidades y orientaciones sexuales, tal como expone Zepeda (2011, sp):

Así determinó seleccionar temas a partir de sus pulsiones centrando su narrativa alrededor de personajes urbanos considerados fuera de lo normativo, todo lo que rompía paradigmas en un discurso que forjó su identidad, «mis imágenes son la amalgama de lo soy: gay, chilango y fotógrafo», generando un acervo irremplazable de la comunidad LGTTTTIQ+.

Por otro lado, se encuentra el pintor Nahum B. Zenil, reconocido por ser una de las principales figuras dentro de la corriente artística del neomexicanismo, debido a las similitudes compositivas y temáticas con otros de sus contemporáneos. Sin embargo, no se trata de una figura activamente ligada a la movilización social, dado que su obra gira en torno a la autorrepresentación y al homoerotismo, contando historias sumamente íntimas y personales:

Zenil fue de hecho uno de los miembros, al lado de Julio Galán, en centrar su obra desde una mirada explícitamente homosexual, a partir de un uso

performativo del cuerpo representado que desafiaba y cruzaba los límites entre los géneros sexuales, el espaciotemporal y las jerarquías especistas. Las representaciones de desnudos, erotismo entre hombres o travestismo de los dos artistas fue el principal instrumento para contar sus historias personales y, de reflejo, las de sus contemporáneos homosexuales, poniendo al mismo tiempo en duda los modelos masculinos hegemónicos. La efigie del artista se vuelve así memoria histórica, memoria colectiva y, en su ausencia, fuente del olvido (CARTA, 2021, p.156).

Para los propósitos de esta investigación, nos parece importante mencionar algunas rutas o caminos que nos guiaron en la construcción del trabajo que aquí se comparte. Por lo cual, destacamos dos momentos: primeramente, se realizó un proceso de documentación, selección y revisión bibliográfica relacionada con arte, disidencias, arte latinoamericano en la contemporaneidad y en el contexto mexicano en particular. También se revisó información publicada sobre el trabajo de le artiste Mar Coyol. Posteriormente, se documentó sobre procesos de trabajo, y de imágenes de obras que le propie artiste publica y difunde en sus redes sociales, como Instagram y Facebook. Dicho proceso tuvo como intención, la identificación y selección de un breve corpus de obras a analizarse, dos de ellas, las traemos en el presente artículo.

Por último, hemos utilizado la semiología como método de análisis visual para las obras de Coyol, apoyándonos igualmente en aspectos de los estudios de género, y las teorías queer/cuir para la realización de un análisis semiótico con enfoque especializado en la representación de grupos pertenecientes a las disidencias sexuales y de género, además de estar basado en el contexto espaciotemporal referente al México contemporáneo. Las imágenes seleccionadas serán presentadas simultáneamente en el avance de dicho análisis.

## **Un breve acercamiento teórico a las discusiones sobre arte, disidencia y lo cuiren México**

El concepto de *queer* tiene origen en países angloparlantes, especialmente situado en Estados Unidos, alrededor de la década de 1920. Como expone Leal: "para referirse de forma despectiva a los comportamientos homosexuales de la época, para ser apropiado posteriormente como una forma de distinguir a los diferentes, principalmente a los 'afeminados'" (2022, p.125).

Por lo tanto, es alrededor de las décadas de los sesentas y setentas, que movimientos sociales como el de liberación sexual, y consecuentemente los disturbios de *Stonewall*, dieron pauta a la visibilización de sectores de la población no pertenecientes a la heteronorma. Leal señala la presencia de una reinterpretación en busca de realizar una subversión política del término:

Esta reapropiación del término queer viene a significar ante el panorama anteriormente descrito un rechazo a las identidades del denominado

colectivo “lésbico-gay” así como la hegemonía marcada por la sociedad dominante, constituyendo una forma de buscar disolver las fronteras a fin de que las identidades y su multiplicidad encuentren su lugar en un movimiento que cuestiona las normas sexuales, culturales y sociales (LEAL,2022, p.126).

No es hasta la década de los noventa que se acuña el término *queer*, que en el ámbito académico, se refiere a una posición política que transgrede el sistema heteronormativo. Cabe destacar el apoyo de diversas luchas sociales, además del interés de las instituciones por estudiar las problemáticas relacionadas con el sexo y el género (FONSECA Y QUINTERO, 2009). Eventualmente, la investigación académica sobre las disidencias sexo-genéricas se repensó en Latinoamérica, desde sus contextos específicos, desde donde se concibió la derivación conceptual ‘*cuir*’, misma que se adopta en el respectivo proyecto, como siendo otra perspectiva del concepto *queer*, en comparación a otros países más desarrollados en cuestiones sociopolíticas: “El desplazamiento cuir nos habla también de un contenido geopolítico y una crítica radical no sólo desde las periferias sexuales, sino también desde las periferias económicas, raciales, del género, de la diversidad corporal y funcional” (VALENCIA, 2015, p. 33).

Es a partir de este creciente interés por las cuestiones cuir, que se amplían los campos de estudio más allá de los sujetos, sino que se transportan estas cualidades sexo-disidentes, a los espacios. Sobre esta base, no solo las comunidades disidentes empiezan a apropiarse de diversos ambientes, sino que los sujetos en condiciones de poder también asignan espacios restrictivos para dichos grupos, como ‘el closet’, que funciona como un escape para ‘guardar’ la sexualidad de personas no heterosexuales: “En tal sentido, el clóset se convierte en un espacio que sirve de “contención” y, por tanto, atiende a las demandas de la reproducción de la heteronormatividad” (SERRATO Y BALBUENA,2015, p.153).

Como se advirtió anteriormente, esta subrogación traspasa el ámbito simbólico y se enfrasca también en los espacios físicos. Por lo mismo, un entorno donde se puede encontrar una intersección entre dichos aspectos abstractos y una realidad tangible, es en el arte. Retomando el discurso de Nochlin, sobre como el contexto social patriarcal es el que reprime las posibilidades artísticas de las mujeres, también es válido para ser trasladado hacia el terreno de las personas sexo-disidentes como una forma de control y represión. Sobre esto, reflexiona Leciñera que:

(...) el espacio no es inocente, ni puro, al contrario: nos moldea como sujetos, nos aliena y nos excluye. De esta manera, el espacio se configura como masculino, heterosexual, machista y homófobo: características de nuestra sociedad que empapan la vivencia espacial, dando como resultado el arbitrio del hombre blanco heterosexual, así como la inferioridad de las mujeres y de minorías sexuales disidentes (LECIÑENA, 2019, p. 248).

## La dimensión discursiva y la reapropiación-transgresión del insulto en la obra de Mar Coyal

Mar Coyal se concibe a sí misma como una joven artista mexicana, indígena, disidente sexual y de género. El interés por este artista se debe a que al acercarnos a sus obras, nos hemos encontrado con una serie de modelos, paisajes, temáticas y estéticas que celebran la resistencia, el orgullo, la revolución y el amor libre y abierto de poblaciones hegemónicamente marginadas. De acuerdo con Bahena (2022, sp.), "sus investigaciones se enfocan en la relación cuerpo-género-raza-imagen, con interés en prácticas disidentes, cultura cuir, la construcción de la masculinidad y transfemenidades". A continuación, analicemos la imagen de la pintura:



Fig. 1 - Mar Coyal. Prietx mi cuerpx, mariconx mibarrix (2023). Imagen cortesía de Mar Coyal.

En esta primera imagen<sup>4</sup>, observamos una pintura que es en realidad, la versión duplicada y en formato de tela, de un mural realizado para la cervecera Victoria, en el espacio público del Mercado de la Lagunilla, Ciudad de México. Lo que podríamos destacar en esta obra son las figuras utilizadas: en la parte central de la pintura, se encuentran dos personas vestidas en trajes de charro<sup>5</sup>, en color rosa, muy distinta de la imagen masculinizada, hétero y agresiva que lo charro tradicional representa en el imaginario colectivo mexicano. Los dos personajes son hombres homoafectivos que se encuentran en un tierno y apasionado beso. Mientras que en ambas laterales de la pintura, podemos visualizar otras dos personas/figuras que no encajan en los estándares heteronormativos, quienes sostienen un estandarte que pronuncia las palabras "PRIETX" y "MARICONA".

Ahondando en los personajes centrales, Coyal los describe de la siguiente manera: "Lxs modelxs, una persona trans (un mariachi), un joto (mariachi), dos personas

4 Las imágenes de obras, de la artista y la entrevista que le fue realizada han sido todas previamente autorizadas por ella para los fines de este trabajo de investigación.

5 En México, el "charro" es un jinete que "que exhibe sus destrezas en el manejo del lazo, en la doma de caballos y en otros ejercicios ecuestres ejecutados para manejar el ganado siguiendo las tradiciones campiranas mexicanas. Se caracteriza por vestir un traje compuesto por un pantalón ajustado, que tiene botonadura generalmente de plata a los costados; camisa blanca, corbata de lazo, chaleco y chaqueta corta. Usa un sombrero de copa alta y ala ancha, levantada por el frente". (Diccionario del Español de México, disponible en: <https://dem.colmex.mx/ver/charro>).

no binarixs (a los extremos), todas racializadxs”, (comunicación personal, 21 de Mayo del 2023). Se lee como un grito de protesta la representación que emplea el artista a fin de construir una imagen de una muestra de afecto entre dos hombres en un contexto sumamente machista y homofóbico como es el mexicano, además, dicha pareja demuestra principalmente en la vestimenta su condición social, dado que están vestidos de charro. Consideramos que Coyol da una inteligente vuelta al estereotipo del charro como el macho mexicano, sin embargo, esta lectura no va orientada a la ironía o la sátira con respecto a estas relaciones sociales mencionadas. Pensamos que Coyol nos muestra cómo las relaciones homoafectivas pueden venir desde cualquier contexto y condición social.

Asimismo, otro elemento que rodea a nuestros protagonistas son las flores, que en este caso, son rosas de un color rojo intenso, en representación de la pasión y lo hermoso que es esta experiencia de liberación sexual y afectiva, frente a una sociedad conservadora; sin olvidar que dicha flor igualmente es reconocida por sus espinas que recubren su tallo, que en este caso, lo podríamos relacionar con todo el doloroso proceso de crecer en un contexto que te educa a odiarte en razón de tu género o preferencia sexual. Pero que no obstante, puede prosperar en algo bello.

Pasando a los extremos, nos encontramos con la presencia de dos personas/ figuras mencionadas anteriormente, con características raciales y de género que rompen con la imagen estandarizada de lo hegemónicamente bello, dado que son de piel morena, con bigotes, cabello largo, vestidos de color rosa y mostrando parte de su cuerpo, siendo modelos que enaltecen las sexualidades provenientes de contextos socialmente marginados. Igualmente ellos sostienen una bandera que pronuncia dos frases: “Prieto mi cuerpo” y “Maricona mi barrio”. Analizando dichas frases de manera separada, podemos decir que la palabra “prieto” ha sido utilizada como insulto para marginar a las personas de tez morena, indígena o afrodescendientes de México, cosificándolas y enjuiciando todo su valor, con base en la tonalidad de su piel:

En México, la palabra ‘prieto’ tiene un doble uso. El primero y más antiguo evoca un significado de discriminación, odio, clasismo y racismo. [...] El simple hecho de su existencia y frecuencia de uso en el lenguaje popular es una muestra de que en México existió el racismo. Hay estudios que demuestran que a pesar de que la mayoría de la población de nuestro país es morena, son las minorías quienes realmente tienen más oportunidades de desarrollo personal, simplemente por su tono de piel (CRUZ, 2021, sp.).

Sin embargo, Mar Coyol se apropia de este insulto para realzar orgullosamente su corporalidad enfatizando en la tonalidad de su piel que: “hay un entrecruzamiento de diversas opresiones, a través de ello hay una denominación y racialización de lxs cuerpxs a los que nombramos como superiores o inferiores dependiendo de varias cosas: color de piel, vestimenta, lengua, etc. La condición es generada por quien nombra, pero para mí (el color de piel morena), no es una maldición, es una bendición” (Mar Coyol, en comunicación personal, 21 de Mayo de 2023).

Cruz también lo manifiesta frente a diversas respuestas a campañas antirracistas

que emplean dicha palabra. Dice que suelen usar “el término ‘prieto’ como una ‘forma de apropiarse del sistema que los oprime’” (2021, sp.). De manera similar, se desarrolla la segunda frase donde ‘maricona’ es aquí igualmente utilizada como insulto, no solo de manera homofóbica contra hombres homosexuales, sino también misógina, ya que parte del hecho de que ser mujer (o afeminado) es igual a ser inferior. Como expone Foster sobre los orígenes y usos del término:

Hay una imagen recurrente- el del hombre afeminado- un vocablo recurrente- el de maricón, que tiene su origen en el nombre de María. En términos esquemáticos, el modelo mediterráneo identifica como “homosexual”, (mediante una gran variedad de términos coloquiales) al hombre que es penetrado, o cualquier cosa que pueda ser homologada con ser penetrado o con el sexo insertivo: este puede o no ser identificado por su exterior con signos femeninos convencionales como la vestimenta, los modales o el habla (FOSTER, 2001, p.191).

Asimismo, la mención de la palabra ‘barrio’ nos brinda la dimensión socioeconómica sobre lo que se representa en la obra, tratándose de un contexto popular, donde la pobreza y la violencia son asuntos de la cotidianidad. Consideramos que Coyol trae a colación todos estos entornos no solo como una manera de denunciar algunas de estas problemáticas sociales, sino principalmente, como una forma de visibilización de las personas disidentes que existen y resisten, sin ser victimista, sino que realza la belleza de elementos socialmente discriminados como son sus cuerpos, su color de piel, su condición socioeconómica y sus sexualidades.

## La resistencia del amor

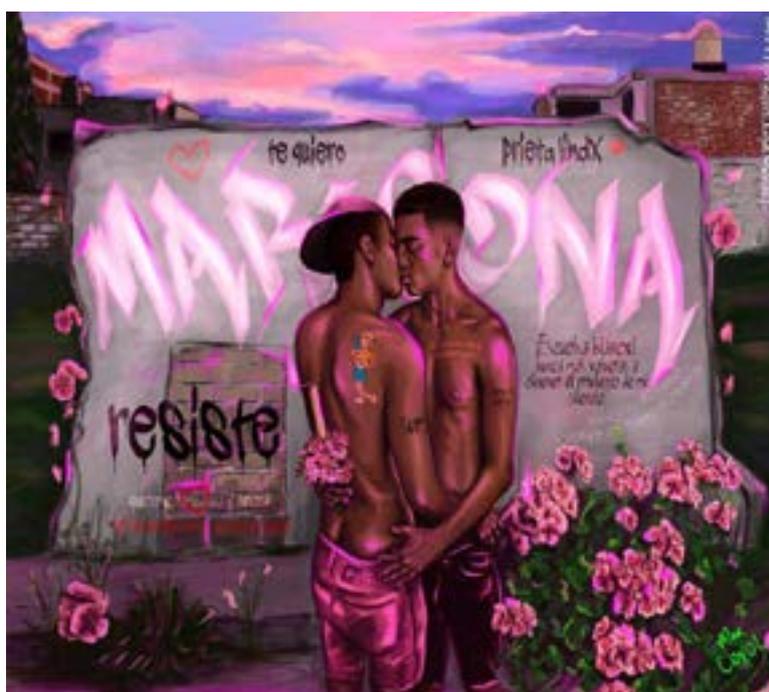


Fig. 2 - Mar Coyol. Mariconx resiste (2023). Imagen cortesía de le artista.

Los lugares a los que me gustaría llegar con mi obra, son lugares de ensueño, que poco a poco se van construyendo, a los que apostamos varias, lugares en donde quepan otrsmundxs, que sean posibles, dignos y vivibles para los condenadxs del mundx como diría Franz Fanon, un mundx donde no hayan racistxs, clasistxs, hemolesbitransfobicxs, heterosexistxs, etc. Un mundx en donde el sol sea de todxs, en donde nuestras pieles prietxs recuperen su dignidad y belleza que siempre les ha pertenecido, donde podamos caminar de noche y de día, sin miedo, con vidas dignas y sin las lógicas de la competencia y la chingonería para descalificar a los saberes y conocimientos que surgen desde otrsladxs. Un lugar donde la felicidad y el amarse a si mismx, no sea sólo de ciertxscuerpxs, un lugar en donde la resistencia ya no sea posible porque ya no existen opresiones (Mar Coyol, en entrevista realizada por Bahena, 2022).

La cita anterior bien podría constituir un manifiesto de Mar Coyol sobre su práctica artística y militante. Siendo así, la pintura que observamos en la imagen 02, podemos encontrar un paisaje que evoca un atardecer en tonos rosas, lilas y morados, que está acompañado de un breve paisaje urbano, conformado por casas donde podemos ver que se encuentran sin enjarrar y con tinacos a la vista. Posteriormente, podemos ver un muro que se encuentra pintado con diversas frases, las cuales destacamos: “te quiero”, “prieta lindx”, “maricona”, “resiste”, “quíereme combativa y furiosa”, “¡Escucha blancx! Nunca más volverás a obtener el privilegio de mi silencio”, “Maldigo tu exotismo sobre los cuerpxs prietos”.

Antes de pasar a los protagonistas en primer plano, también cabe aclarar que se encuentran arbustos con geranios, conocidas popularmente también como malva, las cuales por su facilidad de cultivo y cuidado, son flores muy apreciadas y encontradas en diversas viviendas mexicanas. Todos estos referentes estéticos presentes en esta obra dan cuenta del lugar y de la posición política desde donde se nutre Mar Coyol para la creación de sus obras: elle se posiciona y pinta desde lo popular, desde la calle, que podría ser cualquiera, es decir, de algún barrio de alguna ciudad mexicana, pero que sin dudas, no coincide con la imagen de viviendas de alta plusvalía, como lo son los cotos privados o residenciales; además, utiliza el recurso del graffiti en sus pinturas, que como bien sabemos, también es una práctica artística socialmente rechazada en nuestros contextos urbanos, siendo juzgado como vandalismo. Coyol utiliza la estética del graffiti y lo representa en su obra para traer las frases de lucha en contra de la supremacía blanca que cosifica y fetichiza aquellos cuerpos “fuera de la norma”, que alguna vez consideró abyectos solo con la finalidad de su placer.

Finalmente, sobre la pareja central, que se trata de la representación dos jóvenes homoafectivos, de tez morena, podemos leer como una abierta declaración y celebración de la resistencia del amor ante la problemática de la represión hacia seres humanos sexo-divergentes. Los modelos en este caso se encuentran representados con una estética relacionada con espacios barriales y rurales de México, solo vestidos con pantalones cortos y uno de ellos con una gorra, con tatuajes en su cuerpo que siguen dándonos estas fuentes de lucha e inspiración contra la hegemonía hetero patriarcal y blanca. Ambos sujetan en una de sus manos una vela acompañada de paso.

## Algunas notas finales

Como notas finales de este texto, queremos retomar algunas reflexiones que nos parecen importantes destacar sobre el tema del arte y las disidencias en latinoamérica y en México en particular. Para tal, hacemos nuestras las palabras de Wosniak (2023, p.70, traducción nuestra) cuando dice que: “comprendemos la disidencia como una manera de (re) existir en el mundo.(...) No es posible hablar de disidencia sin entender como una lógica capitalista, blanca, heteronormativa pone al margen cualquier cuerpo que tiende a no aceptar sus reglas”.

La obra de Mar Coyol confronta de manera abierta, valiente y transgresora, algunas de las múltiples formas y estructuras por las cuales el sistema patriarcal, colonial y capitalista secuestra nuestros cuerpos, nuestras voces, nuestras formas de amar y de concebir las realidades pluriversas. Es clara la posición política de Coyol con respecto a las disidencias sexuales, de género y raciales en sus obras.

Con ello, enfatizamos la importancia de ampliar los estudios en y sobre arte contemporáneo desde una perspectiva decolonial y crítica, porque así, contribuyen a desconstruir, replantear y a edificar otras miradas sobre nuestro contexto latino que es atravesado por tantas problemáticas y realidades distintas. Consideramos que las obras aquí analizadas contribuyen en parte, a esta tarea, dado que hemos tratado de construir, desde una perspectiva interseccional, un punto de vista de poblaciones que histórica y hegemónicamente, han sido marginadas.

## Referencias

BAHENA, Francelia. Mar Coyol: Los artistas cuir de la periferia existen y los tienes que conocer. **Bad Hombre Magazine**. Ciudad de México. Disponible en: <https://badhombremagazine.com/mar-coyol-los-artistas-cuir-de-la-periferia-existen-y-los-tienes-que-conocer/>, 2022.

CARTA, Massimiliano. Las páginas sueltas de la memoria: la obra pictórica de Nahum B. Zenil entre corporeidad y autorrepresentación. **Estudios LGBTIQ+, Comunicación y Cultura**, Barranquilla, Colombia, vol1(2), p. 155-170. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8215672>, 2021.

CASTRO, Ion Andoni; ONZAIN, Arkaitz Letamendia; GONZÁLEZ, Jason Diaux. Arte y disidencia en la sociedad fragmentada. **Aus Art Journal for Research in Art**, España, 6(2), p.23-3, 2019.

CHÁVEZ, Carlos Alberto Franco. El movimiento LGBT en México. **Revista Direitos Culturais**, Ciudad de México, 14(34), p.275-306. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/322640011.pdf>, 2019.

CRUZ, Ivan. ¿Qué aporta autonombrarse «prieto» en la lucha contra el racismo en México? **Datanoticias**, Ciudad de México. Disponible en: <https://datanoticias.com/2021/06/01/que-aporta-autonombrarse-prieto-en-la-lucha-contra-el-racismo-en-mexico/>, 2021.

DEBROISE, Olivier; MEDINA, Cuauhtémoc. **La era de la discrepancia/The Age of Discrepancies: arte y cultura visual en México/Art and Visual Culture in México 1968-1997**. México: Museo Universitario de Ciencias y Arte, 2007.

FONSECA HERNÁNDEZ, Carlos; QUINTERO SOTO, María Luisa. La Teoría Queer: la deconstrucción de las sexualidades periféricas. **Sociológica**, Ciudad de México, 24(69), p.43-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n69/v24n69a3.pdf>, 2009.

FOSTER, DavidWillian. El gay como modelo cultural: Eminent maricones, de Jaime Manrique. **Tema y variaciones de literatura**, Ciudad de México, n. 17, p.189-209, disponible en:<http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/1614?show=full>, 2001.

GIUNTA, Andrea.**Feminismo y arte latinoamericano. Historias de artistas que emanciparon el cuerpo**. Ciudad de México: Siglo XXI, 2019.

LEAL REYES, Carlos Alberto. Sobre los usos y abusos de lo queer: una revisión desde las ciencias sociales y humanas. **Estudios de género y teoría queer desde América Latina y el Caribe: una aproximación al cuerpo y la identidad**, Ciudad de México, p. 125-149. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/113139>, 2022.

LECIÑENA, Javier Jiménez. Hacia una espacialidad queer. Geografías de la sexualidad en la obra de Cabello/Carceller. **De arte: Revista de Historia del Arte**, España, (18), p. 245-260. Disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7234830>, 2019.

SERRATO GUZMÁN, Abraham;BALBUENO BELLO, Raúl. Calladito y en la oscuridad. Heteronormatividad y clóset, los recursos de la biopolítica. **Culturales**, Ciudad de México, 3(2), p.151-180, Ciudad de México. Disponible en:<https://www.scielo.org.mx/pdf/cultural/v3n2/v3n2a5.pdf>, 2015.

VALENCIA, Sayak. Del queer al cuir: ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur glocal. **Queer&Cuir. Políticas de lo irreal**, 19-37. Disponible en: <https://paroledequeer.blogspot.com/2017/07/syak-valencia-queer.html>, 2015.

ZEPEDA, Daniel. Bajo la mirada de Armando Cristeto: la lucha por la liberación queer en México. **L'official México**. Ciudad de México. Disponible en:<https://www.lofficialmexico.com/pop-culture/armando-cristeto-fotografoliberacion-lgbtq-mexico> , 2021.

WOSNIAK, Fábio. Desaprender, perguntar-se, escutar: rotas para pensar uma arte educação dissidente. **Revista Palíndromo**, Florianópolis, n.15, v.35, p.53-73, fev-mai, 2023.

**Submissão: 26/06/2023**

**Aprovação: 21/08/2023**

# Enredando Gênero na educação infantil: cultura visual, imagens disruptivas e prática pedagógica

Embracing gender in early childhood  
education:  
visual culture, disruptive images and  
pedagogical practice

Enredando Género en Primaria:  
cultura visual, imágenes disruptivas y  
práctica pedagógica

**Lucas de Bárbara Wendt<sup>1</sup>**

**Lutiere Dalla Valle<sup>2</sup>**

1 Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Pós-graduando em Gestão Educacional - Especialização (UFSM). Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação - Mirarte

2 Doutor em Artes Visuais e Educação pela Universidade de Barcelona. Professor Associado do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - LP4 Educação e Artes - PPGE/UFSM. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Cultura Visual e Educação - Mirarte.

**RESUMO**

Este artigo examina a intersecção entre gênero e educação no contexto infantil a partir do uso de imagens disruptivas como dispositivos de discussão e reflexividade. Neste contexto, o intuito foi problematizar a potência das imagens na produção de Circunstâncias de Aprendizagem (DELIGNY, 2018) sobre si e os outros no que tange às concepções de gênero e sexualidades na infância. Para tanto, partiu-se de imagens que desafiam estereótipos de gênero amalgamados nos imaginários coletivos com o intuito de promover uma visão mais inclusiva e diversa na construção das identidades na escola. O estudo parte de uma experiência desenvolvida em uma escola de educação infantil, com crianças com idades entre quatro e cinco anos. Como metodologia, utilizamos a Perspectiva Narrativa atravessada por autores como Belidson Dias e Guacira Lopes Louro para propor uma Pedagogia Queer; Fernando Hernández no que diz respeito à perspectiva Educativa da Cultura Visual, entre outros. Esta aliança entre os Estudos da Cultura Visual e a Perspectiva Queer possibilitou angariar percursos experimentais baseados na interpretação em que as imagens atuam como dispositivos pedagógicos ao incitar o compartilhamento de narrativas orais sobre o que viram de si mesmas ao estabelecerem relações com seus repertórios socioculturais. Os resultados obtidos sinalizam a urgência, bem como relevância, da temática a partir de abordagens que potencializam seus saberes, confrontando discursos hegemônicos, concepções binárias e estereotipadas em busca de enfoques plurais, inclusivos e antidiscriminatórios.

**PALAVRAS-CHAVE**

Gênero; Cultura Visual; Educação Infantil; Pedagogia; Educação

**ABSTRACT**

This article examines the intersection between gender and education in the context of children through the use of disruptive images as devices for discussion and reflexivity. In this context, the aim was to problematize the power of images in the production Learning Circumstances (DELIGNY, 2018) about oneself and other with regard to conceptions of gender and sexualities in childhood. To do so, it started with images that challenged gender stereotypes amalgamated in the collective imagination in order to promote a more inclusive and diverse vision in the construction of identities at school. The study starts from an experience developed in a kindergarten with children between four and five years. As a methodology, we used the Narrative Perspective crossed by authors such as Belidson Dias and Guacira Lopes Louro to propose a Queer Pedagogy; Fernando Hernández with regard to the Educational perspective of Visual Culture, among others. This alliance between Visual Culture Studies and the Queer perspective made it possible to gather experimental paths based on interpretation where images act as a pedagogical devices by encouraging the sharing of oral narratives about what they saw about themselves when establishing relationships with their sociocultural repertoires. The results obtained indicate the urgency, as well as the relevance of theme based on approaches that leverage their knowledge, confronting hegemonic discourses, binary and stereotyped concepts in search of plural, inclusive and anti-discriminatory approaches.

**KEY-WORDS**

Gender; Visual Culture; Early Childhood; Pedagogy; Education

## **RESUMEN**

Este artículo examina la intersección entre género y educación en el contexto de la infancia a través del uso de imágenes disruptivas como dispositivos de discusión y reflexividad. En este contexto, el objetivo fue problematizar el poder de las imágenes en la producción de Circunstancias de Aprendizaje (DELIGNY, 2018) sobre uno mismo y los demás en relación con las concepciones de género y sexualidades en la infancia. Partiese de imágenes que cuestionan los estereotipos de género amalgamados en el imaginario colectivo para promover una visión más inclusiva y diversa en la construcción de las identidades en la escuela. El estudio parte de una experiencia desarrollada en un jardín de infancia con niños y niñas entre cuatro y cinco años. Como metodología utilizamos la Perspectiva Narrativa atravesada por autores como Belidon Dias y Guacira Lopes Louro para proponer una Pedagogía Queer; Fernando Hernández respecto a la perspectiva Educativa de la Cultura Visual, entre otros. Esta alianza entre los Estudios de la Cultura Visual y la Perspectiva Queer permitió reunir espacios experimentales basados en la interpretación donde las imágenes actúan como dispositivos pedagógicos al propiciar el intercambio de narraciones orales sobre lo que vieron de sí mismos al establecer relaciones con sus repertorios socioculturales. Los resultados obtenidos indican la urgencia, así como la pertinencia del tema a partir de enfoques que aprovechen sus saberes, confrontando discursos hegemónicos, conceptos binarios y estereotipados en busca de abordajes plurales, inclusivos y antidiscriminatorios.

## **PALABRAS-CLAVE**

Género; Cultura Visual; Primaria; Pedagogía; Educación

## Introdução

“Profe, eu gostei dessa imagem do menino brincando de boneca porque ele se parece comigo. Eu gosto de brincar de boneca, mas os meus pais não deixam, eles dizem que é coisa de menina, mas eu nem me importo”.

(Diálogos da Pesquisa. Fragmento do Diário de Campo dos pesquisadores. 2021)

O fragmento que abre esta escrita é parte dos achados encontrados ao longo dos nossos trânsitos pela escola junto às crianças. Decidimos iniciar este texto com a fala de um menino que, ao se deparar com uma imagem que lhe incitou o pensamento, resolveu compartilhar conosco o que ela lhe dizia, isto é, como atravessava suas experiências de vida para além do que era visto ou mostrado. Foi também a partir de seu relato que acessamos não apenas seu imaginário sobre construções de gênero, mas também ao seu contexto familiar, àquilo que interpela suas relações cotidianas e que se manifestam através do caráter simbólico atribuído às imagens: seus valores e idiossincrasias.

O processo de interpretação de imagens “disruptivas” suspensas em um varal dentro de uma sala de aula de Educação Infantil foi o mote utilizado para discutir questões de gênero e sexualidades que atravessavam o cotidiano das crianças no contexto escolar de uma instituição pública situada ao sul do país. A escola municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) localizada na cidade de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, abriga crianças na faixa etária de quatro a cinco anos. Das vinte e três crianças que participaram da proposição, dezesseis delas são brancas e sete são negras, sendo majoritariamente do sexo masculino. A escola está situada em um bairro de classe média, numa Escola Municipal de Educação Infantil, na cidade de São Leopoldo, região metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. No contexto deste percurso investigativo, partimos de uma proposição realizada durante a disciplina de Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

Para tanto, buscamos incitar espaços de diálogo a partir da visualização compartilhada de imagens e narrativas que se inserem em uma estética ou perspectiva *queer*<sup>3</sup>, no que tange às representações visuais. Assim, foi organizada uma exposição com imagens impressas em dimensões A4 e dispostas em forma de varal dentro da sala de referência, convidando as crianças a se aproximarem e compartilharem suas percepções. A proposta surgiu por meio da observação junto ao grupo formado pelas crianças, no qual percebeu-se, a partir de seus relatos, posicionamentos e naturalizações binárias e estereotipadas, bem como estranhamentos diante de corpos que rompem com a norma hegemônica branca estabelecida, aspectos estes que justificam a relevância e a necessidade do tema.

---

3 Para situar o(a) leitor(a), o termo *queer* é usado para discutir “transversalmente várias categorias e classificações convencionais, normativas das representações de gênero e sexualidade” (DIAS, 2011, p. 76). Durante o texto, o termo será aprofundado.

Após a realização da instalação, que contou com diferentes imagens de corpos “não-hegemônicos”, nos interessou perceber, para além da potência afetiva (ou disruptiva) das imagens, quais suas ressonâncias enquanto disparadoras de aprendizagens sobre gênero e sexualidades. A fim de problematizar elementos simbólicos presentes nos artefatos culturais de consumo infantil que tendem a reforçar estereótipos de gênero.

Ao reivindicar a presença de existências invisibilizadas pela norma social, nos atentamos às relações que surgiram através das narrativas produzidas pelas crianças ao expressarem suas interpretações das imagens apresentadas. Entre políticas de representação e noções de representatividade no âmbito pedagógico, o que podem as imagens disruptivas em um processo pedagógico?

A Perspectiva Educativa da Cultura Visual, no que diz respeito à pesquisa com/a partir das imagens (HERNÁNDEZ, 2007; 2011; 2013), e a Perspectiva Narrativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), ao fazer uso de fragmentos das conversas produzidas junto às crianças. Belidson Dias (2011) contribui para pensar e propor uma ‘pedagogia queer’ e Guacira Lopes Louro (2013-2014) no que tange às discussões sobre gênero e sexualidades na escola, contribuindo, assim, para uma breve reflexão e análise da experiência desenvolvida junto às crianças.

Desta forma, buscou-se compreender como determinados corpos são entendidos e vistos na educação infantil e quais os diálogos possíveis que podemos movimentar a partir das imagens enquanto dispositivos pedagógicos.

## **Imagens disruptivas: estranhamentos potentes para iniciar uma conversa**

“Lembro do Arthur ficar olhando muito para a imagem do homem dançando ballet. E apesar dele não dizer como se sentiu olhando aquela imagem, ele era uma criança que não gostava de brincar com as meninas e segregava as coisas como ‘coisas de menino’ e ‘coisas de menina’, então fico imaginando que aquilo ficou borbulhando na cabeça dele”.  
(Relato da professora regente da turma.  
Fragmento do Diário de Campo dos pesquisadores. 2021).

O significado da palavra disruptivo refere-se àquilo que rompe com determinada lógica, que desvia, que foge à norma, que se abre a outras vias e as reconhece como possibilidade, como potência. Neste contexto, podemos pensar que imagens disruptivas poderiam ser aquelas imagens que não participam de nossos repertórios cotidianos ou que dificilmente estão presentes nas mídias hegemônicas. Nesta via, seria tomá-las como dissidentes, contestadoras, que animam a pensar na potência das divergências e das múltiplas interpretações.

Iniciar uma conversa a partir do que dispara uma imagem tem sido uma tônica em nossas práticas educativas, bem como processos investigativos na universidade. Como pesquisadores, nos interessa investigar como operam as políticas de representação na produção dos imaginários coletivos e de que modo podemos acionar processos reflexivos-críticos ao justapor/contrapor imagens pelo viés da perspectiva educativa da cultura visual.

Estamos imersos num mundo visual, no qual cotidianamente estabelecemos relações com as imagens - querendo, ou não. Como comenta Giselle Beiguelman, "ao falar em políticas da imagem, portanto, não estamos falando apenas das associações entre política e imagem, mas também de sua conversão em um dos principais campos das tensões e disputas da atualidade, onde se cruzam poderes, devires, narrativas e resistências" (2021, p. 10). Mesmo que anestesiados por esse excesso do que vemos, ou fingimos não ver, é imprescindível refletir sobre quais imagens circulam diariamente em nossas vidas, quais são facilmente aceitas, visibilizadas e recebem destaque e quais são apagadas ou sugerem estranhamento.

Neste íterim, a indústria cultural se esforça em criar objetos de consumo baseados nos binarismos, reforçando estereótipos que incidem diretamente sobre os imaginários infantis. Presentes na moda e nos artefatos escolares, referências produzidas pelo cinema ou pelas narrativas visuais de entretenimento mais populares, tendem a conquistar públicos bem específicos. Noções de representatividade são quase inexistentes – ou, quando aparecem, estão estereotipadas ou descontextualizadas, reforçando imaginários caricatos e que não contribuem para o desenvolvimento de perspectivas plurais e inclusivas. Ao contrário, noções de virilidade e força para os meninos, delicadeza e estética para as meninas, presentes na dualidade entre o azul e o rosa, perduram tanto nas brincadeiras infantis, como em sua oralidade, cotidianamente.

A partir destas considerações, a escola segue sendo uma instância na qual permeiam várias dessas imagens; e para dar conta destas emergências no contexto, nos aliamos ao campo de estudo da Cultura Visual como modo de transversalizar e problematizar temáticas relacionadas a gênero, estereótipo e preconceito produzidos a partir das imagens. Tendo em vista seu caráter transdisciplinar, nas palavras de Castro e Valle, a perspectiva educativa da cultura visual

pode ser entendida enquanto campo transdisciplinar que busca discutir/refletir os fenômenos visuais na contemporaneidade, os usos afetivos/sociais/ideológicos das imagens, assim como as práticas culturais constituídas com/a partir do uso de tais artefatos (2023, p. 273).

Desse modo, temos nos perguntado: quais imagens têm permanecido invisíveis no contexto escolar da educação infantil? Quais imagens sobre ser homem, mulher, menino, menina, criança, homem gay, mulher lésbica, homens e mulheres trans têm transitado pela escola? Quais imaginários coletivos têm rondado estas questões?

Suspeitamos (a partir de breves inserções nas escolas locais, de conversas com professores e professoras) que as temáticas, bem como as questões lançadas acima,

seguem marginalizadas, ainda como aqueles temas que a escola busca fugir para evitar confrontar as famílias. É recorrente escutarmos “preferimos não entrar nestas questões, pois temos muitas famílias que não aceitam bem”.

Partindo dessa breve análise, e nos questionando sobre quais corpos-imagens são aceitos ou não nas culturas dominantes, pensamos na proposta pedagógica a partir da cultura visual como possibilidade para “aproximar esses lugares, onde meninos e meninas, encontram hoje muitas de suas referências para construir experiências de subjetividade” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37). Desse modo, nos perguntamos quais referências as crianças tinham de corpos *queer*? E de que forma poderíamos contribuir para desnaturalizar o olhar delas para/com esses corpos-imagens-sujeitos?

A proposição da instalação com imagens de corpos *queer* e corpos que rompem com ideais estereotipados estabelecidos socialmente foi desenvolvida na etapa de pré-escola da educação infantil. Devido à pandemia imposta pela Covid-19, as turmas foram reduzidas a grupos menores. Nosso intuito, ao recorrer à cultura visual como potência catalisadora das temáticas emergentes na educação infantil, se dá pela necessidade de “ultrapassar os limites do que parece aceitável, de modo, que possamos repensar e transgredir, para criar novas narrativas e experiências de aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 17).

Ao estabelecer diálogos com a cultura visual, é possível analisar como ocorrem processos de naturalização do olhar e de que modo poderíamos romper com estes limites classificatórios e excludentes, entre o aceitável e o não aceitável, do ponto de vista do campo educacional. Ainda, de acordo com Hernández, “é importante que a gênese das práticas seja reconstruída, que tenhamos em conta de que o que já existe pode ser revisado e substituído quando mudam as necessidades e os propósitos da educação” (2007, p. 15). E a escola pode ser este espaço de socialização entre os sujeitos, sobretudo com o papel social no fomento à transformação, ao desenvolvimento crítico e libertador frente às imposições normativas.

Neste sentido, as experiências vivenciadas junto às crianças constituem nossa porta de entrada a explorar os trânsitos entre processos educativos e uma pedagogia *queer* baseada em um repertório visual que privilegia narrativas visuais que visibilizam ou abrem espaço para modos diversificados e plurais de ser e estar no mundo. As imagens que seguem (figura 1), intituladas “disruptivas”, constituem um dos quadros utilizados como dispositivo visual para instigar debates entre as crianças. Além do varal com as imagens suspensas, alguns quadros contendo diferentes imagens igualmente foram disponibilizados com o intuito de colocá-las em relação, a fim de disparar processos reflexivos.



Fig. 1 - Imagens Disruptivas. Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

Diante disso, durante as observações realizadas, surgiram algumas falas de que meninos não poderiam brincar de boneca, ou meninas de carrinho, reiterando algo que era perceptível cotidianamente no pátio da escola: a segregação entre os meninos e as meninas nas brincadeiras realizadas por eles. Para Louro (2014, p. 62), a escola “informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas [...] aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos”.

Talvez, ainda reflexo de abordagens pedagógicas em âmbitos escolares mergulhados sob a ótica do conservadorismo, para Guacira Lopes Louro, “ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, dos valores e ideais da cultura” (2013, p. 77). Neste ínterim, o corpo segue sendo marcado por normas e padrões heteronormativos incutidos desde os primeiros meses de vida, indicando e classificando padrões de comportamento e aparência, referendando masculinidades e feminilidades.

Nesse sentido, práticas corporais, bem como brincadeiras e divisões entre meninos e meninas, também são gerenciadoras dos corpos daqueles que a exercem, produzindo e reproduzindo marcas associadas ao masculino e ao feminino. No âmbito social, nas mídias e outros discursos, nos é apresentado um corpo “biológico ideal” no qual meninos e meninas possuem características distintas e inatas e que, portanto, não podem ser elegíveis à mudança. Esses pensamentos (re)produzem sujeitos unificados e imutáveis, muitas vezes, induzidos a pensarem que seus comportamentos, traços de caráter e funções sociais são determinados por esse corpo biológico (GOELLNER, FIGUEIRA & JAEGER, 2008).

Debord argumenta que “as questões da visualidade, representação de gênero e sexualidade são centrais nos debates da nossa vida diária. Assim, uma vez que nós

vivemos em um mundo tecnológico multifacetado onde as imagens são um produto essencial [...] para nossa informação e conhecimento” (DEBORD, 1995). Sobretudo, no panorama atual, é importante que os/as educadores/as possam explorar outras formas de falar sobre essas temáticas emergentes.

Segundo Lutiere Dalla Valle,

[...] as imagens não estão livres de situações de mascaramento e silenciamento - ainda no campo simbólico. Assim, a perspectiva educativa da cultura visual nos convida a abandonar dogmas e relações hierárquicas para desenvolver um posicionamento crítico, experimentar contextos mutáveis e plurais ao pensar e propor as visualidades que participam dos nossos entornos sociais (2020, p. 6).

Portanto, o espaço educacional, bem como outras instituições, segue em vias de acontecer, pois, no que diz respeito às políticas de representação, muitos corpos (assim como suas possibilidades disruptivas) seguem invisibilizados ou desconhecidos aos olhos das crianças, negando-lhes o acesso a outros repertórios. Diante disso, seguimos questionando: onde estão estes corpos? Em quais espaços estão inseridos? Neste aspecto, Belidson Dias contribui com a reflexão ao pontuar que “a in/visibilidade dos sujeitos *queer* é sempre complexa e isso expressa necessidade ou ausência de imagens e códigos específicos, mas também a deficiência de práticas interpretativas para entendê-las” (DIAS, 2011, p. 104).

## **Colocando imagens em relação para acionar circunstâncias de aprendizagem na Educação Infantil**

Profe, por que o peito dele tem uma marca?  
Porque ele é um homem trans, já foi uma mulher <sup>4</sup> [perante a sociedade]  
e fez uma cirurgia para remover os seios.  
A criança parou, pensou e seguiu olhando as outras imagens.  
(Diálogos da Pesquisa. Fragmento do Diário de Campo. 2021)

A criação de circunstâncias de aprendizagem proposta por Fernand Deligny, no livro “Vagabundos Eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores”, nos convida a pensar sobre a potência daquilo que atravessa uma experiência e que pode acionar processos que possibilitam aprender sobre si e sobre o mundo. Também, no livro, nos deparamos com várias narrativas que nos fazem conhecer episódios de

---

4 Cabe ressaltar, aqui, que, do ponto de vista de um corpo biológico, o homem trans já foi “mulher”, mas de uma perspectiva de gênero, ser mulher ou homem, na sociedade, é uma construção social. Entendemos que, ao relatar esse fragmento dito por uma das pessoas envolvidas na proposta artística pedagógica, não diz respeito à lógica que os autores seguem, pois acreditamos que o corpo é constituído a partir de uma produção política, cultural e social que ao longo da vida se modifica (ou não) e, desse modo, não é construída de forma isolada.

vida de adolescentes que vivem em um internato por estarem cumprindo medidas socioeducativas. Ao olhá-los, ao examinar suas histórias e narrativas, o autor nos convida a transcender o que é visto. As situações vivenciadas pelos adolescentes, sob o prisma circunstancial e contingente, igualmente nos ajudam a pensar nossos contextos educativos do ponto de vista da pluralidade, sobretudo, da potência do encontro entre os corpos que habitam estes espaços de compartilhamento.

Desse modo, talvez o principal desafio à educação contemporânea seja justamente o de lidar com todas estas potências confinadas em um único espaço, respondendo a um único estímulo, enredadas pelos mesmos formatos que não permitem explorar o diverso, o precário, o marginal, o “abjeto” (retomando Belidson Dias, 2011). Mais ainda, quando os repertórios a que têm acesso são sempre os mesmos e respondem a uma indústria cultural que está ideologicamente estruturada de modo a manter seu status hegemônico, branco e heteronormativo.

Em nosso contexto sociocultural, percebemos que é na infância que grande parte dos meninos são incitados a serem ativos, viris e dominadores, como visualmente são representados os super-heróis nos filmes. São as pedagogias culturais em ação, desde o princípio, oferecendo-lhes (através de produtos culturais de consumo) modelos de ser, estar e atuar diante das narrativas que lhes são impostas. Entretanto, os meninos que subvertem esse ideal de masculinidade hegemônica, viril, impositiva e agressiva são considerados, em sua maioria, estranhos e indesejados, como se não tivessem o direito de habitar aquele espaço de harmonia onde todos e todas semelham seguir o mesmo padrão. Parece não haver espaço algum para nuances, para possibilidades que não estejam calcadas numa perspectiva binária. A necessidade dos rótulos, aos olhares de outrem, exerce as primeiras formas de violência simbólica, já neste período de descoberta de si.

Já as meninas, socializadas em oposição aos meninos: a tendência é que sejam ensinadas a serem dóceis, frágeis, essencialmente femininas e gentis, disponíveis para serem salvas por algum menino (assim como grande parte das narrativas produzidas pela Disney entorno às princesas). Esses códigos são construídos e reforçados culturalmente por muitas instituições, entre elas, famílias, perspectivas religiosas, educacionais, entre outras. Os corpos que são atravessados por uma forma diferente de constituição são considerados “abjetos” e “anormais”. Para Butler, esses sujeitos instituídos como “abjetos”, que escapam das vias planejadas, são socialmente dispensáveis, uma vez que extrapolam os limites da fronteira e da materialização dos corpos que importam e que são considerados hegemônicos (BUTLER, 1999).

Entretanto, se, por um lado, a matriz heterossexual delimita os padrões a serem seguidos, por outro, pode fornecer elementos para transgressões ao fazermos uso de contranarrativas que possam subverter o que está dado. É a partir destas contravenções que se constroem não somente os corpos que se conformam às regras de gênero e sexualidade, mas também aqueles que as subvertem (LOURO, 2013).



Fig. 2 - Menino vestido de super-herói diante do espelho, 2021. Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

O relato de um menino, que dá início a esta escrita, nos ajuda a refletir sobre essas imposições que passam pelo imaginário social e perpassam nas brincadeiras e nos brinquedos no espaço da escola. Quando meninos brincam de boneca, ou com qualquer outro artefato culturalmente destinado às meninas, eles estão praticando um ato contra-hegemônico e revolucionário. Consiste em uma ação insurgente pelo fato de questionar o que lhe foi dado como verdade e, igualmente, ao contrapor-se a uma prática constantemente reiterada para o controle e para a manutenção de gênero e sexualidade na infância e outras fases da vida humana. Ao brincar com uma boneca, o menino parece desafiar estas posições: *“Vocês não vão controlar o meu modo de ser e estar no mundo”*. Sob este aspecto, destacamos a referência produzida a partir da imagem exposta, pois, no momento em que o menino visualizou outro menino brincando de boneca, algo familiar lhe possibilitou uma espécie de identificação, provocando-o a compartilhar conosco suas percepções.

Em outra situação presente no espaço propositivo, visualizamos outro menino que estava brincando com uma boneca. Ao ser questionado sobre a escolha do brinquedo, disparou que estava *“apenas brincando”* – o que de algum modo nos tranquilizou, uma vez que estávamos esperando uma resposta *“defensiva”* – como havíamos constatado momentos antes diante de outra situação semelhante. Fato que nos provocou a refletir sobre *“o tipo de respostas”* que estávamos (talvez) condicionados a receber, antecipando nossas percepções.

Imbuídos do desejo de incitar o debate diante das imagens em exposição, nossa proposição começou convidando as crianças a aproximarem-se das imagens e comentarem o que viam: suas percepções iniciais antes das nossas intervenções. Em seguida, nos dedicamos a questioná-las acerca das respostas orais ou expressas por movimentos espontâneos, como o riso, o estranhamento e a contemplação. Ao narrar sobre o que viam, as crianças nos contaram sobre suas experiências e conhecimentos acerca do tema, o que sabiam e o que ainda lhes despertava curiosidade. Visivelmente instigadas em seus pensamentos, falas espontâneas eram disparadas a partir de seus

imaginários, verbalizadas sobre o que lhes parecia familiar e o que lhes conferia estranhamento. Em seguida, lhes foi proposto que recriassem, sob um suporte cerâmico, aquelas imagens que mais teriam lhes afetado no percurso expositivo.



Fig. 3 e 4 - Instalação de imagens, 2021. Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores.

Ao reiterar que as concepções que temos sobre nós mesmos e sobre os outros estão pautadas por uma complexa rede de significados forjados pelas culturas, “o ato de gostar ou não gostar pode introduzir uma concepção prévia da compreensão que dispomos naquele momento (alimentada por experiências antecedentes)” (VALLE, 2020, p. 03).

Portanto, ao considerar as relações afetivas produzidas pelas crianças, em relação às imagens expostas, instaurava-se um jogo, uma relação sobre olhar e ser visto diante das narrativas presentes, sobre tornar familiar aquilo que ainda lhes causava estranhamento. Ao se depararem com uma imagem de um homem trans, algumas crianças questionaram o motivo das cicatrizes abaixo dos mamilos. Um misto de curiosidade e euforia, disfarçadas de zombaria, tomou conta. Por um lado, o riso instaurado. Por outro, a curiosidade empática da dor de uma cicatriz marcada no corpo.

Para alguns meninos, os fragmentos visuais dos corpos, assim como indícios dissidentes de algumas representações visuais apresentadas no varal, pareciam ser motivo de euforia, de uma contestação divertida, engraçada. Para outros, um momento de silêncio na expectativa de descobrir algo, do que se tratava a imagem e em que medida poderia lograr algum sentido.

Como pesquisadores, é neste aspecto que nos debruçamos a esmiuçar a potência das imagens enquanto ativadoras de processos de subjetivação. Imagens provenientes

das distintas camadas sociais, assim como provenientes dos mais variados contextos e meios de produção. Seguimos entusiastas das metodologias visuais como modo de operar com processos educativos em que a produção de relatos e cartografias visuais possam dar vazão àquilo que afeta e reverbera durante processos de interpretação.

Ancorados pela perspectiva educativa da cultura visual, este campo de estudos transdisciplinar, temos angariado experimentações diversas em que o espaço à surpresa, ao que pode suceder em um encontro pedagógico, esteja sempre presente, à espreita. Do mesmo modo, seguimos acreditando que nenhum menino nasce com ímpeto à violência, mas constrói-se a partir de diversos (e complexos) mecanismos de produção simbólica que lhe interpela ao longo de sua existência. Estamos de acordo com Winck e Strey quando argumentam que

Os homens não são natural e inatamente violentos, mas aprendem a ser. A associação entre masculinidade, guerra, força e poder é uma construção cultural, tanto quanto são a paz, a emoção e a vocação para cuidar enquanto qualidades consideradas “naturais” da mulher. Hoje em dia muitos homens já descobriram que há diferentes maneiras de “ser masculino”, e, que também pode ser eles cuidadores e promotores da paz sem sentirem-se despersonalizados (WINCK & STREY, 2007, p. 248).

Portanto, fomentar espaços em que circunstâncias potentes à reflexão e ao debate entorno às questões de gênero e sexualidades que nos interpelam e dinamizam quais lugares ocupam os corpos dissidentes na escola, nos parece imprescindível se estivermos realmente dispostos a uma educação humanizadora, antidiscriminatória e inclusiva. Entre tantas estratégias, argumentamos em favor de uma educação do sensível, sobretudo, por perspectivas que fomentem a naturalização daquilo que lhes foi ensinado como estranho ou torpe.



Fig. 5 - menino segurando imagem, 2021. Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Ao apresentar imagens que não eram recorrentes no cotidiano da educação infantil, foi possível mobilizar diálogos e demonstrar outras formas de se construir

enquanto sujeito social, cultural e histórico. Além disso, pode-se reconhecer outros sujeitos que não costumam ser tão frequentes em seu dia-a-dia, compreendendo que todos merecem ser respeitados e representados, independentemente de como constituiu sua identidade ao longo de sua vida. A imagem de um homem trans foi capaz de ir além da curiosidade pueril, manifestando-se em uma articulação coletiva de percepção da diferença. Ao compreenderem que nem todos os corpos são iguais, possivelmente seguirão percebendo outras diferenças perceptíveis fisicamente, não mais como discrepância, mas como parte da nossa humanidade: diversa, incompleta, sempre em vias do vir a ser. Não temos nenhuma certeza das ressonâncias desta experiência no imaginário das crianças que se envolveram no percurso, entretanto, tendo em vista suas manifestações corpóreas e verbais, suspeitamos que movimentos foram produzidos.

Pessoas trans, no contexto brasileiro, são marginalizadas e excluídas das narrativas e imaginários sociais. De modo geral, apresentam-se às bordas de uma sociedade que está constantemente definindo quais papéis lhes são permitidos exercer. Do mesmo modo, ao ocuparem lugares subalternos ou quase invisíveis, dificilmente farão parte dos repertórios infantis de forma humanizada. Suas vozes são silenciadas, assim como suas representações não integram os imaginários.

Portanto, ao fazer uso destas imagens disruptivas no contexto da educação infantil, o que estamos propondo vai ao encontro do que argumenta Nascimento (2010, p. 18):

Ao explorar diferentes tipos de imagens, não há qualquer tentativa de promover hierarquizações ou qualquer classificação pautada no cânone artístico. Todas as imagens destacadas ou mencionadas são importantes, especialmente porque, além de ajudarem a dar visibilidade ao discurso reinante, fornecem importantes pistas sobre possíveis questionamentos ou possibilidades de fraturas, na maneira de pensar, ver, fazer, agir e dizer a infância, e por conseguinte, a educação infantil.

Trazer essas imagens para a escola significa amplificar suas vozes na tentativa de torná-las visíveis, nomeadas para que possam integrar seus repertórios não mais como estranhamento, mas como parte de uma sociedade diversa e plural. É também na escola que as identidades vão sendo constituídas na medida em que vivenciam processos de socialização e simbolização. Dessa forma, sob a ótica da cultura visual, podemos explorar a potencialidade das imagens no reconhecimento dessas identidades disruptivas, como um modo de problematizar as estruturas fixas, bem como reivindicar espaços de fala e de presença da diversidade. Do mesmo modo, questionar a não neutralidade na produção visual contemporânea que emerge dos variados campos disciplinares, onde também são produzidos e compartilhados os estereótipos de gênero, parece-nos urgente atentarmos às possibilidades de transgredir a hegemonia simbólica que prevalece em nossos imaginários, em especial, dentro do contexto escolar.

Sobre esta qualidade da percepção, Não apenas aprendemos a olhar e

compreender as narrativas visuais desde a infância, mas também nossas formas de ver passam a ser articuladas a partir do lugar que ocupamos – social, cultural, histórico. Não apenas visualizamos uma narrativa decodificando a sequência de imagens, mas reconstruímos e recontamos internamente a partir daquilo que compreendemos da visualidade, daquilo que apreendemos (VALLE, 2016, p. 6).

Isto é, somos inquiridos, desde os primeiros passos, a performar aquilo que nos é imposto dentro do contexto cultural que habitamos ou transitamos. Em consequência, o que acontece quando determinados grupos não se veem representados? O que acontece quando apenas uma forma de experienciar o mundo é autorizada? E o que acontece quando crianças, já na infância, manifestam desejo distinto daquele que lhe foi colocado de forma compulsória?

### **Um varal de possibilidades: corpos queer para disparar outros modos de ser e estar**

Uma das figuras a seguir representa um homem *drag queen*, desenhado por uma criança após a exposição das imagens. A outra, uma captura do momento em que um menino observava uma fotografia de uma *drag queen*. A proposta lançada foi para que escolhessem a imagem que mais se identificavam e, a partir disso, produzir uma nova imagem. Durante a experimentação, as crianças envolveram-se com bastante engajamento, demonstrando curiosidade e expectativa em relação ao resultado esperado, fazendo associações com seus cotidianos fora do ambiente escolar.

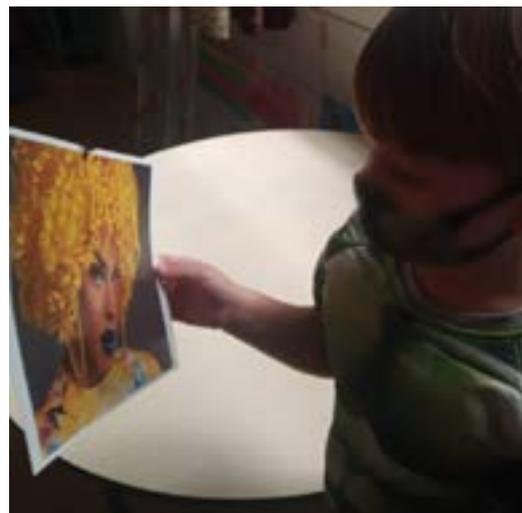


Fig. 6 e 7 - Criança olhando imagem de *drag queen*. Desenho de homem *queer*, 2021. Fonte: Arquivo Pessoal dos Autores, 2021.

A teoria *queer* nos sugere que as questões de gênero e sexualidade correspondem a construções sociais, pois trata-se de conceitos mutáveis e deslocáveis e, portanto, desarticulada da ideia de normalidade. Além disso, envolve as questões de gênero e sexualidade como efeito da memória individual e coletiva (DIAS, 2011). Diante dessa perspectiva, o sujeito *queer* é aquele que se desloca das normas impostas pela matriz heterossexual hegemônica. É o sujeito que é visto como “estranho” pelas culturas dominantes, aquele que borra todos os limites discursivos da conformação de gênero.

A teoria *queer*, enquanto campo teórico, pode ser entendida “como um dos possíveis suportes metodológicos da educação da cultura visual porque permite fluxos transdisciplinares de espaços e lugares” (DIAS, 2011, p. 74). Para Castro e Valle (2023): “a teoria *queer* investe em processos de subversão às diretrizes heteronormativas a fim de refletir os modos de ser/viver de corpos dissidentes, ou seja, aqueles que desobedecem aos padrões de gênero/sexuais estabelecidos pela heteronormatividade” (p. 267). Ao propormos uma pedagogia *queer*, “compreendemos a potência disruptiva [...] para desenvolver estratégias pedagógicas, metodológicas e artísticas que estejam em consonância com o pensamento subversivo e inclusivo defendido pelos estudos *queer*” (CASTRO; VALLE, 2023, p. 272).

O *queer*, enquanto movimento e campo teórico, abrange as mais diversas identidades e subjetividades humanas: pode ser possível pensar nesse campo vinculado às questões da cultura visual, pois ambas estão em constante deslocamento de um conceito imutável e universal. Segundo Belidson,

uma aproximação teórica *queer* ao campo da arte/educação acolhe todos os tipos de representação visual, mas ao mesmo tempo, desloca a prática educacional para longe de todos os conceitos fixos que ela possa carregar, como a própria sexualidade, gênero, raça, classe e assim por diante. Essa posição é mais coerente com a educação da cultura visual (2011, p. 81).

A teoria *queer* e a cultura visual configuram, neste trabalho, importante aliança em prol de uma educação mais inclusiva e acolhedora às diferenças: almeja acionar a diversidade social, cultural e histórica dos sujeitos como mecanismos de subversão para a criação de mundos possíveis, sem preconceito e discriminação. Ao partirem das relações afetivas (e também simbólicas) que estabelecemos com as imagens, podemos contar com estratégias de contestação frente a maneira como pensamos, olhamos e interagimos com as questões de gênero e sexualidade na educação. Desta forma, as imagens expostas como dispositivos pedagógicos abrem possibilidades de diálogos e aproximações com a temática de gênero, sexualidade e teoria *queer*, trazendo para o centro temáticas ainda à margem da escola.

Louro (2013, p. 21) nos sugere que a figura da “*drag* escândara a construtividade dos gêneros”, visto que ela possui mais de uma identidade e gênero e é propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Para a autora, “em sua imitação do feminino, uma *drag* queen pode ser revolucionária. Como uma personagem estranha e desordeira, uma personagem fora da ordem e da norma, ela provoca desconforto, curiosidade e fascínio”. Para as crianças, a figura da *drag* queen, exposta durante a

proposição, era muito chamativa devido ao exagero na maquiagem, levando-as a se questionarem se aquele sujeito ali seria homem ou mulher.

Durante a visualização das imagens, as crianças partiram do pressuposto de que a *drag* queen, ou os sujeitos, em geral, precisam ser meninos ou meninas. Neste contexto, consideramos esta binariedade problemática tendo em vista que, para sermos aceitos na sociedade, precisamos ser de determinado sexo, não sendo possível construir sua identidade ao longo da vida. Com isso, nos questionamos: a quem interessa que essas normas continuem se perpetuando? Para Castro e Valle:

Isto porque a prática pedagógica de cunho *queer* não quer – ou não deveria, pois novamente estaríamos normatizando os fazeres/saberes – prescrever metodologias/conteúdos, padrões curriculares ou planos de ensino, e sim pensar proposições que tensionem as diretrizes fabricadas pela Educação tradicional, provocando que outras formas de atuar e viver o espaço educativo sejam produzidas (CASTRO; VALLE, 2023, p. 272).

Belidson Dias (2011) afirma que os/as educadores/as temem reforçar os estereótipos de gênero e sexualidade, pois consideram essas imagens como “imagens perigosas”. Discutir estas questões em sala de aula pode ser complexo, na medida em que professores e professoras podem acabar potencializando discriminações acerca destes sujeitos, mesmo quando a intenção possa ser boa. Entretanto, para discutir essa temática na escola, é essencial buscar por cursos e formações continuadas.

Ao serem questionadas quais imagens causavam estranheza, grande parte das crianças selecionaram imagens de corpos *queer*; exemplo disso é a imagem da *drag* queen brasileira “Glória Groove”, sendo questionado “se era homem ou mulher”. Além disso, a imagem de um homem trans também foi escolhida e as crianças se mostraram bastante curiosas sobre as cicatrizes abaixo dos mamilos (mastectomia), dessa forma, explicamos de maneira esmiuçada sobre a identidade de gênero e a mastectomia realizada pelo homem trans.

Para Butler (1993), essas determinações sobre um corpo feminino ou masculino desencadeiam um processo de “fazer” sobre esse corpo, essas determinações são atribuídas a significados culturais. Não obstante, a escola é (re) produtora desses significados culturais ao reforçar desigualdades e diferenças entre os sujeitos, “ela se incumbiu de separar os sujeitos [...] ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização (LOURO, 2014, p. 61).

Dessa maneira, também reafirma a necessidade de pensar no currículo quando diz que “a arte/educação permeada pela censura, agora e num passado próximo, exclui as representações de gêneros que incomodam as regras da normalidade, assim como aquelas que mostram preferências sexuais diferentes” (DIAS, 2011, p. 81). Diante destas constatações, Louro comunga com Dias ao afirmar que “os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação, são, seguramente, loci das diferenças de gênero e sexualidade” (2014, p. 68). Além disso, é essencial refletir sobre qual sentido as crianças e alunos(as) dão ao

que aprendem, sobre as questões de gênero e sexualidade, visto que essas questões são atravessadas por eles(as) em seu cotidiano.

Dessa forma, pode ser possível questionar as abordagens pedagógicas e contribuir com um espaço educativo, cultural e crítico, capaz de promover equidade entre os sujeitos que nela frequentam, e que possa refletir e perceber as contradições socioculturais, políticas, econômicas e, a partir disso, intervir de maneira a transformá-la (DIAS, 2011).

## **Considerações finais**

A educação infantil constitui um espaço de múltiplas experiências e potencialidades, uma vez que diversos corpos e imagens transitam por ela, sendo, assim, possível pensar nas temáticas de gênero e diversidade sexual, através da proposição de visualidades como dispositivo pedagógico para que possam constituir-se referência para todas aquelas crianças que não se encaixam e não pretendem se encaixar nas normas hegemônicas impostas. Desse modo, faz-se necessário desconstruir a perspectiva binária e cis-heteronormativa que habita massivamente os espaços educacionais, visto que ele é o primeiro espaço de socialização da criança, além do contexto familiar. Desconstruir essa lógica linear e dialogar com as infâncias sobre esses corpos que não são vistos e naturalizados é de extrema importância, pois esses sujeitos encontram-se marginalizados e invisibilizados, distantes dos repertórios considerados aceitos.

Entender a escola como espaço de transformação e diálogo requer combater a discriminação da diversidade em prol da dissidência como potência humana que é plural e dinâmica – e não estável, como pensava a modernidade. A escola precisa ser um lugar para todos os corpos e existências e é por meio dela que podemos promover este lugar de equidade entre os gêneros e que fomenta movimentos de combate à exclusão daqueles e daquelas que discrepam frente aos padrões heteronormativos.

Ao longo do nosso trabalho, pudemos observar as influências das imagens na desconstrução de pensamentos estereotipados, heteronormativos e estigmatizados. As imagens desempenharam papel fundamental para (re)pensar concepções de masculinidade e feminilidade, além de outros modos de desempenhar esses papéis na sociedade, dessa forma, abrindo brechas para a diversidade de identidades e corpos. Ressaltamos, também, a potência que as imagens dissidentes tiveram para questionar modelos binários e representar a fluidez do corpo, enquanto sujeitos mutáveis, que são atravessados por memórias individuais, coletivas e imbuídos de processos políticos, sociais e culturais.

Pensar e trazer esses corpos dissidentes para dentro da escola nos ajudou a confrontar algumas opressões de gênero, promover a aceitação desses sujeitos-corpos-imagens e construir uma cultura educativa mais diversa e inclusiva. Em síntese, discutir a intersecção entre gênero, educação da cultura visual e das imagens

dissidentes é um campo promissor para tensionarmos discussões “proibidas” na escola e contestar essas dinâmicas sociais baseadas no silenciamento e no apagamento de sujeitos *queer*. À medida que avançamos enquanto sujeitos socioculturais docentes na sociedade, é fundamental explorar e promover práticas dissidentes na escola, com a ampliação de repertórios, imaginários e narrativas.

Seria possível pensarmos em uma pedagogia *queer* para as infâncias? Quais seriam as implicações para tal feito? Sem a pretensão de uma resposta única, acreditamos que sim, que é possível pensarmos e articularmos ações de combate às violências de gênero ao levar para os espaços educativos estas e outras pautas sociais por meio das pedagogias culturais. Acreditamos, também, que a Perspectiva Educativa da Cultura Visual segue contribuindo para fomentar estratégias reflexivo-críticas, assim como contribui para tecer diálogos e problematizações entorno das políticas de representação que determinam nossos modos de ver.

## Referências

BUTLER, Judith. **Bodies that matter**. On the discursive limits of sex. Nova York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Meramente cultural**. El Rodaballo. Trad. Alicia de Santos. Buenos Aires: Ano V, n. 9, 1998/99.

CASTRO, Crystian Danny da Silva; VALLE, Lutiere Dalla. Atravessamentos entre Dança e Pedagogia Queer: uma abordagem para subverter e (Pose)cionar processos artísticos/educativos. **PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 13, n. 27, jan-abr. 2023. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/41777/37322>.

DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

DEBORD, G. The society of spectacle. Tradução de Nycholson-Smith, D. New York: Zobe Books, 1995. In: DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210 p. il.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo: M-1 Edições, 2018.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.) **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens**. Biblioteca ARTMED - Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Artmed, Biblioteca ARTMED - Métodos de Pesquisa. 2006

GOELLNER, Silvana Vilodre; FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado; JAEGER, Angelita Alice. A

educação dos corpos, das sexualidades e dos gêneros no espaço da educação física escolar. In: **Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceito, homofobia...** RIBEIRO, Paula Regina Costa... [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. (In.) MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Cadernos de Comunicação, [S.l.]**, v. 24, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/comunicacao/article/view/55088>. Acesso em 28 de maio de 2023.

VALLE, Lutiere Dalla. Provocações, (des)continuidades, desfechos: potência edu(vo)cativa das imagens fílmicas na formação docente. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 16, n. 32, p. 95-108, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>.

WINCK, Gustavo; STREY, Marlene. Percepções sobre gênero em homens acusados de agressão. **Psico**, v.38, n.3, p. 246-253, 2007.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica. 200. 176p.

**Submissão: 09/01/2023**

**Aprovação: 23/02/2023**



# Nota de Experiência

# Nota de experiência: microprática como um caminho investigativo no ensino da cor pautado nos estudos de Josef Albers

Experience note: micropractice as an  
investigative path in the teaching of  
color based on the studies of Josef  
Albers

Nota de experiencia: la micropráctica  
como camino de investigación en la  
enseñanza del color a partir de los  
estudios de Josef Albers

**Raony Robson Ruiz<sup>1</sup>**

**Fabio Luis Savicki Henschel<sup>2</sup>**

**Jociele Lampert<sup>3</sup>**

1 Graduado no curso de licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) 2016, mestre na linha de Ensino das Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 2023. Doutorando a linha de Ensino das Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina. lattes: <http://lattes.cnpq.br/0665626305542666> orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8154-0249> email: [raony.ruiz@hotmail.com](mailto:raony.ruiz@hotmail.com)

2 Mestrando em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). É professor e artista visual, membro do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, UDESC. Possui graduação em Artes Visuais pela UDESC (2018). Realiza pesquisas com ênfase no ateliê, processos pictóricos, processos gráficos e ensino das artes visuais. lattes: <http://lattes.cnpq.br/80564416181373>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5697-2592>, e-mail: [fabio.henschel@gmail.com](mailto:fabio.henschel@gmail.com)

3 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714996293123172>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: [jocielelampert@ufsc.com.br](mailto:jocielelampert@ufsc.com.br)

## **RESUMO**

Neste texto buscamos apresentar os resultados de uma microprática realizada com base nos estudos da interação da cor de Josef Albers na Universidade Estadual de Londrina, para isto optamos pelo formato de uma nota de experiência. Para tanto, em um primeiro momento, evidenciamos o significado do termo microprática desenvolvido pelo Estúdio de Pintura Apotheke, assim como uma apresentação de alguns elementos da abordagem de ensino para as artes visuais desenvolvida pelo artista professor alemão Josef Albers. Em segundo momento, descrevemos a ação realizada e os resultados alcançados.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Josef Albers; Ensino das artes visuais; Artista Professor; Microprática.

## **ABSTRACT**

In this text we seek to present the results of a micropractice carried out based on the studies of the interaction of color by Josef Albers at the State University of Londrina, for this we opted for the format of an experience note. To do so, at first, we highlight the meaning of the term micropractice developed by Apotheke Painting Studio, as well as a presentation of some elements of the teaching approach to the visual arts developed by the German artist teacher Josef Albers. Secondly, we describe the action taken and the results achieved.

## **KEY-WORDS**

Josef Albers; Visual arts teaching; Teacher Artist; Micropractice.

## **RESUMEN**

En este texto buscamos presentar los resultados de una micropráctica realizada a partir de los estudios de la interacción del color realizados por Josef Albers en la Universidad Estatal de Londrina, para ello optamos por el formato de nota de experiencia. Para ello, en un primer momento, destacamos el significado del término micropráctica desarrollado por Apotheke Painting Studio, así como una presentación de algunos elementos del enfoque de enseñanza de las artes visuales desarrollado por el maestro artista alemán Josef Albers. En segundo lugar, describimos las medidas adoptadas y los resultados obtenidos.

## **PALABRAS-CLAVE**

Josef Albers; Enseñanza de artes visuales; Artista profesora; Microprática.

## Introdução

Este texto constitui-se de uma nota de experiência elaborada após a realização da microprática A interação da cor – estudos de Josef Albers, realizada no segundo semestre de 2022, na Universidade Estadual de Londrina – e objetiva apresentar reflexões sobre o conceito de microprática apresentando e comentando os desafios cromáticos realizados durante os dois dias desta ação. O termo microprática foi elaborado a partir dos estudos teórico e práticos desenvolvidas pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke<sup>4</sup> da Universidade do Estado de Santa Catarina, coordenado pela professora Dra. Jocielle Lampert. Para tanto, em um primeiro momento iremos expor a fundamentação teórica que conceitua a ação – microprática – segundo autores membros do grupo Estúdio de Pintura Apotheke, sendo o segundo momento, apresentação das reflexões construídas após a microprática – A Interação da Cor: Estudos de Josef Albers – relacionando com os autores Dewey (1979; 2010) e Albers (1941; 2021) referenciais basilares para esta ação.

### **Microprática caminhos possíveis para uma experiência estética com e sobre cor**

O termo microprática exposto neste texto considera em sua essência que as ações que a estruturam são fatores agregadores e unificadores na relação teoria e prática, dando ênfase com isso aos seus contextos de realização: projetos de extensão para comunidade interna e externa do espaço acadêmico.

Compreendemos aqui que a conceituação do termo microprática em Cavallari e Lampert (2023), se dá no diálogo entre os seguintes autores e seus respectivos conceitos: Dewey (2010; 1979) com os conceitos de experiência e pensamento reflexivo, Sullivan (2005) com a noção de artista professor, Zeichner (2013) com o conceito de clínica de obra – e nesta microprática em específico incorpora-se também o conceito de desafios pictóricos propostos por Josef Albers (2021).

Os autores Cavallari e Lampert (2023), evidenciam que o objetivo de uma microprática não é o ensino de uma técnica artística ou a exposição de um manual estritamente prático e fechado para uma determinada ação. Na microprática busca-se desenvolver a maturação do processo criativo e o pensamento artístico através de desafios que demandam o exercício do saber/sentir/agir, assim como, a interação e a prática colaborativa entre os/as participantes na elaboração de soluções concretos aos problemas propostos. Para isto, é necessário a interrelação entre teoria e prática,

---

4 O Programa de extensão 'Estúdio de pintura Apotheke', coordenado pela Professora Dr.<sup>a</sup> Jocielle Lampert (jocielelampert.com.br), oferece oficinas, micropráticas, palestras, aulas abertas e residências artísticas, que envolvem a temática da pintura, para estudantes de Graduação, Pós-Graduação e comunidade acadêmica (e fora da UDESC), interessados na área de Artes Visuais, especificamente na linguagem pictórica. Desta forma, oportuniza um espaço para conhecimento e aprofundamento sobre determinadas técnicas e processo pictórico, bem como, conversas e trocas de saberes com artistas que tenham conhecimento e notoriedade no meio artístico

que segundo Lampert, Goulart e Facco (2020, p.4171)

Nesse entendimento, compreendendo-se a formação do artista professor, na qual há um método em que indivíduos e grupos usam um caminho indutivo e métodos performativos para encontrar e resolver problemas, avaliar e decretar mudanças, e criticar e criar novas práticas. Assim, micropráticas são instauradas como planejamento de uma aula, em que a prática artística instiga o estudante a resolver e formular problemas em um tempo de quatro horas ou similar e ocorrem no espaço do ateliê de pintura.

Corroborando com esta discussão, Cavallari e Lampert (2023), explicam que o Estúdio de Pintura Apotheke “[...] propõe ações didáticas e artísticas constituídas e contextualizadas no estúdio de pintura como espaço gerador de consonâncias formativas”, isto é, o estúdio de pintura é entendido como um laboratório em que problemas são elaborados, hipóteses e metodologias desenvolvidas e a prática é feita para alcançar uma resposta ao problema inicial. Este processo de teste e reteste, teoria e prática, evidencia a concepção de pensamento reflexivo elaborado por Dewey (1979), que compreende o movimento de pesquisa relacionado ao de experiência e, com isto, não tendo um fim, mas uma consumação. Dito de outra forma, experiência para Dewey (2010) é resultante da relação entre sujeito e mundo, podendo ocorrer de diferentes formas, dentre elas, a experiência inestética e a experiência estética. Nesta última, experiência estética, o sujeito interage com o mundo de forma completa (mente/ação/emoção) estando consciente da complexidade de suas ações ao longo do processo, fica evidente a ação realizada atrelada a um propósito direcionado ou orquestrado, um objetivo a ser alcançado.

Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência (DEWEY, 2010, p. 110).

De outra forma, o inestético são ações mecânicas, acríticas, algo que se iniciam sem uma relação intrínseca do sujeito com o objetivo do processo, tendo seu interesse somente no resultado. Consideramos que toda ação pode ser estética ou inestética, a exemplo do ato de caminhar. Quando feito às pressas com o único intuito de se deslocar do ponto A para o ponto B, o caminhar será uma experiência inestética. Porém, se o caminhar for proposto com uma ação pensada, como propõe Ingold (2015), onde o caminhante segue com olhar atento para os elementos que estão evidenciados nesta ação e acrescenta-os ao seu processo, tornando-a uma experiência estética pois o sujeito desempenha um outro papel durante a caminhada – o de sujeito ativo e reflexivo.

Enquanto a experiência inestética possui um fim, isto é, cumpre-se o que é necessário (deslocamento de A para B), a experiência estética possui uma consumação,

ou seja, a conclusão alcançada para a situação inicial que instigou a ação do sujeito, pode ser satisfatória ou não para o indivíduo, mas este movimento desloca o sujeito de um ponto inicial para outro, ação esta que pode gerar outras dúvidas e desencadear outras pesquisas, outros problemas a serem solucionados. Nesta perspectiva, experiência estética e pensamento reflexivo se vinculam apresentando o **princípio de continuidade**, como denominador comum entre os dois. Neste princípio uma investigação – ou pesquisa – seja ela do âmbito que for – só terá um fim se deslocada da vida do sujeito, de outro modo, se contextualizada e continuada nas elaborações e contradições da vida, acarretará novas formulações de perguntas ramificadas a novas possibilidades de caminhos de investigação.

Compreender o estúdio de pintura como um laboratório, um espaço de pesquisa e solução de problemas – propício a ideia de continuidade, é uma proposição presente em Albers (1945), em que destaca que ser comum para as ciências naturais a elaboração de abordagens experimentais para a construção do conhecimento, onde campos como a química, biologia, física possuem perspectivas de desenvolver experimentos para comprovar um estudo teórico e estes podem ser de grande valia também para o campo artístico.

Neste texto, o artista professor adensa sua crítica a escolas que privilegiavam somente o estudo teórico na arte ou apenas o fazer artístico descontextualizado e livre de orientações claras e objetivas – *laissez-faire*. Albers defendeu o ensino de arte baseando-o na experiência, no estudo da percepção dos elementos da linguagem visual. Diferente das escolas progressistas que privilegiavam o livre fazer e retiravam do/a professor/a o trabalho docente ou das escolas tradicionais que privilegiavam o professor detentor de uma verdade que precisava ser transmitida para os/as estudantes, Albers (1945) promovia um ensino que relacionava teoria e prática em uma experiência contínua.

Esta concepção de ensino e de pensamento sobre o estúdio de pintura é englobada pelo termo *microprática*, e corroborando com Albers, evidenciamos o estúdio de pintura como um laboratório em que teorias sobre a percepção e imersão são elaboradas e desenvolvidas no mundo concreto, não somente de forma abstrata. Albers (1941), expõe que os desafios a serem propostos em uma aula precisam ser desenvolvidos com base nas experiências e investigações teórico/práticas do/a professor/a que os propõem, estes devem estar atentos e envolvidos com o tema, pois já o investigaram e experienciaram de diferentes formas, colhendo disto os mais distintos aprendizados. Albers (1941), evidencia que sem este planejamento, prática e cuidado, corremos o risco de uma aula – ou em nossa atualização, uma *microprática* – tornar-se apenas uma reprodução mecânica de um conhecimento, algo *livresco*. O artista professor destaca que

[...] nós podemos desenvolver melhor os outros, somente se nos desenvolvermos, e nós como professores não temos o direito de demandar dos nossos alunos aquilo que não somos aptos ou não temos o interesse de fazer nós mesmo (ALBERS, 1941, p.02, tradução nossa).

Entendemos aqui, que o ensino e a aprendizagem estão, segundo o artista professor, intimamente relacionado a partilha de experiências, e investigações elaboradas e testadas durante seu planejamento, durante suas práticas. Ou seja, a educação artística não se constitui de métodos de ensino reproduzidos mecanicamente, oficinas de ensino técnico estruturadas na transmissão de um saber de professor ao aluno. O ato de ensinar é complexo, exige estudo e preparação constante na elaboração de suas metodologias. Ele perpassa pelas experiências individuais, trocas e a partilhas entre indivíduos participantes e artistas professores

Com base nisto, podemos apresentar a concepção metodologia da microprática sistematizada em etapas, ou momentos que envolvem: **preparação, organização, contextualização, produção e avaliação.**

A etapa da preparação engloba aspectos como, a escolha de um tema, artistas, referências, metodologias a serem utilizadas, elaboração de desafios e prática artística elaborados pelo/a professor. Compreendendo que só ensinamos aquilo que praticamos e aprendemos previamente.

A organização compreende a construção e preparação de espaços e materiais, a ambientação física e conceitual. É através de um processo organizado que a ação ganha direcionamentos que possibilitam a sua realização mantendo foco e objetivos claros na microprática. Entendemos como relevante na elaboração de uma microprática a organização de uma cena pedagógica, uma mesa carregada de possibilidades de imersão ao tema ou assunto. Esta cena é concebida e construída como um espaço onde os/as participantes poderão ter contato com livros, imagens, obras, materiais, objetos e referências sobre o tema. Uma mesa repleta de "nutrição e provocação estética", um espaço que instiga a exploração dos sentidos físicos do corpo, que objetiva a troca de sensações, conexões e experiências dos participantes envolvendo-os ao tema através de uma composição elaborada pelo/a professor/a artista.

Na contextualização a microprática ganha seu tônus de adensamento teórico, nesta contextualizamos socialmente, historicamente, culturalmente artistas referências e conceitos que serão base para as ações da microprática.

Na etapa da produção os desafios são apresentados e propostos, nestes o foco não está no resultado final alcançado, mas considera o processo como principal momento de aprendizado, pois focamos na elaboração do pensamento plástico desenvolvido para tal resolução. Assim como Albers (1938), valorizamos a produção em um ambiente imersivo compartilhado em que os/as participantes dialogam entre si e constroem o conhecimento em conjunto

Nós enfatizamos os trabalhos em sala de aula, por que nós acreditamos que a influência de um estudante com outros estudantes, evocada nos trabalhos em sala de aula e na crítica mútua, é geralmente tão importante quanto a influência do professor (ALBERS, 1938, p.242, tradução nossa).

Ou seja, o/a professor/a não é um elemento centralizador do processo de ensino e aprendizagem, os participantes podem e aprendem entre si, sendo a microprática um local de partilha entre participantes.

Na etapa da avaliação, baseado nas concepções de Zeichner (2013) de clínica de obra, constrói-se um momento final de partilha inicial de resultados. Os trabalhos, exercícios, resultados e tentativas, ou seja, toda produção é exposta com intuito de ser analisada e comentada coletivamente. Os/as participantes são incentivados a compartilhar suas percepções e os eventos que marcaram sua relação com tema durante a feitura do desafio, sem o intuito de construir julgamentos baseados nos conceitos de melhor ou pior, nesta etapa da microprática, buscamos compreender os caminhos percorridos por cada participante, o impacto dos desafios no pensamento plástico desenvolvido ao longo processo. Como explica Dewey (1979) a comparação é elemento importante para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, identificar e comparar outros caminhos percorridos, contribui para enriquecer a percepção do sujeito sobre determinada ação e, com isto, promover outros questionamentos e outras pesquisas.

Considerando estas etapas que apresentam e direcionam nossas reflexões a cerca do conceito de microprática, apresentamos nesta segunda parte reflexões elaboradas após realização de nossa microprática A interação da Cor – estudos de Josef Albers, realizada na Universidade Estadual de Londrina, no segundo semestre de 2022.

## **Caminhos de Preparação e organização**

Durante o ano de 2022, recebemos o convite para realizar uma microprática sobre estudos da cor na Universidade Estadual de Londrina, no qual optamos por desenvolver uma proposta direcionada aos desafios cromáticos propostos por Josef Albers no livro *A interação da Cor* (2021). Para tal, meses antes nos dedicamos a leitura e prática dos referidos exercícios entendendo que através desta prática imersiva germinariam ideias necessárias para uma boa proposta de trabalho com e sobre cor.

No livro citado, Josef Albers apresenta-nos treze desafios de interação de cor, sendo estes: 1- Uma cor tem muitas faces – a relatividade da cor; 2- Estudos de Gradação; 3- Fundos invertidos; 4- Subtração da cor; 5- Imagem consecutiva; 6- Mistura aditiva e subtrativa em papel (efeito de transparência); 7- Mistura óptica – o Efeito Bezold; 8- Intervalos de cor e transformação; 9- Intersecção; 10- Interação de cores a partir da quantidade; 11- A lei de Weber-Fechner; 12- Interação cores quente e frio; 13- Limites Vibrantes.

Nestes desafios, Albers (2021), teoriza e apresenta a cor como um elemento contextual, isto é, evidenciando que suas características visuais – matiz, valor, brilho – podem ser alteradas em sua percepção ao serem trabalhadas em diferentes composições e contextos. Para além dos elementos contextuais da cor, Albers propõe que, antes de ensinar teorias sobre cor, suas diferenciações ou os fatores de classificação usual entre cor luz ou cor pigmento, se faz necessário desenvolver um olhar atento e investigativo para as interações cromáticas existentes e seus contextos,

sendo assim necessária uma abordagem atenta educando o olhar, ou como na metáfora utilizada pelo artista professor, abrindo os olhos. Com esta metáfora o artista professor problematiza o ato de olhar, compreendendo que este não pode ser passivo, mas ativo, consciente, investigativo, isto ocorre, pois influenciado pelos estudos da Gestalt, Josef Albers detinha interesse no estudo da percepção dos elementos da linguagem visual.

Em seus estudos, Albers (2021), utiliza papéis coloridos justapostos ou sobrepostos, isto por que, este material possibilita a comparação e troca de elementos da composição de forma mais dinâmica, uma mesma cor, por exemplo, pode ser utilizada em diversas composições sem ter o risco de, no caso do mesmo exercício ser feito com tintas, a cor acabar na paleta. Para além disto, como destacado por Ruiz (2023, p.128)

ao usar o este material é necessário desenvolver o pensamento cromático para, ao olhar determinada interação de cor, interpretar o que está acontecendo. Por exemplo, quando colocamos um vermelho sobre um fundo preto e sobre um fundo branco podemos identificar como neste último temos a percepção de um vermelho mais escuro em comparação com o do fundo preto. Isto ocorre devido à interação da cor preta que absorve a luminosidade enquanto o branco a reflete, assim a cor acima destes fundos tem efeitos diferentes mesmo sendo idêntica. Desse modo, quando olhamos uma gravura como a do artista brasileiro Oswald Goeldi podemos pensar que o artista precisou considerar esta interação com o preto para conseguir o tom de vermelho desejado, tendo em vista que este tenderia a ficar mais claro devido à proximidade com a cor preta.

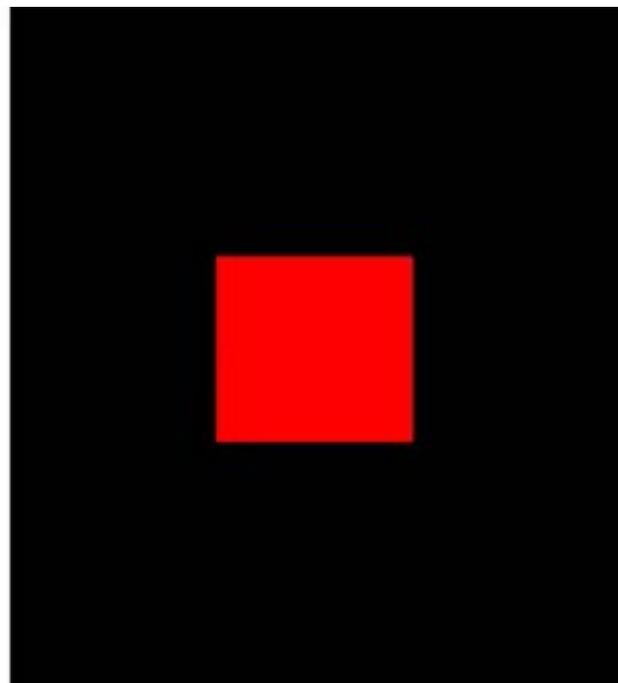
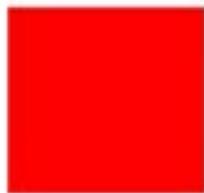


Fig. 1 - Interação da cor, 2022. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Assim, o uso do papel como material contribui para a construção do pensamento plástico e pictórico e da análise da interação cromática. Com base nisto, durante nossos

estudos preparatórios para microprática realizamos desafios cromáticos direcionados aos estudos de Albers que se propunham obter o efeito de transparência entre cores, cores em fundos invertidos, subtração da cor, e por fim uma cor tem muitas faces.

Neste último ficamos interessados em buscar compreender o quanto poderíamos, ao trabalhar a percepção e o contexto da cor, alterar as características de uma cor (matiz, valor, brilho) mudando somente o fundo em que ela está inserida. Para este estudo constatamos que, se uma cor é mais desaturada, com pouco brilho este objetivo é alcançado com mais facilidade, levantando pista de possíveis escolhas para os desafios que iríamos propôr.

Um dos desafios que pensamos para a microprática, foi o de criação de uma composição para neutralizar uma cor que possui destaque natural dada suas características primárias. Neste desafio o objetivo de cada participante era criar uma composição que conseguisse mudar a intensidade de uma cor em relação ao seu contexto, reduzindo a intensidade do vermelho ou amarelo, cores que naturalmente dominam e direcionam o olhar quando presentes em uma composição. Em nossos estudos observamos um vermelho que isoladamente era saturado e sugeria uma temperatura mais quente poderia tornar-se frio e menos saturado ao ser inserido em uma composição com vermelhos ou laranjas mais intensos. Com este rearranjo do contexto deste vermelho conseguíamos o efeito perceptível de que a cor parecer a mais fria nesta composição, como este exemplo da imagem abaixo.

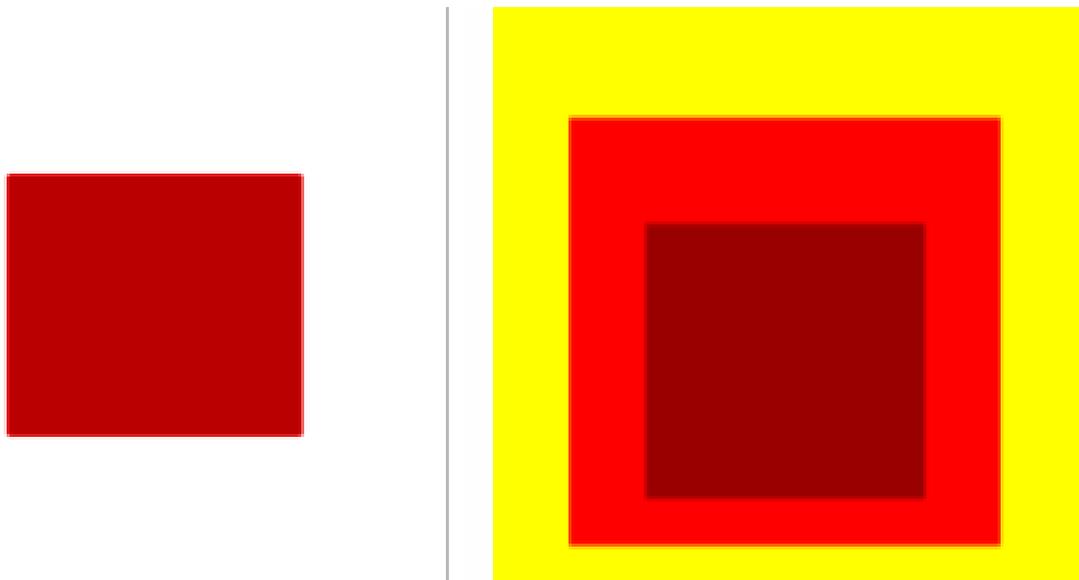


Fig. 2 - Estudos sobre cor, 2022. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Outro desafio que instigou nosso interesse, foi o de gerar o efeito de transparência dado seu grau de dificuldade ao realizar misturas cromáticas apenas através da escolha entre papéis já coloridos. Para realizarmos este desafio foi necessário sobrepor três cores de papel, sendo que uma delas é a resultante da mistura das outras duas. Ao sobrepor a cor resultante sobre uma área de encontro entre as duas cores temos o efeito de transparência.



Fig. 3 - Estudo efeito de transparência, 2022. Realizados no ateliê de Pintura DAV-UDESC. Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

Na análise deste desafio compreendemos melhor o entendimento de Albers (1941) sobre a necessidade de o/a professor/a realizar previamente os desafios que irá propor para seus/as estudantes, pois, durante nossos estudos, percebemos que este desafio poderia ser encarado de duas formas, levando a diferentes possibilidades de resolução. Esta constatação só aconteceu após terminarmos nossos testes, fato que corrobora mais uma vez com os escritos de Albers sobre testar e experimentar antes de propor uma ação ou prática.

Na primeira possibilidade, partimos de duas cores iniciais e buscamos nos papéis as cores resultantes dessas, assim, notamos que estávamos realizando um processo de mistura de cores mentalmente. Porém, notamos uma segunda forma de realizar este desafio, mais complexa e desafiadora. Ao partirmos da cor resultante, e com base no estudo das suas características buscou-se encontrar as cores que a originaram esta mistura. Um exercício de decomposição da cor, uma prática menos intuitiva e mais racional, pois amplia a percepção da constituição da cor para além das possíveis misturas da sua composição.

Deste modo, escolhemos utilizar este desafio em nossa microprática para avaliarmos qual dos caminhos os/as estudantes escolheriam para resolve-lo. Isto é um exemplo de como a prática artística realizada pelo/a docente pode contribuir para o planejamento e avaliação da ação desenvolvida em sala de aula. Fica evidente que o amadurecimento dos desafios que incluímos em nossa microprática se consolidou graças a nossa imersão prática em entender e criar novos desafios e exercícios junto dos exercícios propostos por Albers. Se baseássemos a microprática apenas na leitura do livro pedindo aos participantes que reproduzissem o desafio tal qual Albers o fez, talvez não tivéssemos criado o devido adensamento no pensamento plástico e na interação entre as propostas de Albers e objetivos traçados para nossa microprática junto do princípio de continuidade.

Durante o estudo de transparência notamos também, a necessidade da criação de uma escala tonal, sendo este um desafio de apoio, de retomada dos conhecimentos prévios de cor de cada participante possui, um exercício que poderia contribuir para

se obter um melhor entendimento sobre a busca por transparências, ou qualquer outro exercício proposto por Albers. Entendemos que, ao produzir escalas tonais com papéis coloridos nossos olhos abrem-se com mais densidade, para avaliar, estudar, as características das cores e compreender sua posição em uma escala, entre suas versões mais claras ou mais escuras, os tons se organizam assim como os pensamentos amadurecem e geram novas conexões. Uma prática simples de reconhecimento e revisão tonal, mas que neste contexto torna-se ferramenta necessária para impulsionar uma nova investigação.

## **Microprática: Interação da cor – estudos de Josef Albers**

Viajamos de Florianópolis a Londrina para a realização da microprática nos dias 18 e 19 de agosto de 2022, na Universidade Estadual de Londrina. A microprática integra um conjunto de ações idealizadas pelo Apotheke em Rede<sup>5</sup>, sendo a UEL sede do Apotheke Londrina, grupo coordenado pelo Prof. Dr. Juliano Reis Siqueira. O grupo integra de forma ativa esta rede de troca no âmbito da pesquisa, ensino e extensão. Os participantes selecionados para a microprática são egressos de diferentes cursos da UEL – artes visuais, moda e artes cênicas – e membros da comunidade em geral interessados no estudo da cor, evidenciando o caráter de extensão universitária idealizado pela ação Apotheke em Rede.

Como já mencionado, a microprática inicia-se muito antes de sua etapa de imersão na prática, no fazer artístico. Ela diferencia-se de uma oficina, ou curso, pois considera em sua estrutura etapas importantes do processo que constituem a ação com o mesmo grau de importância dedicado ao fazer artístico. A montagem da mesa – ou se considerarmos todo o espaço, a montagem da “cena pedagógica” – é uma etapa fundamental para trazeremos aos participantes elementos necessários para nutrição estética e materialidades que envolvem o tema. E, foi nesta mesa/cena que ficaram dispostos todo nosso acervo composto por: livros e catálogos sobre o artista professor Josef Albers, materiais pedagógicos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke sobre o artista professor, e os estudos cromáticos que desenvolvemos previamente.

Esta cena pedagógica atuou como um convite, nela os participantes puderam acessar de modo prévio os materiais. Através do olhar, do tato, das sensações, puderam formular suas primeiras dúvidas e impressões. Ao adentrar e participar da

---

5 Ampliando os territórios do Estúdio de Pintura Apotheke, o Apotheke em rede, configura-se em ações de pesquisa, ensino e extensão interdepartamentais, interinstitucionais envolvendo instituições nacionais e internacionais colaboradoras. Os coordenadores de tais ações são participantes do Estúdio de Pintura Apotheke e vinculam-se desde 2014 aos projetos de graduação e pós-graduação idealizados pela Profa. Dra. Jocielle Lampert na UDESC. São parcerias, que colaboram para um ensino público, gratuito e de excelência no âmbito de ensino, pesquisa e extensão universitária, com o objetivo de manter instituições abertas à comunidade interessada. Apotheke em rede trabalha e articula-se na colaboração, cooperação, interação e continuidade, princípios básicos de John Dewey, referência para os estudos da arte como experiência desenvolvido pelo grupo desde de 2013. / Disponível em: <https://www.apothekeestudiodepintura.com/apotheke-em-rede>.

cena pedagógica os sujeitos tornaram-se parte dela, ao manusear, comentar, duvidar e remodelar junto daqueles livros, objetos e estudos os participantes quebraram a inércia inicial de um primeiro momento com as cores, com Josef Albers.



Fig. 4 - Cena pedagógica construída para microprática "Interação da cor: estudos de Josef Albers".

Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

Em seguida, iniciamos nossa ação com a realização de um desafio. Separados em dois grupos, com um tempo de dez minutos, os participantes deveriam criar uma composição com um amarelo e outra com um vermelho – ambos extremamente saturados e iluminados – onde estes, não seriam os elementos mais vibrantes na composição. Precisavam encontrar cores e criar composições para transformar na percepção das características de um vermelho e amarelo vibrantes, dando protagonismo a outras cores a ponto de ofuscar a presença predominante destes duas matizes.

Além de compreender quais as relações e pensamentos os/as alunos/as iriam realizar, com base em seus conhecimentos prévios, com este desafio inicial buscamos apresentar ao grupo a ideia da cor como elemento contextual. Onde as escolhas compositivas de cada grupo, determinariam novas possibilidades de percepção sobre amarelo e o vermelho até então dominantes na mesa de papéis disponíveis para o desafio. Os dois grupos apresentaram bastante dificuldade em concluir o desafio, ambos concluíram que neutralizar amarelo e vermelho foi uma tarefa difícil. Ao trabalhar com as suas percepções mediadas e influenciadas pelas percepções dos outros membros do grupo isso ficava ainda mais complexo, o que nos ajudou evidenciando um outro ponto de discussão: existe uma singularidade na percepção cromática. Podemos nos aproximar de algumas conclusões, mas, a cor é percebida de diferentes formas por cada sujeito. Na imagem 05, momento da apresentação do desafio, e primeiras tentativas de neutralizar o amarelo.



Fig. 5 - Desafio de neutralização da cor. Microprática “Interação da cor: estudos de Josef Albers”.

Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

Após a imersão na cena pedagógica, realização do desafio em dois grupos e breve análise dos resultados e percepções destes desafios a microprática caminhou para seu momento de contextualização teórica e conceitual tendo como centro o trabalho do artista professor Josef Albers. Através de uma fala mediada por imagens e slides, trouxemos ao grupo uma concepção da cor como elemento contextual elaborada por Albers. Apresentando e contextualizando Josef Albers, sua biografia, percurso docente e de produção artística no período em que foi professor na *Black Mountain College*<sup>6</sup>. Evidenciamos alguns pontos importantes da pedagogia de Albers para o ensino da cor evidenciando algumas escolhas de estudos e desafios propostos por ele e que nos ajudam na imersão e interação da cor ao relacionarmos com nossos processos criativos e investigativos no campo pictórico.

Como um segundo desafio para este primeiro dia de microprática propomos a criação de uma escala tonal utilizando papéis coloridos. Individualmente cada participante escolheu uma cor para trabalhar em seu desafio e através da gama de papeis disponível na mesa pode construir sua escala com o maior número possível de tons. Ao observar a construção das escalas percebemos que quando se fala de estudos cromáticos utilizando papéis até o exercício mais simples pode render bastante trabalho. Encontrar o tom pertencente a mesma matriz não foi uma tarefa simples, rendeu boas conversas e evidenciou muitas percepções a cerca das sutilezas e nuances da cor, seja em relação ao tom certo ou errado em uma escala tonal, ou a constatação de que nem sempre a escala construída com o maior número de variação tonal e a escala mais fiel em relação a matiz escolhida.

---

<sup>6</sup> Faculdade Privada Americana desenvolvida por instituição de ensino superior criada por John Andrew Rice (1888-1968), Theodore Dreier (1903-1997), Frederick Raymond Georgia (1892-1961) e Ralph Reed Lounsbury (1871-1933) em 1933 e teve seu fechamento no ano de 1957 devido a problemas financeiros.



Fig. 6 - Desafio escala de cor. Microprática "Interação da cor: estudos de Josef Albers". Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

Neste momento de clínica de obra conversamos sobre os resultados alcançados e as dificuldades dos/as estudantes com a proposta. Nessa ação pudemos notar como os estudantes tiveram dificuldade na diferenciação das cores, por exemplo, os olhos facilmente confundiam roxos avermelhados com roxos mais azulados em uma mesma escala tonal, ou cores que possuíam mais ou menos branco em suas composições, o que direcionou a conversa sobre as características das cores como valor, matiz, brilho e saturação.

No segundo dia de microprática direcionamos os desafios cromáticos lançando os seguintes questionamentos ao grupo: Uma cor pode parecer duas, quais arranjos compositivos são necessários para que isso aconteça? Como podemos conseguir efeitos de transparência entre cores apenas sobrepondo tons de papel colorido?

Na primeira parte deste segundo dia, optamos por aproximar ainda mais os estudos de Albers dos processos pictóricos contemporâneos, para tal apresentamos os artistas Anoka Faruqee (1972) e Julian Stanczak (1928-2017). Os artistas apresentados são bons exemplos de expansão e apropriação criativa de um estudo da cor crítico e reflexivo proposto Josef Albers. Fica evidente a presença de Albers nos trabalhos destes artistas, uma presença singular, que acontece não de forma clichê, mas através da investigação e do estudo teórico/prático maturado no processo pictórico, nas interações entre cores em suas paletas e suportes, e na complexidade dos tensionamentos cromáticos elaborada na singularidade das escolhas de cada artista.

Neste segundo dia de trabalhos investigativos percebemos a importância e as reverberações dos exercícios realizados no dia anterior. A criação de escala tonais foram amplamente utilizadas pelos participantes como estratégia de estudo no segundo dia, muitos criaram suas escalas como possíveis resultantes das misturas idealizadas para facilitar na busca por papéis com tons potenciais para criação de transparências. Notamos que as escalas neste segundo dia já apresentavam menos equívocos e falhas na interpretação de cor, matizes, valores, demonstrando um amadurecimento no olhar, no zelo das escolhas antes mais intuitivas. Ao tentar fazer "uma cor parecer duas"

conseguimos desenvolver uma conversa sobre a cor enquanto contexto e de como conseguíamos mudar as características perceptivas deste elemento da linguagem visual.



Fig. 7 - Desafio uma cor parece duas. Microprática "Interação da cor: estudos de Josef Albers".

Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

Outro desafio que realizamos foi o de realizar o efeito de transparência apenas pela sobreposição de cor, neste os/as estudantes escolheram por novamente o uso das escalas tonais como suporte, tendo em vista que facilitou na busca da cor resultante que realizaria o efeito de transparência.

Dado curto espaço de tempo para realização dos desafios observamos que poucos participantes optaram por realizar estudos de decomposição da cor para realizar seus estudos de transparência. Realizar misturas simples entre cores primárias, ou optar por as variações entre claros e escuros foram escolhas mais assertivas e de certo modo mais seguras pra alguns participantes. O que não invalida o processo, do contrário, trabalhar com papeis colorido por si só já um grande desafio, exige atenção em todas as suas possibilidades ou escolhas. Na imagem participantes montando suas composições de ilusão de transparência.

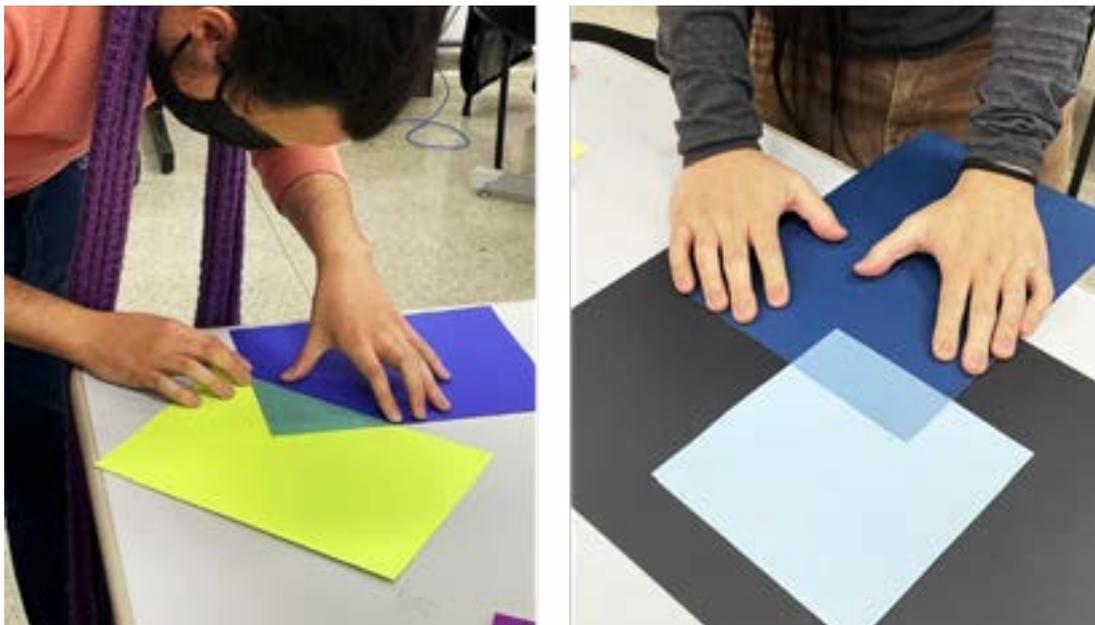


Fig. 8 - Participantes realizando desafio de construção de ilusão de transparência. Microprática "Interação da cor: estudos de Josef Albers". Fonte: Acervo Estúdio de Pintura Apotheke

Para finalizar a microprática, propomos um terceiro desafio de estudos de tradução de valores. Cada participante utilizando-se de uma imagem em preto e branco de uma pintura da série *Homenagem ao Quadrado*<sup>7</sup>, de Josef Albers. Com esta imagem cada participante deveria traduzir os valores tonais encontrando tons correspondentes nos papéis coloridos disponíveis na mesa. Após realizar a tradução, construir uma obra no mesmo formato proposto por Albers – quadrados sobre quadrados – utilizando como escolha de tons e matizes a paleta de cores presentes em seus próprios processos e trabalhos artísticos. Todavia, devido à falta de tempo não conseguimos finalizar esta etapa da microprática com a densidade que gostaríamos. Ao final do dia após a construção das paletas individuais, realizamos um momento de clínica final deste processo de microprática, os participantes puderam expor suas impressões e percepções compartilhando sobre como as metodologias de trabalho com as cores bem como as escolhas de contrastes e paletas se relacionavam com seus processos e poética bem como as referências que cada um segue em suas produções.

## Continuidades e percepções finais

Ao avaliarmos nossa experiência docente neste formato de microprática, compreendemos com mais propriedade a necessidade da interrelação entre teoria e

---

<sup>7</sup> A série intitulada "Homenagem ao Quadrado," de Josef Albers iniciou-se em 1950, quando artista tinha 63 anos. A produção da série perdurou por um período de 26 anos até o momento de seu falecimento, em 1976. Durante este período, Albers criou mais de mil pinturas e centenas de impressões, famosas por suas composições mínimas na sobreposição de três ou quatro quadrados em suportes de mesmo formato. O rigor e a disciplina empregados nesta série de trabalhos sistemáticos e obsessivos são reflexo da formação do artista e de sua dedicação inabalável aos princípios construtivos do movimento moderno.

prática, assim como a produção e experimentação artística do professor artista afeta a construção de seus planejamentos e metodologias ensino.

Na maturação de nossas investigações práticas embasadas nos estudos de Josef Albers adensamos e criamos desafios que objetivaram com sucesso um fazer contextualizado e crítico para o ensino da cor em suas nuances e particularidades. Compreendemos que uma docência construída partindo das experiências e experimentações práticas torna possível caminhos investigativos, e criação de espaços de prática crítica e reflexiva, oportunizando momentos de avaliação e autoavaliação significativos para o processo artístico individual e coletivo.

De forma geral, consideramos que em nossa microprática o resultado alcançado responde de modo positivo os nossos objetivos iniciais. Após a clínica final com todos os participantes conseguimos encontrar em seus relatos vestígios de um processo que ampliou referências de artistas e de uma discussão que foi pautada na cor, seus desafios e a importância dos estudos da interação da cor de Josef Albers para uma produção artística contemporânea.

## Referências

ALBERS, Josef. Teaching notes for a Drawing Course. **Documento Albers foundation**. Bethany. 1941, box 38, folder 32

ALBERS, Josef. Talk at General Meeting with Summer Institute Faculty and Students. **Documento Albers foundation**. Bethany. 1945, box 40, folder 09.

ALBERS, Josef. **A interação da cor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

CAVALLARI, P. H. LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre o conceito de microprática. **Revista Apotheke**, v. 9 n.1 p. 11-28, abril 2023.

CAVALLARI, P.H. **Estúdio de pintura como campo da experiência estética**: Um estudo a/r/tográfico (dissertação de mestrado). UDESC-BU, 2021.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo, editora Nacional, 1979

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

LAMPERT, Jocielle; GOULART, Tharciana; FACCO, Marta. A pesquisa em arte na arte educação: reflexões sobre 'invenções' no ateliê de pintura, In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o**, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. P.4161-4174.

SULLIVAN, Graeme. **Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e porque elas afetam vários países no mundo**. Autêntica Editora: Belo Horizonte, 2013.

**Submissão: 26/06/2023**

**Aprovação: 21/08/2023**

# Tradução

# Tradução: DISCURSO DE HIJA DE PERRA NA MARCHA DE 2013 PELA DIVERSIDADE SEXUAL EM ARICA<sup>1</sup>

**Fabio Wosniak<sup>2</sup>**

1 A tradução do discurso de Hija de Perra na Marcha de 2013 pela Diversidade Sexual em Arica foi realizada com base em um vídeo da artista disponibilizado no YouTube. Todo o esforço foi feito para capturar com precisão a mensagem e o conteúdo do discurso original. Agradecemos à comunidade por possibilitar o acesso a esse material significativo e inspirador.

Expressamos nossa profunda gratidão a todas as pessoas envolvidas na criação e curadoria do conteúdo fornecido por @hijadeperraoficial. Seu compromisso em compartilhar perspectivas valiosas, promover a conscientização e incentivar a aceitação é notável e impactante.

2 Professor Adjunto na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e colaborador no Mestrado Profissional em Arte - PRFArte da Universidade Regional do Cariri - URCA/CE. Doutor e Mestre em Artes Visuais-UEDESC. Coordenador do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP e do Programa de Extensão Apotheke em Dissidência/UNIFAP. Email: [f.wosniak@unifap.br](mailto:f.wosniak@unifap.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414> Contribuíram neste processo de tradução os estudantes e bolsistas de Iniciação científica PIBIC (Graduação e Ensino Médio), integrantes do Grupo de Pesquisas Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP.

Boa noite, ouvintes. Para aqueles que ainda não me conhecem, sou Hija de Perra, uma Performista Insana. Há alguns anos, tenho ministrado cursos nas universidades, pois sou ativista da diversidade e da dissidência sexual.

Hoje, trouxe um discurso para expandir horizontes, direcionado especialmente àqueles distantes deste grupo ao qual pertenço. Busco promover a transformação do pensamento harmonioso, autêntico e latino-americano, que foi afetado pelo excesso do padrão de normalidade predominante em nossa sexualidade ocidentalizada ou obscurecida.

Vivemos em uma realidade transgressora, muitas vezes violenta e profundamente enganadora. Nesse cenário, somos testemunhas da destilação do circo político, sombrio e desagradável, enquanto os líderes governamentais frequentemente falham em nos representar verdadeiramente, ameaçando a integridade e a harmonia de nossa sociedade que, em sua maioria, permanece adormecida. Uma sociedade que é guiada de forma cega e silenciosa pelos princípios de uma igreja distante de nossa ancestral sabedoria indígena, substituindo a mãe Terra por outra figura materna, uma que estranhamente e sem o envolvimento de relações carnis, trouxe o filho daquele Deus que se impôs através de derramamento de sangue em nossas terras. Na atualidade, nossa sociedade é permeada por discursos normativos que moldam as noções de sexualidade e gênero. Esses discursos contribuem para regular o que é considerado comportamento apropriado ou inadequado.

É nesse ponto que os conceitos de masculinidade e feminilidade são formulados. São delineados os comportamentos e práticas socialmente aceitos para cada gênero, assim como as identidades sexuais que são toleradas. Ao estabelecer o que é considerado normal e apropriado, inevitavelmente se define o que é considerado divergente e anormal.

No contexto que vivenciamos, os estudos de gênero têm contribuído para o entendimento de que a sexualidade é uma construção histórica e cultural. Esta, por sua vez, é moldada pelos padrões impostos pela sociedade, restringindo o seu livre fluxo natural, que é, evidentemente, mais caótico e espontâneo. Tanto o gênero quanto a sexualidade são elementos de caráter político, inseridos em sistemas de poder que promovem e recompensam certas atividades individuais, enquanto relegam outros indivíduos à exclusão, punição e repressão.

Ou seja, aqueles que se distanciam das normas convencionais relacionadas ao sexo e ao gênero - sejam eles gays, lésbicas, transexuais, intersexuais, bissexuais, jovens não casados, trabalhadoras do sexo ou mulheres heterossexuais que buscam viver uma vida social e erótica que não se encaixa nos padrões tradicionais - enfrentam diversos tipos de ameaças em nossa sociedade.

Na atualidade, podemos observar a presença da norma heterossexual enraizada em nossa sociedade. Esta norma é definida como o processo pelo qual a vida social heterossexual é estabelecida como padrão compulsório, enquanto as sexualidades não heterossexuais são tratadas como desviantes. Esse modo de pensar tem origem nos colonizadores europeus, que também introduziram em nossa cultura ocidentalizada a visão religiosa e moral de que o sexo é algo perigoso, destrutivo,

pecaminoso e negativo. Essa perspectiva enxerga o ato sexual unicamente como um meio de reprodução, ignorando sua dimensão festiva na expressão de amor por outra pessoa, assim como sua função saudável e prazerosa no contexto de diversão e bem-estar.

Antes da chegada dos conquistadores, os povos indígenas que habitavam a América Latina não compartilhavam ou sequer concebiam os contextos sociais que hoje são influenciados pela Europa. Estávamos isentos desses paradigmas adicionais impostos. Por exemplo, Wiracocha, o deus criador da cultura Inca, que exerceu influência sobre todas as representações de divindades no mundo andino, possuía atributos tanto masculinos quanto femininos, caracterizando-o como uma divindade andrógina.

Para os Aymaras, as noções de masculino e feminino coexistiam em uma só entidade. A mulher era vista como a geradora da vida, e não existiam restrições quanto à visibilidade pré-nupcial. Em contraste com a perspectiva comum, nenhuma mulher andina era valorizada socialmente pelo seu estado de virgindade; na verdade, a valorização era direcionada no sentido oposto.

As relações sexuais anais não eram consideradas tabu nem crimes, mas sim procedimentos comuns dentro da cultura desse povo. Além disso, a homossexualidade feminina era aceita e tolerada nesse rico contexto cultural. No entanto, os colonizadores espanhóis e portugueses importaram sua concepção obsessiva sobre o bem e o mal, pecado e santidade, trazendo para a América a visão aristotélica machista de que o verdadeiro gerador da vida é o homem. Essa perspectiva finalmente levou a considerar as mulheres como um “segundo sexo”, promovendo uma lamentável forma de subestimação do sexo feminino. É importante ressaltar que, ainda nos dias de hoje, vivemos em um cenário onde as mulheres não possuem os mesmos direitos que os homens.

Caros colegas, reflitam! Quando frequentamos a escola, raramente nos é ensinado como a sexualidade de nossa nação foi moldada. Muitas vezes, em nossa educação tanto escolar quanto universitária, os grandes pensadores universais como Sócrates, Aristóteles e Platão são apresentados como gigantes do pensamento ao longo da história. São retratados como os progenitores do uso da razão, no entanto, seus contextos histórico-sociais raramente são abordados. Deixam de mencionar como viveram em sociedades onde a homossexualidade era aceita, como o caso da Grécia antiga, onde as relações entre homens não eram um tópico tabu.

Apenas me foi transmitida uma perspectiva sobre a cultura deles, marcada pelo machismo e pela misoginia, na qual as mulheres eram tratadas de maneira inequivocamente inferior. Essas informações foram apresentadas na minha educação de maneira quase cínica, rotulando as culturas não ocidentais como “selvagens”. O aspecto intrigante é que o corpo é reduzido ao propósito insaciável da reprodução humana, minimizando os desejos e necessidades naturais. Essa visão ignora completamente os riscos e danos causados ao corpo feminino.

Somente se abre a possibilidade de explorar a narrativa que rebaixava as mulheres como versões mal-acabadas dos homens, insistindo que seus órgãos genitais

subdesenvolvidos as tornavam inferiores. Atualmente, o cenário parece ser dominado pela herança da antiguidade: uma figura masculina que estranhamente impôs suas ideias e dita o que é correto para os outros.

Graças a mais de um século de estudos feministas, as mulheres foram capazes de conquistar a emancipação e se libertar das amarras da cultura patriarcal. Hoje em dia, aos poucos, a forma como as mulheres são tratadas está amadurecendo. Graças ao movimento feminista, as mulheres conquistaram o direito de votar, trabalhar, estudar, viver de forma independente, construir carreiras políticas, decidir sobre o casamento e a maternidade, além de terem a liberdade plena de viver belos romances com pessoas do mesmo sexo.

Se as mulheres, frequentemente relegadas na sociedade ao papel de “segundo sexo”, fossem consideradas normais, isso não levaria automaticamente os homens a serem reconhecidos como o “primeiro sexo”? E os homossexuais seriam então considerados o “terceiro sexo”? E, por sua vez, os imigrantes, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas de pele escura seriam catalogados como o “quarto sexo”? Essa classificação alarmante, permeada de preconceito de classe, de visão aristocrática e de xenofobia, apenas beneficia um grupo seleto de pessoas, enquanto perpetua um ambiente intimidador para aqueles que não se encaixam nesse degradante molde predominante. Nesse cenário, muitos indivíduos sentem a necessidade de projetar sua superioridade sobre outros, enfatizando sua habilidade em relação aos demais e assim reforçando a narrativa de sua própria capacidade.

É realmente absurdo observar o que ocorre em nossa sociedade, onde a discriminação e o desprezo são direcionados àqueles rotulados como minorias. Ouvimos então afirmações tolas como: “É claro que sou melhor, afinal, faço parte da maioria.” Se a maioria estivesse a ingerir excrementos, eu também os comeria para me destacar sobre os outros.

A maneira como nossa sociedade está estruturada nos leva a adotar uma postura hipócrita, muitas vezes fingindo fazer parte de uma norma comum, mesmo que isso resulte em uma agressão final. É interessante observar como o capitalismo não possui limites e não discrimina, mas oferece produtos direcionados tanto para a maioria quanto para as peças e minorias marginalizadas. No entanto, quando se trata de uma mudança política real, esses mesmos grupos rejeitados e negligenciados em termos de seus direitos comuns e legais são frequentemente deixados de lado. Isso levanta uma questão: o que é mais chocante? Um capitalismo desenfreado sem um líder ou um líder espiritual que, enquanto defende uma moralidade, abusa de mulheres, homens, adolescentes ou crianças?

Será mais chocante nos dias de hoje o amor entre duas pessoas do mesmo sexo? Ou a criação de uma criança por duas mães? Será que os líderes espirituais e políticos que nos governam nacionalmente realmente compreendem o significado do amor, ou eles simplesmente o filtram através de suas estruturas e mentalidades fechadas, herdadas de antigas concepções europeias?

Recordemos o Papa Bento XVI, que recentemente renunciou, viajando para a África para abençoar a porta-voz do governo ugandense. Ela estava pressionando

para aprovar uma lei que sancionaria a pena de morte para homossexuais em seu país. Enquanto isso, em nosso país, o ato de reparação foi conduzido pelo Estado. Após um julgamento internacional, o qual resultou em uma vitória na ação judicial, o Estado se viu obrigado a indenizar e pedir publicamente desculpas às mulheres que foram rejeitadas por serem abertamente lésbicas, durante nove anos.

Por que líderes espirituais como padres e o Papa, que não vivenciam uma vida afetiva em um relacionamento de casal, emitiriam opiniões sobre questões afetivas humanas, quando carecem de experiência direta no assunto? Não é curioso que atribuamos relevância a tais pontos de vista provenientes de indivíduos sem vivência no tema em questão? Suas opiniões muitas vezes são moldadas pelo medo e podem tender a exagerar em suas pregações, imaginando que o fim do mundo se equate ao fim da homossexualidade, seguindo suas próprias perspectivas. Isso pode levar a consequências prejudiciais e destrutivas.

O temor do desconhecido aprofunda-se e exerce um fascínio sobre as mentes vulneráveis de muitos seres humanos. Estes indivíduos muitas vezes evitam pensar e refletir sobre questões e temas que nos são impostos como suas peças, os quais outrora foram considerados desviantes e naturais. O medo, por sua vez, constitui um bloqueio que restringe nosso entendimento emocional, eliminando nossa habilidade de enxergar o que é essencial e de almejar uma coexistência saudável entre as pessoas. Muitos seguem essas regras obrigatórias sem questioná-las ou analisar tais mandamentos sinistros. Em vez disso, adotam-nos acriticamente e rejeitam aqueles que não se alinham a essas ideologias antiquadas e perversas.

As pessoas frequentemente abandonam seus próprios pensamentos e se apoiam nas ideias alheias, seguindo sem perceber que esses ideais muitas vezes apenas fomentam a discórdia e a discriminação.

Considere a frase frequentemente repetida por esta religião hipócrita predominante: "Ama o teu próximo como a ti mesmo". No entanto, se esse próximo for homossexual, mãe solteira, prostituta, toxicodependente, de origem peruana, colombiana, ou qualquer outra característica considerada marginalizada, as circunstâncias mudam drasticamente. A figura desse próximo se transforma em algo demonizado e perverso. Já não são encorajados a serem amados como a si mesmos; em vez disso, são prontamente rejeitados, afastados dos holofotes e entregues rapidamente ao escárnio. Essas pessoas não são consideradas dignas de pertencer ao reino dos céus.

Os evangélicos têm, em alguns casos, recorrido à prática de exorcismo em relação a homossexuais, acreditando erroneamente que estão possuídos pelo diabo. No entanto, é válido questionar por que esses líderes espirituais não se submetem a um "exorcismo" mental para remover a ignorância e a estupidez de suas próprias mentes e também das mentes de seus seguidores?.

Em 1973, as ciências médicas e psiquiátricas retiraram a homossexualidade de sua "bíblia" como doença, dando lugar a uma nova doença, a homofobia. Doença muito naturalizada e aceita pela nossa sociedade. Com pessoas que se autodeclaram homofóbicas ou lesbofóbicas, não se percebendo que são elas as verdadeiras pessoas

doentes neste presente científico.

No nosso país, em 1973, assistimos ao golpe militar em nossas terras, seguido por bombardeamentos, ataques, mortes, derramamento de sangue e desaparecimentos. A questão da despatologização da homossexualidade passou despercebida. Mesmo para mim, passei por uma terapia psicológica de saúde pública de cinco anos em 1987, na qual recebi tratamentos psicológicos para explorar minhas práticas amorosas e sexuais, quando internacionalmente já havia se passado 14 anos desde que a ciência abandonou a visão da homossexualidade como patologia fatalista.

Como podem perceber, isso teve excelentes resultados em minha vida fantástica e divertida. O que ocorre em nossa terra quando esse tipo de conhecimento chega com um atraso tão significativo? Quem se beneficia com esse atraso tão perturbador? Por que os jovens estudantes universitários do nosso país ainda estão sendo informados de que a homossexualidade é uma doença?

Caros seres humanos e valorosos seres humanos: se ainda estão ouvindo uns aos outros, confiem em suas verdadeiras identidades, não aquela que é imposta. Assim, compreenderão que, mesmo no meio de grandes calamidades, serão capazes de desafiar as normas da humanidade dominante.

O planeta inteiro foi controlado de tal forma que desde o dia em que aqui chegou, a sua própria vida ensinou-lhe que tudo depende de algo que está fora do seu alcance. Isso é incorreto. Tu controlas e determinas a tua própria realidade. Tens o controle absoluto sobre ti, basta que acredites nele. Pensa que sempre foste uma vítima deste ambiente que te construíram e que tua inocência foi imposta a circunstâncias que permitiram programar tua inteligência, tua vida, teu corpo e teu sexo.

Destrua o paradigma existente e torne-se um herege da realidade.

Dito isso, caso encerrado.

## Tradução

Fabio Wosniak

A tradução do discurso de Hija de Perra na Marcha de 2013 pela Diversidade Sexual em Arica foi realizada com base em um vídeo da ativista disponibilizado no YouTube. Todo o esforço foi feito para capturar com precisão a mensagem e o conteúdo do discurso original. Agradecemos à comunidade por possibilitar o acesso a esse material significativo e inspirador. Expressamos nossa profunda gratidão a todas as pessoas envolvidas na criação e curadoria do conteúdo fornecido por @hijadeperraoficial. Seu compromisso em compartilhar perspectivas valiosas, promover a conscientização e incentivar a aceitação é notável e impactante.

**Submissão: 12/08/2023**

**Aprovação: 18/08/2023**

# Tradução: artes visuais para a inclusão da diversidade sexual na formação de professores do ensino fundamental<sup>1</sup>

Visual arts for the inclusion of sexual diversity in primary school teacher training

**Ricard Huerta<sup>2</sup>**

1 Artigo publicado originalmente como: Artes visuales para la inclusión de la diversidad sexual en la formación del profesorado de educación primaria, na Revista de Estudios Socioeducativos - ReSed (DOI: [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_s](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_s)). Gostaríamos de expressar nossa sincera gratidão ao Professor Doutor Ricard Huerta por sua generosidade ao ceder os direitos para a tradução de sua obra e à Revista de Estudios Socioeducativos - RESED - da Universidad de Cádiz por seu valioso apoio neste projeto. Suas contribuições são fundamentais para o sucesso deste empreendimento e para a disseminação do conhecimento em nossa comunidade acadêmica.

2 Professor Doutor, na Universitat de València, no DEP. de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.

## RESUMO

Neste artigo destacamos a necessidade de formar professores do Ensino Fundamental no campo da diversidade sexual. O principal objetivo é saber em que medida os futuros professores do Ensino Fundamental estão recebendo este tipo de formação, apresentando posteriormente propostas para melhorar esta situação precária de formação que existe quanto à inclusão da dissidência sexual e de gênero na escola. Entre os objetivos secundários destacamos a necessidade de utilizar ferramentas atrativas para lidar com essas questões em sala de aula. Observamos que, em relação à diversidade sexual, as Artes Visuais e a Arte/Educação<sup>3</sup> nos oferecem a oportunidade de incorporar imagens, obras e artistas que trabalham essas questões, para o qual utilizamos o museu virtual *Museari* como ferramenta de apoio. Utilizamos a metodologia de estudo de caso. Depois de incorporar essas ações nas aulas, foi elaborado um questionário no qual responderam todos os participantes. Ao analisar os resultados, a conclusão a que chegamos é que a experiência de formação em diversidade e inclusão sexo-gênero tem sido interessante e inovadora para eles, tendo fomentado a reflexão sobre como incorporar essas questões na dinâmica da sala de aula do ensino fundamental.

## PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Diversidade sexual; Museus; Formação de professores.

## ABSTRACT

In this paper, we propose training Primary School teachers on issues of sexual diversity. As the main objective, we propose to know if future primary school teachers are receiving this type of training, subsequently providing proposals to improve this situation of formative precariousness that exists regarding the inclusion of sexual and gender dissidence in school. Among the secondary objectives, we highlight the need to use attractive tools to deal with these issues in the classroom. We observe that, in relation to sexual diversity, visual arts and art education offer us the opportunity to incorporate images, works and artists who are working on these issues, using as a tool the *Museari* online museum. We use the case study as a methodology. After having incorporated these actions in the classroom, all the participants respond a questionnaire. After the results, the conclusion we draw is that the training experience in sexual and gender diversity and inclusion has been interesting and novel for them, having encouraged reflection on how to incorporate these issues into the dynamics of the primary school classroom.

## KEYWORD

Art; Education; Sexual Diversity; Museums; Teacher Training.

---

3 Optamos pela terminologia Arte/Educação no lugar de Educação Artística.

## Introdução

A primeira questão a ter em conta na análise dos dados recolhidos é a baixa presença da Arte/Educação na formação de professores e professoras. Na formação inicial dos professores/as do Ensino Fundamental, as Artes Visuais passaram de três disciplinas anuais (quando o diploma durava três anos), para a situação atual, em que no conjunto dos quatro anos da licenciatura existe apenas uma disciplina de 6 créditos, com a qual os futuros profissionais de ensino devem ser formados nas artes (HAMLIN; FUSARO, 2018). A presença mínima das artes na formação dos professores/as leva a um evidente desconhecimento e interesse por tudo o que se relaciona com a imagem, as artes visuais e a cultura visual (LÓPEZ LEÓN & VILLA CARMONA, 2017). Essa situação gera uma verdadeira contradição, já que vivemos em uma sociedade repleta de imagens (FONTCUBERTA, 2016), onde as pessoas criam e divulgam imagens constantemente, em níveis exorbitantes (HAN, 2021), de modo que a falta de conhecimento dos códigos visuais tem um impacto negativo em tudo o que está relacionado à mídia, às artes e à cultura digital (LEÓN-MENDOZA, 2019). Dessa forma, o que estamos tentando fazer é oferecer, no curto espaço de tempo disponível para sua preparação, o máximo de informações e formação em artes e design (MAREIS; PAIM, 2021) para aqueles/as que estarão envolvidos na educação de estudantes do ensino fundamental.

Na insuficiente formação artística de estudantes do ensino universitário no campo das Artes, outro fator negativo a ser avaliado é a falta de atualização curricular com relação ao universo digital (HUERTA, 2020). Os currículos ainda estão excessivamente ancorados na realidade analógica, de modo que sentimos falta de um ajuste real que implique entrar totalmente em tudo o que está acontecendo no nível das tecnologias digitais (DURAND, 2021), dispositivos móveis, plataformas de conteúdos multimídia (ESCAÑO, 2019), videogames, cenários 3D e redes sociais. Isso é preocupante, pois os/as professores/as que estão em formação terão que enfrentar um tipo de corpo discente que é altamente influenciado pelas tecnologias digitais (MARZO de 2021). Se não os formamos levando em conta esse dilúvio digital (e de imagens) que nos inundam, eles/as serão forçados a inventar apressadamente um modelo educacional que contemple todas essas novidades (FARRÁN, 2021).

Um terceiro elemento que abordamos aqui é a formação de futuros professores/as em termos de diversidade (NAVARRO ESPINACH, 2019). Além da falta de tempo suficiente de formação em Artes Visuais e tratamento de imagens, há um descompasso com o potencial proporcionado pelo universo digital, e nossos/as discentes universitários da formação de professores/as, também carecem de formação sólida em diversidade e inclusão (APIA, 2019). Dentro dos parâmetros que determinam as diferentes diversidades, aqui abordaremos essencialmente a diversidade sexual, pois também é um assunto que tradicionalmente tem sido tabu e, portanto, a invisibilidade tem sido a diretriz que tem marcado essa realidade. A dissidência sexual e as culturas LGBT estão começando a se tornar um tema candente nos calendários educacionais, por isso devemos ficar atentos à evolução do tratamento dessas questões na formação

docente. Além disso, as artes nos permitem abordar essas realidades dissidentes com muita facilidade, levando em consideração o grande número de exemplos que podemos usar das artes, cinema, televisão e dos videogames (NAVARRO ESPINACH & TEJERO, 2021). Assim, neste artigo, defendemos o uso de tecnologias digitais, arte LGBT e novos parâmetros inclusivos para formar futuros professores do ensino fundamental.

## **Metodologia de estudo**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, é um estudo de caso no qual são analisados tanto o processo quanto os resultados de uma oficina realizada na disciplina “Propostas didáticas em Educação Artística”, uma disciplina que faz parte do itinerário de formação dos alunos/as do curso para formação de professores/as para Educação Básica da Universidade de Valência. Essa é uma disciplina optativa oferecida apenas aos/as estudantes da área de “Arte e Humanidades”, uma das sete áreas que existem atualmente na formação de professores/as desta universidade pública valenciana. Para realizar a pesquisa, usamos os diferentes tipos de coleta de dados que são comuns em estudos de caso, contando com uma pesquisa inicial, observação direta do participante pelo professor, que esteve presente em todas as etapas do trabalho, bem como um questionário final, que foi respondido por todos/as os/as participantes. Também usamos a organização de diferentes grupos de foco para poder realizar um acompanhamento exaustivo das diferentes fases do processo. Este é um estudo de caso experimental, no qual os interesses dos/as alunos/as são sempre levados em conta, incorporando suas próprias narrativas para que façam parte do contexto no qual o aprendizado é gerado. Para atingir esse objetivo, realizamos práticas artísticas de mediação pedagógica (NOGUÉ-FONT, 2020), sempre a partir de uma abordagem crítica. Isso fica muito evidente quando tratamos de temas que tradicionalmente são tabus, como a diversidade sexual, o que nos permite avançar positivamente ao eliminar esses preconceitos entre os/as futuros/as professores/as do ensino fundamental. A incorporação de referências LGTBI é muito benéfica (LLORENTE-BARROSO, GARCÍA-GARCÍA & GARCÍA-GUARDIA, 2021), pois as imagens e obras de arte que usamos ajudam os/as alunos/as a gerar interpretações muito mais enriquecedoras, rompendo com a invisibilidade dessas questões (HUERTA, 2021).

Defendemos a experiência artística como uma possibilidade de transformação social (HUERTA, R, 2022), usando referências artísticas atuais, com exemplos de artistas que, em alguns casos, até nos visitam, vindo à sala de aula para conversar com os/as alunos/as sobre seu projeto (PALACIOS GARRIDO, 2018). Toda essa metodologia eminentemente participativa e envolvente é sempre acompanhada de uma abordagem crítica, na qual a luta contra a discriminação em razão da diversidade sexual terá um papel decisivo. Na realidade, estamos desenvolvendo discursos pedagógicos que se tornam processos reflexivos, por meio dos quais problematizamos questões sociais, gerando debates nos quais questões como discriminação de gênero, marginalização,

bullying ou desigualdade são diretamente levantadas (TORREJÓN, ÁLVAREZ BALBUENA & ESCRIBANO VERDE, 2021).

Na disciplina “Propostas didáticas em Educação Artística”, organizamos a atividade e as oficinas por meio do trabalho de projeto, o que envolve endossar e chegar a um consenso sobre cada uma das decisões que são tomadas ao longo do projeto. Essa metodologia permite que os/as discentes desenvolvam habilidades para promover a análise e a avaliação das informações coletadas, ao mesmo tempo em que incentiva o pensamento crítico, a inovação, a criatividade e o trabalho em equipe. O objetivo é descobrir como o pensamento dos alunos evoluiu em relação a questões como inclusão e respeito à diversidade, estudando o contexto em que a proposta é desenvolvida. Coletamos os dados necessários para conhecer o caso em profundidade, detectando os pontos fortes e fracos de cada situação, argumentando cada avanço por meio de abordagens teóricas que possam promover o conhecimento dos diferentes aspectos tratados no projeto. Uma vez iniciado o processo, os problemas que surgem são listados, estudados separadamente e as medidas tomadas para melhorar ou resolver cada situação são descritas (FONTAL, IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, MARTÍNEZ & RIVERO, 2017).

O estudo de caso para pesquisa no trabalho de projeto favorece a aprendizagem por descoberta, incentivando assim o/a aluno/a a fazer perguntas e formular respostas (SALIDO-LÓPEZ, 2020). Devemos ter em mente que a aprendizagem por descoberta exige a participação ativa dos/as alunos/as na decisão sobre o que, como e quando o conteúdo de aprendizagem é desenvolvido de acordo com a proposta. Desta forma, cada discente descobre por si mesmo os princípios ou conceitos a serem estudados. Esses processos de ensino-aprendizagem estimulam a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades, permitindo que cada pessoa em formação se sinta parte ativa do processo (GARCÍA & FERNÁNDEZ, 2020). O estudo de caso como metodologia de pesquisa pedagógica é justificado pela ideia de que os/as alunos/as, sejam eles individuais ou em grupos, aprendem melhor porque assumem mais responsabilidade pelo desenvolvimento da discussão. Trata-se, portanto, de uma metodologia ativa que exige participação constante do corpo discente, cujo sucesso dependerá, em grande parte, da competência e do envolvimento do professor em seu uso. Nesta pesquisa, realizamos um estudo de caso exploratório (STAKE, 2005).

De uma perspectiva de metodologia híbrida combinada, também incorporamos a metodologia *Arts Based Educational Research* (ABER), pois alguns dos resultados do processo são obtidos por meio de peças artísticas ou imagens feitas pelos próprios estudantes (MARÍN-VADEL E ROLDÁN, 2019). Mas, acima de tudo, procuramos fortalecer o respeito pela diversidade, envolvendo os/as alunos/as em um processo criativo que envolve “aprender fazendo”, o que reforça a qualidade da aprendizagem recebida. Nossas práticas estão impregnadas de estudos processuais. Como afirmam Caeiro, Callejón e Chacón:

Essa personalidade das artes e seus processos de pesquisa influenciaram inevitavelmente o ensino e a forma como a arte é ensinada. Assim, surgiram

modelos que agora são bem conhecidos e estabelecidos, modelos que os professores estão usando cada vez mais em suas salas de aula, modelos que são positivamente “afetados” pelo que acontece ao criar ou “produzir” arte (2021, p. 775).

Levando em conta que incorporamos metodologicamente a *Arts Based Educational Research* (SALIDO-LÓPEZ, 2021), devemos esclarecer que as ilustrações que acompanham este texto constituem um argumento muito importante na narrativa da pesquisa (LOBOVIKOV-KATZ, 2019). Por esse motivo, nós as incorporamos de maneira padronizada. O conjunto de imagens que selecionamos para este artigo compõem uma estrutura a partir da qual as etapas sucessivas da investigação foram desenvolvidas (AWAD, 2020). São essas imagens, neste caso obras de arte, que incentivaram o estudo e o processo de abordagem da diversidade em sala de aula. Portanto, gostaria de deixar claro que o argumento visual é tão relevante aqui quanto as explicações que surgem do texto escrito (RAMON E ALONSO-SANZ, 2022). Por fim, gostaria de agradecer a todos os artistas que colaboram com o *Museari*, pelas facilidades que sempre nos proporcionaram para a realização de nossa pesquisa. São artistas muito envolvidos com questões sociais, especialmente a diversidade sexual, de modo que seu trabalho contém um valor agregado ao já interessante argumento visual, pois é um trabalho comprometido com a defesa dos direitos humanos, a partir de uma perspectiva integradora, inclusiva e reivindicatória (PALLARÈS E LOZANO, 2020).

## O projeto de trabalho “Diversa”

A disciplina optativa de 6 créditos “Propostas didáticas em educação artística” é articulada em torno de cinco projetos de trabalho, três dos quais são individuais e dois são desenvolvidos em equipes. Um desses cinco projetos é o que estamos analisando aqui, que chamamos de “Diversa”, porque é um projeto no qual analisamos a diversidade sexual. Sempre usamos uma única palavra para definir cada projeto. “Diversa” surgiu como proposta pelos/as estudantes para abordar questões de diversidade por meio da arte (HERRERA-CASTIBLANCO, 2021). Devido às dificuldades ocasionadas pela situação de pandemia causada pelo vírus COVID-19, optamos por usar um museu virtual, o que nos levou a escolher o museu on-line *Museari*, que aborda questões da diversidade LGBT sob a perspectiva da História, da Arte e da Educação. Esse museu virtual nos permite visitar suas salas a qualquer momento, por meio de qualquer dispositivo conectado à internet. O site do museu, [www.musgari.com](http://www.musgari.com) é de fácil manejo, de modo que os/as alunos/as se sintam à vontade para usar essa ferramenta digital desde o início. A vantagem de um museu digital é que as informações podem ser acessadas a qualquer momento, o que é muito útil para estudantes em formação de professores/as, geralmente pouco familiarizados com a arte e os processos artísticos, pois eles sempre podem rever o que foi trabalhado

em sala de aula. Por se tratar de um museu no qual expõem artistas da atualidade, é mais fácil se conectar com os interesses e gostos dos/as alunos/as, evitando assim a rejeição que poderia surgir em relação a um determinado estilo de arte.

No processo de trabalho, os/as alunos/as recebem explicações sobre o que é esse museu virtual, cuja característica é que ele se concentra nas questões de diversidade sexual e culturas LGBT. Graças ao formato on-line, o Museari permite o acesso a todas e cada uma das mais de 70 exposições temporárias que podem ser encontradas em seu site. Desta forma, funciona como um repositório da arte LGBT, onde encontramos artistas de diferentes países, idades e afiliações, que trabalham com as mais diversas técnicas, embora predomine a pintura e a fotografia como os processos mais utilizados. Explicamos aos/as alunos/as como encontrar e acessar cada uma das exposições temporárias, para que eles/as possam escolher um/a artista a partir do qual elaborarão a sua análise. Em seguida, dissecamos alguns dos/as artistas que foram escolhidos/as pela maioria do corpo discente, incorporando os comentários que suas obras provocaram entre os/as estudantes da formação para professores/as.

## **1. Ángel Pantoja**

A série *Bustos*, de Ángel Pantoja, parte da ruptura com o binarismo de gênero, representado pela alteração dos esquemas tradicionais da estética clássica e barroca, criando peças que contêm um forte senso de humor e reivindicação. Pantoja nos apresenta um conceito completamente atualizado desses valores, de modo que sua mensagem nos incentiva a repensar esses esquemas tradicionais ultrapassados. Cada busto desconcerta o espectador, que está acostumado a observar e assimilar estatuas clássicas ou de estilo classicistas em um contexto específico. Cada usuário deve descobrir qual aspecto ou detalhe é especial ou chocante. A dureza do fundo preto dessas peças e o excelente trabalho de iluminação proposto por Pantoja fazem dessa série um verdadeiro ensaio adequado para ser incorporado ao panorama educacional.



Figura 1. Busto 4. De la serie Bustos. Ángel Pantoja. Fonte: Muscari

Entre as propostas feitas pelo corpo docente que escolheram o trabalho de Ángel Pantoja, gostaríamos de destacar as seguintes:

- “Começaríamos perguntando se todos os/as alunos/as sabem o que é uma pessoa homossexual, heterossexual, transexual ou bissexual; ou o que significa LGBT. Uma vez explicado cada termo, passaríamos a mostrar a imagem do busto de Ángel Pantoja e pedimos aos/as alunos/as que descrevessem o que viram e se acham que Pantoja cometeu algum engano ao colocar seios em um homem. (...) Na segunda sessão, a atividade seria realizada, pedindo-lhes que fizessem uma afirmação criativa sobre a diversidade cultural; usaríamos os exemplos dos bustos vistos anteriormente e outros links nos quais essa diversidade é representada, para que eles/as tenham mais exemplos e, portanto, seja mais fácil para os/as discentes chegarem a uma boa ideia. Os/as alunos/as deveriam fazer um desenho para mostrar o que entenderam, o que é diversidade sexual e que ela deve ser 100% respeitada”. (estudante 53 APC)

- “Os projetos serão realizados no campo da educação, com o objetivo de obter ações apropriadas sobre temas referentes a transexualidade. O objetivo é evitar possíveis casos de discriminação social por parte dos/as alunos/as. (...) Depois de analisar a imagem e introduzir o tema da transexualidade, eles/as terão de pensar em um conto tradicional e reescrevê-lo, ou seja, mudar os personagens, saindo da história convencional. O tema principal da história deve ser a transexualidade”. (estudante 17 MFI)

- Com relação à avaliação: “será realizada por meio de reflexão individual dos/as alunos/as, onde deverão escrever um comentário sobre o que aprenderam e o que acharam da atividade, dando assim um pequeno feedback ao professor, onde ao mesmo tempo deverão expressar um pensamento crítico e reflexivo”. (estudante 26 LGL)

## 2. Anna Maria Staiano

No trabalho da artista Anna Maria Staiano há sempre uma forte preocupação com questões de gênero e com o empoderamento de mulheres e pessoas trans. As peças que compõem a série *Pussy Alliance Medallions* são frequentemente o ponto de partida para foto-ações, performances e ações participativas e de protesto, partindo de peças corporais reconhecíveis que, às vezes, também se transformam em retratos fotográficos e ações coletivas que celebram a sororidade.



Figura 2. Diseño de colgante artístico Wonderlust. Pussy Alliance Medallions. Anna Maria Staiano.  
Foto de Toni Cordero. Modelo: Abel Báguena.

Selecionamos algumas propostas feitas pelo corpo discente que escolheram a obra de Anna María Staiano:

- “No início da atividade, os/as alunos/as assistirão a um vídeo que mostra as diferentes partes dos órgãos sexuais externos masculinos e femininos. Depois de visualizá-los, eles/as comentarão brevemente o que chamou sua atenção e farão um esboço do órgão sexual que lhes causou mais preocupação, desenhado a lápis em um pedaço de papel” (estudante 37 JAA).

- “Assessões trabalharão com objetivos como: esclarecer o conceito de identidade de gênero: aprender sobre identidades trans (transgênero e transexuais); diferenciar entre identidade de gênero e orientação sexual; respeitar as diferenças pessoais e familiares; quebrar estereótipos e preconceitos. Depois de assistir à exposição, as perguntas serão feitas e respondidas pelo professor, por exemplo: O que entendemos por identidades de gênero? O que podemos dizer sobre identidades trans? Como você quer ser? Como você quer ser visto?” (estudante 15 KMR).

### 3. Anna Ruiz Sospedra

Anna Ruiz Sospedra é uma jovem artista que elabora um discurso muito potente sobre o corpo, através de esculturas que têm o tamanho real de pessoas. Uma parte atraente do trabalho dessa artista é sua participação na construção de monumentos *falleros*, nos quais ela não apenas reivindica questões de sexo e gênero, mas, acima de tudo, a recuperação de materiais mais ecológicos e um modelo de produção mais ético. Em sua proposta para *Museari*, ela apresentou um diálogo entre várias figuras que fariam parte da *falla* intitulada D'amors (Dos amores), que recebeu inúmeros prêmios, além do apoio do público. Em seu trabalho, ela sempre tenta questionar o que está marcado para nós a priori.



Figura 3. Esculturas de Anna Ruiz Sospedra para la falla D'Amors. Fonte: Muscari

Entre as propostas do corpo discente que escolheram a artista Anna Ruiz Sospedra, destacamos as seguintes:

- "Para realizar a atividade, o corpo discente se reúne no pátio da escola, pois esse é um local maior e mais iluminado para realizar a atividade e, como é um espaço não tradicional, os/as alunos/as ficarão muito mais relaxados e a atividade será mais eficiente. O corpo discente divide-se em grupos de 5 ou 6 pessoas, com uma folha que distribuimos previamente a cada membro do grupo, eles/as fazem perguntas aos outros membros do grupo. As questões têm a ver com sexualidade, personalidade e físico. É um jogo de quem é quem, mas lidando com tópicos que são considerados tabus. Os objetivos da atividade: aceitar e compreender a diversidade sexual; ser capaz de refletir e ter empatia; expressar opiniões livremente" (estudante 61 MFS).

- A atividade consistiu em colaborar no fracasso da escola, fazendo cinco *ninots*. Na primeira sessão, o corpo discente visualiza o trabalho de Anna Ruiz Sospedra e assistem a um tutorial para aprender a fazer *ninots* (bonecos). Nas sessões seguintes,

a modelagem do *ninot* é trabalhada até que esteja completamente feita. Seriam modelados corpos nus para fazê-los/as ver que as pessoas que estão lá dentro são como os *ninots*, muito parecidas. Depois disso, seria organizada uma discussão em sala de aula para verificar se os objetivos planejados foram alcançados: normalizar o corpo nu, promover a igualdade entre meninos e meninas, gerar interação e coordenação entre o grupo” (estudante 82 RAF).

#### 4. Carol Luz

A jovem artista brasileira Carol Luz apresenta seu documentário sobre Raoni Reis no *Museari*, um curta-metragem com uma entrevista pessoal com esse personagem muito querido no Brasil, que se tornou uma estrela da dança, incorporando as danças hindus de Bollywood à cena tradicional brasileira. Ele explicada a superação de um trauma de infância, uma visita ao passado que envolve a superação da homofobia do discurso machista, eliminando preconceitos.



Figura 4. Documental Raoni Reis, dança em liberdade (vídeo). Carol Luz. Fonte: Muscari See More

Destacamos essas atividades do corpo discente que escolheram a artista Carol Luz:

- “A proposta aborda a questão da homossexualidade, valendo-se da obra de Carol Luz. A proposta tem como objetivo mostrar ao corpo discente uma visão saudável de certas questões relacionadas à diversidade e orientação sexual, de

forma totalmente normalizada. Atualmente, as instituições de ensino não dão a esses assuntos a importância que merecem, por isso é necessário dedicar tempo a eles trabalhando em sala de aula com atividades ou debates que ajudem a melhorar o conhecimento do corpo discente sobre esse tema, bem como aprender a conviver com as diferenças entre os grupos de colegas em nossa sociedade” (estudante 75 PSR).

- Após a exibição da exposição, é realizada uma palestra sobre as opções da diversidade sexual e dos direitos humanos, dando ao corpo discente a oportunidade de se expressarem livremente por meio da arte, rompendo com seus preconceitos e incentivando a liberdade de expressão. Trata-se de vestir-se como qualquer coisa que esteja de acordo com os estereótipos sexuais. Os meninos se vestiam de princesas e as meninas de jogadores de futebol ou super-heróis. Com esta atividade, pretendemos respeitar qualquer ser humano, independentemente de suas condições (sexual, religiosos, etc.). Também tem o objetivo de fazer com que os/as alunos/as se sintam livres e rompam com os preconceitos sociais” (estudante 20 CBB).

## 5. Eduardo Bruno e Waldírio Castro

Esses dois jovens artistas brasileiros transformaram sua festa de casamento em um verdadeiro espetáculo que contou com a participação de inúmeras pessoas. Após a celebração, os resultados da ação artística foram apresentados no salão de exposições do Banco do Nordeste. A pressão exercida sobre eles na forma de censura (a exposição foi fechada) foi, na verdade, uma grande promoção do evento, que posteriormente foi visto em outros lugares.



Figura 5. Kit gay. O que pode um casamento (gay)? Eduardo Bruno y Waldirio Castro. Fonte: Museari

Do corpo discente que optaram por essa exposição, resumimos essas propostas:

- “A atividade consiste em produzir cinco fotografias por grupo, nas quais os próprios alunos/as devem capturar nas imagens o que entendem por diversidade familiar. Para isso, eles podem se caracterizar, introduzir objetos e elementos que considerem adequados e editar as fotografias. A atividade pode ser realizada na sala de aula ou em qualquer outro espaço. Depois de tiradas as fotografias, elas são impressas e exibidas para o restante da turma” (estudante 68 CMM).

- “A primeira atividade consistirá em explicar os conceitos iniciais para que o nosso corpo discente conheça as terminologias. Para isso, usaremos um dado grande, em cada lado escreveremos uma palavra: homossexual, heterossexual, transexual, bissexual, gay e lésbica. Quando lançamos os dados, uma das palavras aparece, escrevemos no quadro e perguntamos aos/as alunos/as se saberiam definir. Caso contrário, o professor explica” (estudante 22 CGJ).

## 6. Elia Torrecilla

A artista Elia Torrecilla explorara com frequência as relações entre o corpo e o ambiente. Para isso, ela utiliza ações em que o caminhar se torna uma estratégia para praticar as ruas, tanto individual quanto coletivamente, cruzando espaços físicos, digitais e híbridos. Um corpo humano inserido no corpo urbano, que busca dialogar e, passo a passo, promover a presença nas ruas para tomar consciência de si na cidade.



Figura 6. Mujer anuncio. Elia Torrecilla. Fonte: Museari

-“Vamos preparar uma deriva urbana com o objetivo de reivindicar a diversidade. Cada aluno/a usará um pedaço de papel com a palavra que melhor o define e caminhará pela escola. O objetivo é que os alunos estabeleçam vínculos com a cidade, as ruas, as pessoas,

diferentes dos habituais, nos quais eles detectem a diversidade dos corpos urbanos existentes e, ao mesmo tempo, reivindiquem a sua própria diversidade” (estudante 32 ACC).

- “O corpo discente pensará nas mensagens que gostariam de exibir nas ruas, principalmente para a população adulta, para fazer com que a cidade se pareça mais com as deles/as. Você pode ter ideias como: “Permita andar sem pressa”, “Não pise nas linhas brancas”. “Proibido fumar perto de mim”. “É proibido me acompanhar olhando o celular”, etc. Eles/as também podem expressar isso por meio de ícones. O corpo discente circulará pela universidade com os pôsteres, observando a reação dos adultos quando os leem” (estudante 29 AEE).

## 7. Lucas Villi

A sexualidade e a homossexualidade são temas centrais na produção artística desse jovem artista brasileiro, onde analisa a hierarquia da sociedade, que localiza e legitima as pessoas, gerando contradições que não garantem direitos básicos a toda a população. Nessa hierarquia, ele foi marginalizado por ter uma sexualidade dissidente, que historicamente foi negada e subordinada por interesses políticos, econômicos, sociais, culturais e religiosos. Sua história de vida, como a de muitas outras pessoas LGBTI+, está enraizada nas lutas pelo direito de viver com as melhores garantias de existência. Esse foi o ponto de partida para pensar em sua pesquisa artística como uma estratégia para seu empoderamento como pessoa LGBTI+.



Figura 7. Bordado. Sem título. Lucas Villi Fonte: Museari

- “A atividade consiste em o professor colar na parede do pátio uma série de frases escritas em diferentes cartões com mitos relacionados à diversidade sexual: quem é o homem na sua relação?; Isso é de bicha!, os gays são afeminados e as

lésbicas são machorras; qual era o seu nome de nascimento?; A homossexualidade é uma doença; você é homem ou mulher? Em grupos, o corpo discente escolhe uma delas, para depois substituí-las por frases em que não discriminem nenhum grupo, transformando-as em cartazes, slogans ou campanhas de apoio à diversidade sexual". (estudante 84 MRB)

Em relação à avaliação: - "A avaliação da atividade consistirá na observação direta, examinando o comportamento do corpo discente durante a execução da atividade proposta. Levaremos em conta a atitude apresentada, como os valores desenvolvidos, a motivação e a participação. Além disso, observaremos e avaliaremos o trabalho final para ver como ele foi resolvido de forma criativa e melhorou sua visão diante da diversidade, conhecendo sua reflexão e complementando-a com perguntas diretas como: O que você aprendeu? Gostou? Mudou a forma como vê os relacionamentos?" (estudante 78 ASR).

## 8. Lúcia Marrades

Sua pintura figurativa reflete um mundo pessoal cheio de medos, traumas, experiências e vivências íntimas. Esses retábulos são mostrados como uma forma de terapia para digerir e interpretar os problemas que essa jovem artista enfrentou. Influências artísticas, cinematográficas, musicais e LGBT. A arte é um reflexo da vida: ópera barroca, a cultura camp, underground e trash, pintura japonesa, pintura flamenga do século XV, cinema italiano, o mundo da moda, retábulos góticos, música punk, travestis, prostituição, cultura queer. A maioria dos personagens que aparecem são transexuais ou genderqueer (gênero não-binário) que exibem corpos excessivos sem complexos com a intenção de lutar contra a tirania da imagem e os cânones sociais impostos.



Figura 8. Descendimiento definitivo... Y morieron los cerdos. Lúcia Marrades fonte: Museari

- "A atividade consiste em duas sessões de 50 minutos cada. Na primeira, há uma introdução e se trabalham os artistas trans, seja para defendê-la por meio da arte ou para vivê-la eles mesmos. Na segunda sessão, cada pessoa participa ativamente. O local ideal para realizá-la seria no pátio, pois dessa forma eles/as entram em contato com o ambiente e entendem que a sexualidade é algo que afeta a todos e está em nosso cotidiano" (estudante 87 CRS).

- "Em primeiro lugar, fazemos as seguintes perguntas: Você sabe o que significa a sigla LGBTQIAP+? O que é um estereótipo para você? Você acredita que todas as pessoas têm as mesmas oportunidades e que não importa seu sexo, físico ou orientação sexual? Depois de discutir essas questões, passamos para a apresentação da atividade "Povoar o mundo". Um planeta habitável foi encontrado e 30 pessoas com características diferentes devem ser enviadas para iniciar sua população. A tarefa é justificar por que um ou outro deve povoar o novo mundo. Ao final do debate, cada grupo desenha um mural com as pessoas que irão povoar o novo mundo, justificando sua importância para a sociedade, mas independente de etnia, físico, orientação sexual ou situação econômica. No desenho final, serão apresentadas pessoas de todos os gêneros, ignorando os cânones da beleza, sem discriminação" (aluno 77 PRP).

## 9. MarC. Llop

Por meio do projeto *Constructions Identitàries*, Marc C. Llop tenta fotografar e explicar, por meio de textos, os discursos das construções de gênero daqueles que precisam sair da dicotomia mulher/homem, e também, de forma específica, a evolução dos corpos de pessoas transexuais. Desde o momento em que decidiu fazer a transição do gênero que lhe foi designado no nascimento, e durante esse período de transição, Llop tem conhecido pessoas que estão no mesmo caminho. Marc começou a documentar e capturar essas realidades, sentimentos, pensamentos, conceitos e debates de pessoas trans. Sua obra é uma das mais bem-sucedidas entre o corpo discente da formação.



Figura 9. Alice Evo. *Constructions Identitàries*. Mar C. Llop. Fonte: Museari

- “Assessão começa com uma breve introdução à questão trans. Serão apresentados casos de crianças, dando visibilidade a todas essas questões, provocando motivação e envolvimento. Depois de assistir a uma breve entrevista com uma menina trans de 9 anos, em que a protagonista nos conta sobre sua experiência, os problemas que teve que enfrentar e como se sente agora. Isso será seguido por uma compilação de opiniões e reflexões para documentar uma ação participativa de natureza artística” (estudante 35 VLG).

- “Durante a primeira sessão, a imagem escolhida de *Museari* será projetada. O corpo discente terá tempo para refletir sobre o que estão vendo. Em seguida, haverá uma vez de falar para expressar o que sentiram quando viram o filme. Depois disso, a classe será dividida em grupos mistos para criar uma lista de coisas que eles acham que caracterizam os meninos e coisas que caracterizam as meninas, bem como o que os torna diferentes. Falaremos sobre a diferença entre gênero-sexo e estereótipos. A próxima atividade será um *brainstorm* sobre diversidade sexual para nos aproximarmos do conhecimento que o corpo discente tem sobre o assunto” (estudante 73 TRL).

## 10. Mogares Doyan

Esse jovem artista diz que “desde o primeiro sopro de ar ao nascer, somos ensinados como devemos nos vestir, de que cor devemos ser, que esportes devemos praticar. Se você é um menino e seus amigos são meninas, você é um afeminado ou uma mariquinha. Tudo bem se você fizer sexo com muitas mulheres, mas se você for uma mulher, então você é uma prostituta e ninguém vai gostar de você. Se você sair da norma, será uma pessoa estranha, perversa e traumatizada, uma minoria social”. Assim nasceu o Prefácio, o epílogo de sua experiência pessoal com o gênero, o início de um projeto de pesquisa artística sobre teorias queer, e continua com pesquisas apoiadas na produção artística. Reivindicando a necessidade de romper com a estrutura de gênero criada em nível social, político, econômico, religioso, cultural e, o mais importante, a nível pessoal.



Figura 10. (Querer) entender-se. Mogares Doyan, Fonte: Muscari

Mais uma vez um jovem artista escolhido por muitas pessoas da turma, provavelmente pela proximidade de seu discurso, que condiz muito bem com a idade do nosso corpo discente. Entre as inúmeras propostas geradas por sua obra, trazemos aqui uma amostra:

- “Depois de ver a exposição de Mogares Doyan, o/a professor/a separa a lousa em duas por meio de uma linha vertical. Na parte superior esquerda, escreve **HOMEM** e na parte superior direita, **MULHER**. A seguir, ações, comportamentos, objetos ou relacionamentos que são socialmente atribuídos de forma estereotipada a homens ou mulheres. Toda vez que eu dizia uma dessas coisas, dava o giz a um aluno/a para escrevê-la na lousa em seu lado “correspondente”, ou seja, o lado em que a sociedade determina que ela deve estar. Depois disso, o professor pergunta ao corpo discente se concordam com o que estão vendo na lousa, permitindo que eles/as apresentem suas ideias. Após ouvir as opiniões, dois voluntários são escolhidos aleatoriamente: um do sexo masculino e uma do sexo feminino. O aluno pegaria o apagador para apagar a palavra **HOMEM**, a aluna para apagar a palavra **MULHER** e depois apagaria a linha que divide a lousa em duas, simbolizando a quebra dos papéis de gênero, deixando claro que qualquer pessoa, independentemente do gênero, pode receber qualquer elemento da lousa” (estudante 12 DCV).

## 11. Natividade Navalón

A obra desta artista assenta na metáfora da indigência, que é basicamente uma forma de compreender a mulher, mas sobretudo uma forma de nos compreendermos a nós próprios. Como ela mesma diz: “Ficamos filhas da miséria, naufragos em busca de uma ilha, essa pequena conquista do caos. Cabe a nós questionar todo discurso, mas temos consciência de que por mais que nos desesperemos, estão trilhando esse caminho sozinhos. Este projeto impressionante refere-se ao lugar de lutas e tréguas em um campo árido e à necessidade de encontrar uma zona segura que mantenha juntos, sem confundi-los, presença e ausência. Mulheres anônimas, heroínas em uma sociedade misógina.



Figura 11. No lo llamaba hogar, pero era todo lo que ella tenía. Natividad Navalón Fonte: Museari

- "O principal objetivo da atividade é conscientizar o corpo discente sobre a violência de gênero nas guerras, bem como criar neles e nelas valores de respeito, justiça e solidariedade em relação a todos os tipos de indivíduos. Como futuros/as professora/es, considero fundamental educar o corpo discente para prevenir e erradicar a violência e a desigualdade de gênero" (estudante 89 ARM).

- "Organizada em grupos de quatro pessoas, a atividade compreende cinco sessões: 1) Mostrar o museu virtual, explicar sua função e fazer a proposta de atividade; 2) Criação de um planejamento de grupo com as funções de cada membro do grupo e os locais onde as fotos serão tiradas; 3) Sessão de fotos e processo de seleção de imagens; 4) Impressão das quatro imagens selecionadas pelo grupo, acrescentando complementos; 5) Apresentações de cinco minutos por grupo, para explicar o trabalho realizado, dando origem ao debate e comentários do restante da turma. Tudo isso nos levará a aprofundar um aspecto tão importante como o problema da violência de gênero" (estudante 39 JMR).

## 12. Randomagus

Desde pequeno, Randomagus já usava a tesoura para cortar papel e juntar peças, embora não soubesse que estava fazendo colagens. Para ele, essa era simplesmente a maneira mais natural de se expressar. E continua a ser assim. Com suas colagens, ele fala sobre masculinidade. Ele acredita que o que geralmente é considerado masculino deve mudar. Suas obras são povoadas por homens que não têm medo de se mostrar ao mundo, que sabem quem são e que são corajosos o suficiente para não se importar. Eles não se importam em ser tradicionalmente "masculinos", eles são eles mesmos, sem medo de ser.



Figura 12. Learning to fight. Randomagus. Fonte: Muscari

- “Observamos as imagens novamente e o projeto que será realizado para trabalhar a diversidade é explicado. Vamos nos concentrar na diversidade individual e em nosso relacionamento com o ambiente. Para isso, faremos uma colagem na qual expressaremos a diversidade a partir da nossa própria perspectiva e experiência, neste caso, a partir do contexto individual das crianças. Para termos mais referências, também mostraremos trabalhos de mulheres artistas que criam seus trabalhos com essa técnica de colagem” (estudante 91 CSL).

### 13. Sara Colaone

Artista italiana conhecida internacionalmente por suas histórias em quadrinhos, publicadas em vários idiomas e países, sempre tratando de questões de feminismo e diversidade sexual. Seu célebre e premiado Na Itália são todos machos, pela primeira vez, explora, reconstrói e traz de volta aos leitores um assunto doloroso e esquecido: o confinamento de quase trezentos homossexuais italianos durante o regime fascista. O poder de sua narrativa baseada em imagens alcançou um público amplo, provocando um senso crítico não apenas do passado, mas também do presente. A recuperação da memória e das imagens é crucial para evitar a superficialidade das opiniões, especialmente em um contexto de definição de identidades e orientações sexuais.



Figura 13. Doble página de En Italia son todos machos. Sara Colone. Fonte: Museari

- “Trabalharemos com conceitos desconhecidos, como homofobia, coletivo LGBTI ou qualquer outro conceito que não seja compreendido. Também abordará a perseguição e a discriminação que as pessoas LGBTI sofreram e por que atitudes homofóbicas são tão absurdas: “vivemos em um país democrático onde temos a liberdade de amar e fazer sexo com quem quisermos sem medo de sermos julgados pelo resto da população”. Essa sessão também incluirá a divisão do corpo discente

em equipes, a explicação da atividade artística e o planejamento da tarefa a ser elaborada por cada grupo. Na segunda sessão, as equipes traduzirão suas ideias em uma história em quadrinhos sobre a violência contra o coletivo LGBTI” (estudante 63 APB).

## 14. Wandellyson Landim

Artista, educador e pesquisador em artes visuais, o jovem Wandellyson Landim gera um encontro entre interesses diversos, onde destaca o papel do corpo diante das pressões sociais, culturais, econômicas e políticas. Embora a fotografia seja um meio comum para esse artista brasileiro, a instalação e a performance também estão presentes em seu trabalho. Muito ativo nas redes sociais, ele não hesita em envolver suas crenças e rituais religiosos no que cria com um discurso de aberturas e sugestões.



Figura 14. Cuerpos. Wandellyson Landim, Fonte: Museari

“Iniciaremos a sessão mostrando a imagem escolhida na tela digital. O professor deixará o corpo discente falar, ouvindo os comentários que possam surgir. Como se trata de dois homens, pode ser chocante para aqueles que são praticantes, frequentam a catequese e tomam a comunhão. As reflexões que podem surgir antes da intervenção do professor certamente serão diferentes das que seguirão depois, e esse é o objetivo da atividade. Depois de ouvir, o professor começa a desenvolver seu papel, descrevendo a imagem, enfatizando os protagonistas. Em seguida, ela fará perguntas para criar um debate em classe, no qual diferentes opiniões e experiências poderão ser ouvidas: O que você acha de duas mulheres serem namoradas? E dois homens? E se eles tiverem filhos? O que você acha das pessoas que não aceitam isso?” (estudante 93 ETM).

## 15. Pepa Arróniz

A capacidade de gestar e amamentar serviu e continua servindo como desculpa para relegar a mulher à esfera doméstica. Com base na representação plástica do corpo e da genitália feminina, o Proyecto Hyster analisa os papéis que as mulheres assumiram e foram designadas ao longo da história. Intrinsecamente, Pepa aborda questões de gênero que, devido à sua natureza transversal, não só dizem respeito às mulheres, mas à sociedade como um todo, em um momento em que a polarização está ocorrendo em muitas áreas.

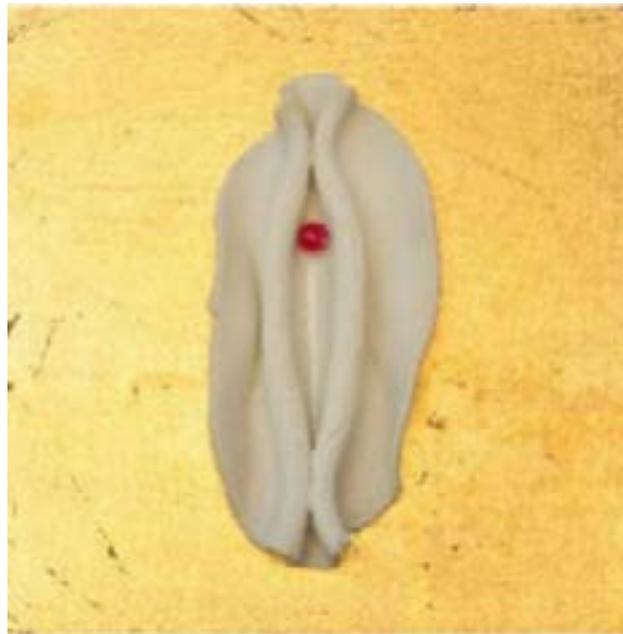


Figura 15. Venus 4. Projeto Hyster. Pepa Arróniz, Fonte: Museari

- "A atividade projetada para trabalhar a imagem está focada na atribuição de papéis na sociedade, tanto para as mulheres quanto para o coletivo LGBT. Com base na imagem escolhida, na qual a artista pretende mostrar que as questões de gênero, devido à sua natureza transversal, não afetam apenas as mulheres, cada grupo receberá uma história que não revelará a identidade do personagem, pois isso ficará a cargo do corpo discente. Nesse caso, são apresentados os gostos e desgostos, o trabalho do personagem, o que ele faz no seu dia a dia, a fim de verificar quais são os preconceitos anteriores do corpo discente antes de revelar a verdadeira identidade do personagem. Uma das histórias poderia ser: *'Eu tenho um filho, eu o alimento e vamos passear'*. O corpo discente pode pensar que se trata de uma mulher quando, na verdade, pode ser um homem. Depois de ler a história, eles/as terão de tirar suas próprias conclusões e atribuir um personagem que considerem ser o principal e explicar como chegaram a essa conclusão. Por fim, as verdadeiras identidades de cada personagem são reveladas, evidenciando os preconceitos da sociedade e a maneira como as pessoas atribuem determinados comportamentos ao sexo que acreditamos

estar 'encarregado' de realizar determinadas ações.

## **Argumentos a favor e contra**

No questionário inicial, foi questionado ao corpo discente quais as noções que tinham sobre diversidade e culturas LGBT, sendo que 56% dos que responderam se consideravam razoavelmente bem informados sobre o assunto. Quando perguntamos sobre referências artísticas ligadas às questões LGBT, a maioria (67%) assumiu a falta de referências, pelo menos no que diz respeito às artes visuais, embora conhecessem alguns exemplos de músicas em que essas questões aparecem, bem como filmes e séries em que o tema é tratado. A maior parte do corpo discente disse que gostaria de saber mais sobre o assunto (82%), embora tenha havido dois casos em que foi manifestado algum desconforto, pois eles consideraram a abordagem desses assuntos em sala de aula como "interferência política". Houve também alguns casos (16%) que consideraram tratar-se de questões internalizadas pela sociedade, o que implica que o estigma e os tabus foram superados e, portanto, não havia necessidade de abordar essas questões em sala de aula. Alguns dos alunos expressaram preocupação, pois não haviam trabalhado anteriormente com esse tipo de metodologia (projetos de trabalho) e achavam que seria mais complicado. Posteriormente, eles expressaram sua satisfação por terem realizado a experiência com esse formato de metodologia didática.

Após a experiência de trabalho por projeto, todo o corpo discente concordou que houve conquistas positivas, mesmo aqueles que inicialmente se mostraram mais relutantes. Como a participação e o debate predominaram, muitos aspectos surgiram e foram abordados em sessões sucessivas, de modo que muitas dúvidas foram resolvidas em um ambiente calmo e descontraído. A falta de formação acerca das temáticas, além do que está envolvido em falar sobre essas questões entre amigos ou com pessoas de confiança, também foram mencionadas. Por fim, chegamos à conclusão de que é necessário abordar essas questões em todos os estágios educacionais, algo com que 93% do corpo discente concordou. Quanto à adequação do uso das artes visuais como um ambiente adequado para lidar com essas questões sociais e pessoais, a maioria (73%) reclamou que tem pouca formação em artes, o que nos leva a repensar o tipo de educação que estamos oferecendo para os nossos alunos e alunas. Em quase todos os casos (87%), eles disseram que conheciam esses aspectos da diversidade sexual principalmente por meio de filmes e séries de TV. E a maioria (82%) achava que o uso de um museu virtual havia facilitado a realização de tarefas. Foi levantada a possibilidade de melhorar esse déficit ligado à falta de interesse por essas questões nos programas escolares, integrando a diversidade sexual nas diferentes áreas do currículo e aumentando a formação artístico do corpo discente em geral.

## Conclusões

Após a experiência pedagógica do projeto “Diversa”, no qual a diversidade sexual é analisada e investigada a partir de uma perspectiva artística e educacional, no âmbito da formação inicial de professores/as do ensino fundamental, podemos concluir que os resultados são altamente positivos. Por um lado, o tema da diversidade sexual foi incorporado às aulas de arte na formação inicial de professores/as do ensino fundamental, algo extremamente necessário, e que o próprio corpo discente considerou muito interessante. Por outro lado, foi gerado um debate crítico sobre o valor dessas questões no currículo escolar. Além disso, a criação artística e experimental foi promovida entre os/as estudantes universitários/as, o que, sem dúvida, favorecerá sua formação como futuros professores/as. Apesar de alguma relutância inicial, no final da experiência todos/as ficaram satisfeitos/as por terem conseguido expressar suas ideias sobre temas que habitualmente são tabus, mas que, graças à arte e a arte/educação, são oferecidos a nós como fontes reais de ideias e emoções, às vezes muito reprimidas, pouco expressas ou pouco compreendidas.

Outro fator a ser valorizado em toda a experiência investigada é o uso da tecnologia digital para alcançar as obras de arte sobre as quais o projeto de trabalho se apoia. O fato de manipular dispositivos digitais na sala de aula, de poder acessar informações facilmente ou de poder recuperá-las a qualquer momento são fatores que contribuem para uma maior receptividade por parte do nosso corpo discente. O que é certo é que tanto os temas LGBT quanto os usos tecnológicos levam a uma maior atenção e interesse por parte dos/as alunos/as, o que tem um impacto positivo nos resultados desse tipo de atividade experimental. Nesse sentido, falar abertamente em sala de aula sobre questões de identidade, sexualidade e gênero favorece o aumento do interesse e também possibilita uma formação sem preconceitos e tabus, algo realmente necessário para aqueles/as que decidiram se tornar professores/as. Não se trata apenas de formar professores/as em artes e imagem, mas também de promover um ambiente propício à inclusão, ao afeto e ao respeito pelas diversas formas de existências. Os/as professores/as em formação devem estar cientes da importância que o universo digital adquiriu na comunicação pedagógica, e é por isso que incentivamos o uso de museus on-line onde a diversidade sexual e a promoção da arte contemporânea são abordadas abertamente. Conhecer artistas mulheres e artistas LGBT será extremamente positivo para os professores/as do ensino fundamental, assim como facilitará seu trabalho pedagógico para abordar a dissidência sexual e de gênero na perspectiva das artes, aproveitando os recursos digitais para promover o respeito e a conscientização entre os cidadãos.

## Referências

Appiah, Kwame Anthony (2019). **Las mentiras que nos unen**. Repensar la identidad. Barcelona: Taurus.

Awad, S. H. (2020). **The social life of images**. *Visual Studies*, 35(1), 28-39. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1726206>

Caeiro, M., Callejón, M., & Chacón, P. (2021). **El diseño de métodos poéticos y autopoéticos en Educación Artística: articulando metodologías y metodografías**. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(3), 769-790. <https://doi.org/10.5209/aris.69263>

Durand, C. (2021). **Tecnofeudalismo**. Crítica de la economía digital. Adrogué: La Cebra / Donostia: Kaxilda.

Escaño, C. (2019). La mirada como acto político. El cine y otros audiovisuales como herramientas educativas de (re)construcción del mundo. **EARI Educación Artística Revista de Investigación**, 10, 251-261. <https://doi.org/10.7203/eari.1014152>

Farrán, R. (2021). **La razón de los afectos**. Populismo, feminismo, psicoanálisis. Buenos Aires: Prometeo.

Fontcuberta, J. (2016). **La furia de las imágenes: Notas sobre la postfotografía**. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M., & Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, 20(2), 79-95. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>

García, M. & Fernández, M. (2020). Relación entre metodologías docentes y enfoques de aprendizaje en la universidad. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, 2(1), 371-380. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1856>

Hamlin, J. y Fusaro, J. (2018). **Contemporary Strategies for Creative and Critical Teaching in the 21st Century**, *Art Education*, 71(2), 8-15. <https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1414529>

Han, Byung-Chul (2021). **No-cosas. Quiebras del mundo de hoy**. Madrid: Taurus. Herrera-Castiblanco, S. A. (2021). La creatividad performativa. *Revista KEPES*, 18(23), 111- 146. <https://doi.org/10.17151/kepes.2021.18.23.5>

Huerta, R. (2020). **Arte, género y diseño en educación digital**. Tirant lo Blanch.

Huerta, R. (2021). **Museari: Art in a Virtual LGBT Museum Promoting Respect and Inclusion**, *Interalia A Journal of Queer Studies*, 16, 177-194, <https://doi.org/10.51897/interalia/NQBD3367>

Huerta, R. (2022). **La Memoria**. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(1), 445-462. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.70081>

León-Mendoza, R. (2019). **¿Qué prueba una imagen?** *Artnodes*, 24, 53-63. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i24.329>

Llorente-Barroso, C., García-García, F., & García-Guardia, M. (2021). **Interrelaciones de la memoria con la creatividad y la imagen en la conformación de la cultura**. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1095-1116. <https://doi.org/10.5209/aris.70216>

Lobovikov-Katz, A. (2019). Methodology for Spatial Visual Literacy (MSVL) in Heritage Education: Application to Teacher Training and Interdisciplinary Perspectives. *REIFOP Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.358671>

López León R., & Villa Carmona G. A. (2017). El aula de diseño como escenario de exploración entre alfabetidad visual y pensamiento crítico. *Revista KEPES*, 14(15), 173 - 194. <https://doi.org/10.17151/kepes.2017.14.15.7>

Mareis, C. y Paim, N. (eds.) (2021). **Design Struggles. Intersecting Histories, Pedagogies, and Perspectives**. Amsterdam: Centraal Boekhuis.

Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). **A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística**. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

Marzo, J. L. (2021). **Las videntes**. Imágenes en la era de la predicción. Barcelona: Arcadia.

Navarro Espinach, G. (2019). La Edad Media a través del cine: la Trilogía de la vida de Pasolini. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 10, 286-320. <https://doi.org/10.7203/eari.10.14089>

Navarro Espinach, G., y Tejero, D. (2021). El llibre d'Amic e Amat de Ramon Llull como inspiración en el arte homoerótico. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 12, 285-300. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20302>

Nogué-Font, A. (2020). **Indagaciones sobre los procesos de creación artística desde la práctica**. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 535-552. <https://doi.org/10.5209/aris.66018>

Palacios Garrido, A. (2018). ¿Debemos explicar el significado de las obras de arte? La mediación artística como experiencia formativa en la universidad. *Observar. Revista Electrónica de Didáctica de las Artes*, 12, 71-91.

Pallarès, M. y Lozano, M. (2020). Diálogo con el "Manifiesto por una pedagogía post-crítica" desde la esperanza como acción social transformadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(2), 65-79. <https://doi.org/10.14201/teri.22451>

Ramon, R. y Alonso-Sanz, A. (2022). La c/a/r/tografía en el aula como instrumento de desarrollo creativo, visual y de pensamiento complejo a través de las artes. **Revista KEPES**, 19(25), 531-563. <https://doi.org/10.17151/kepes.2022.19.25.18>

Salido-López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>

Salido-López, P. V. (2021). **La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender**: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429- 1447. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>

Stake, R. (2005). Investigación con estudio de casos. Morata. Torrejón, B. S., Álvarez Balbuena, A., & Escribano Verde, M. (2021). Logros y desafíos de la (co)educación: un camino violeta por recorrer. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, 9, 145-159. [http://doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2021.i9.10](http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.10)

## Tradução

Fabio Wosniak

Professor Adjunto na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e colaborador no Mestrado Profissional em Arte - PRFArte da Universidade Regional do Cariri - URCA/ CE. Doutor e Mestre em Artes Visuais–UDESC. Coordenador do Grupo de Pesquisa Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP e do Programa de Extensão Apotheke em Dissidência/UNIFAP. Email: [f.wosniak@unifap.br](mailto:f.wosniak@unifap.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6525393533253057> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5881-7414> Contribuíram neste processo de tradução os estudantes e bolsistas de Iniciação científica PIBIC (Graduação e Ensino Médio), integrantes do Grupo de Pesquisas Experiências e Dissidências nas Artes Visuais - CNPq/UNIFAP.

**Submissão: 12/08/2023**

**Aprovação: 18/08/2023**



# Seção Aberta

# Ensino da arte e da cultura visual: o cotidiano como prática artística

Art education and visual culture: everydaylife as artisticpractice

Educación artística y cultura visual: la vida cotidiana como práctica artística

**Rodolfo Rodrigues Pontes<sup>1</sup>**

**Adeilma Casado da Costa<sup>2</sup>**

**Isabel Almeida Carneiro<sup>3</sup>**

1 Designer Gráfico e Assistente Pedagógico na SEDUCT. Mestrando em Artes PPGARTES/UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4176335850884518>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5384-4029>. E-mail: [rodriguespontes@gmail.com](mailto:rodriguespontes@gmail.com).

2 Artista e Arte Educadora independente. Mestranda em Artes PPGARTES/UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0706344593065556>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1183-9026>. E-mail: [adeilmacasado@yahoo.com.br](mailto:adeilmacasado@yahoo.com.br).

3 Artista e Professora Adjunta do Instituto de Artes da UERJ. Doutora em Artes Visuais pela EBA/UFRJ. Atua no Mestrado e Doutorado em Artes PPGARTES/UERJ. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4988281259224394>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2054-5705>. E-mail: [bebelcarneirogm@gmail.com](mailto:bebelcarneirogm@gmail.com).

**RESUMO**

O presente estudo traz como reflexão o cotidiano no ensino da arte e da cultura visual como construção epistêmica e arqueológica. Para isso, destacamos alguns autores que se somaram nesse corpus, para provocar atravessamentos nas relações subjetivas dos sujeitos com as práticas ordinárias, como: Michel de Certeau (2014), Suely Rolnik (2019), Gilles Deleuze (2022), Nilda Alves (2001), María Acaso (2011), entre outros. Além disso, problematizamos as implicações de ser professora-artista na fronteira pedagógica com as práticas de si, tomando como objetos de investigação a série *1 por dia e os Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico*. Tais práticas, elaboram estratégias de resistência aos ditames do sistema capitalista, na tentativa de criar caminhos alternativos para o que já foi estabelecido como ensino da arte.

**PALAVRAS-CHAVE**

Cotidiano; Práticas Artísticas; Ensino de Arte; Cultura Visual.

**ABSTRACT**

The present study brings as reflection the daily life in the teaching of art and visual culture as epistemic and archaeological construction. To do so, we highlighted some authors that were added to this corpus, to provoke crossings in the subjective relations of the subjects with the ordinary practices, such as: Michel de Certeau (2014), Suely Rolnik (2019), Gilles Deleuze (2022), Nilda Alves (2001), María Acaso (2011), among others. Furthermore, we problematize the implications of being a teacher-artist on the pedagogical frontier with practices of the self, taking the series *1 a day and the Poetic Medications & Artistic Prescription* as objects of investigation. Such practices elaborate strategies of resistance to the dictates of the capitalist system, in an attempt to create alternative paths for what has already been established as art education.

**KEY-WORDS**

Everyday; Artistic Practices; Art Education; Visual Culture.

## RESUMEN

El presente estudio reflexiona sobre la vida cotidiana en la enseñanza del arte y la cultura visual como construcción epistémica y arqueológica. Para ello, destacamos algunos autores que se sumaron en este corpus, para provocar cruces en las relaciones subjetivas de los sujetos con las prácticas ordinarias, como: Michel de Certeau (2014), Suely Rolnik (2019), Gilles Deleuze (2022), Nilda Alves (2001), María Acaso (2011), entre otros. Además, problematizamos las implicaciones de ser un profesor-artista en la frontera pedagógica con las prácticas del yo, tomando como objetos de investigación la serie *1 al día* y *los Medicamentos Poéticos & Prescripción Artística*. Estas prácticas elaboran estrategias de resistencia a los dictados del sistema capitalista, en un intento de crear vías alternativas para lo que ya se ha establecido como educación artística.

## PALABRAS-CLAVE

Vida Cotidiana; Prácticas Artísticas; Educación Artística; Cultura Visual.

## A arte, a cultura visual e o cotidiano: atravessamentos

“O cotidiano não é mais a existência média, estatisticamente contestável, de uma sociedade dada num momento dado; é uma categoria, uma utopia e uma ideia, sem as quais não se poderia alcançar nem o presente escondido, nem o futuro desvendável dos seres manifestos” (BLANCHOT, 2007, p. 236).

Pressupõe-se a partir de Certeau (2014) que são as relações sociais que definem os indivíduos e, portanto, para compreendê-los, devem ser observados a partir de suas práticas sociais. Desse modo, a invenção do cotidiano coloca as “artes do fazer” como canal de produção de subjetividades, elemento esse fundamental para a interpretação da contemporaneidade. Para além disso, as práticas ordinárias cotidianas são vistas por tal estudioso sob a ótica da criação de possibilidades para subverter imposições e sistemas de controles múltiplos.

Portanto, a subversão ao sistema de controle acontece na esfera micropolítica e se torna a capacidade de potencializar e modificar as subjetividades tornando os corpos vibráteis não mais tão submetidos ao *inconsciente colonial capitalístico*<sup>4</sup> (ROLNIK, 2019). O cotidiano reserva a possibilidade de que o infraordinário possa mudar o nosso entendimento e atingir nossas particularidades. É no tecido banal do cotidiano que chegamos a mudanças profundas da nossa existência, pois ele é a ordem da repetição e, por isso, o lugar ideal da diferença. Só se repete aquilo que não pode ser substituído (DELEUZE, 2022). E onde tudo pode acontecer, o potencial infinito e exponencial de mudança. Cabe ao lado amorfo do cotidiano não ser apreendido, não ser fixado, pois senão já não poderíamos falar do ordinário. O cotidiano é aquilo que escapa (BLANCHOT, 2007).

Ainda, na observância do cotidiano e de suas possibilidades, inclusive pensando na sala de aula, pode-se denotar que não haveria cotidiano se este não fosse instrumento catalisador e provocador de aprendizagens. Logo, o aprendizado confunde-se com o próprio ato de viver, pela descoberta de suas práticas e seus saberes intrínsecos. No entanto, a tessitura do cotidiano em ligação com a vida social, está a todo tempo sendo balizada na cobrança de uma re-tessitura, que, nesse tensionamento entre destruir e reconstruir, acontece a aprendizagem (BROUGÈRE, 2013). Desse modo, cabe afirmar que

Aprender na vida cotidiana é constituir, por via dos encontros, atividades, observações, dificuldades e sucessos, um repertório de práticas. Esse repertório pode continuar a se enriquecer de novas práticas (mas também a ver desaparecer outras) ao longo da vida, em razão de novos encontros, atividades, migrações e viagens, inovações geradas pela sociedade e seus objetos (BROUGÈRE, 2013, p. 17).

---

<sup>4</sup> “O problema do regime de inconsciente colonial capitalístico é a redução da subjetividade à sua experiência com o sujeito, o que exclui sua experiência imanente à nossa condição de viventes, o fora-do-sujeito. As consequências de tal redução são altamente nefastas para a vida” (ROLNIK, 2019, p. 110).

Como é possível constatar, o cotidiano marca profundamente a transitoriedade e a incerteza como suas principais forças. Portanto, acreditamos que sob este terreno insólito deva residir o desenvolvimento do ensino da arte e da cultura visual. Sendo assim, a pesquisadora Nilda Alves (2001) propõe pensar o cotidiano com as suas formas próprias e variadas de produzir o conhecimento, que aquela instituída pela ciência como a correta, pois no terreno escolar há “[...] modos diferentes e variados de *fazer/pensar*, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar, em um movimento que denomino de *prática/teoria/prática* [...]” (ALVES, 2001, p. 13-14).

Cabe destacar a necessidade de observarmos as mudanças da sociedade e, com elas, estabelecermos intersecções entre o ensino da arte e cultura visual. Nesse aspecto, Belidson Dias (2012) destaca que no Brasil, na maioria das vezes, as práticas das visualidades cotidianas nas escolas têm sido destituídas de pensamento crítico. Para tal pesquisador, o cotidiano deve ser pensado como um campo ampliado, na possibilidade de transformar relações injustas na sociedade por meio da experiência estética, no intuito de capacitar os educandos para enfrentar criticamente situações sociais iníquas. A cultura visual está relacionada ao social, buscando problematizar as realidades visuais que afetam os sujeitos e o seu cotidiano, já que é no mundo das imagens que contemporaneamente institui-se (identidade, crenças, saberes, imaginação, sensação de temporalidades e localidades). Sobretudo, é imperativo formar os educandos na interpretação da cultura visual, de forma a subsidiá-los para um olhar ampliado nas suas formas, sentidos e objetivos (DIAS, 2012).

Além disso, a pesquisadora, que estuda cultura visual e arte contemporânea, Irit Rogoff (2002), discorre sobre a formação da cultura visual como uma área de conhecimento transdisciplinar, que vai além do estudo de imagens. Para ela, a cultura visual está associada ao pensamento crítico, buscando subverter o domínio da normalização patriarcal, eurocêntrica e sexista na esfera sociocultural contemporânea. Como campo de pesquisa, vai ao encontro de alguns problemas incrustados na cultura, por vezes, espinhosos, tentando sempre olhar sob outro ângulo. Desse modo, aquilo que outrora eram invisibilizados propositalmente dentro de um projeto político perverso, a cultura visual na contemporaneidade, cumpre o papel de desnudá-los e ensinar novas perspectivas de mudanças (ROGOFF, 2002).

Ao trazer a cultura visual como possibilidade para o contexto do ensino das artes visuais, Freedman (2003) corrobora ao esclarecer que a teoria associada ao ensino das artes visuais tem contribuído para renovar o processo de construção do conhecimento, já que antes se tinha um currículo constituído de atividades isoladas e estruturadas a partir de habilidades, em vez de estarem baseadas em estruturas conceituais ricas. A cultura visual surge como veículo de tensionamento e de criação de possibilidades em torno das liberdades pessoais e sociais, buscando sempre a promoção de uma educação democrática. Além disso, os fundamentos filosóficos e históricos das artes visuais são essenciais para a promoção de um ensino da arte e da cultura visual contemporâneo, mas para tal estes precisam sempre ser balizados pelos aspectos socioculturais da arte para efetiva desocidentalização. Desse modo, fica evidente que na cultura visual não há espaço para a dicotomia entre baixa ou

alta cultura, porém sim a responsabilidade social por qualquer tipo de cultura visual (FREEDMAN, 2003).

Para Walter Mignolo (2019) o projeto ocidentalizador mundial entrou em declínio no século XXI. Assim, cabe destacar que isso não culminou no fim do Ocidente, porém no fim do processo de ocidentalização ou globalização neoliberal. Sobretudo, a ocidentalização não cabe na sociedade contemporânea, visto que cada vez mais pessoas estão resistindo a se associá-la, pois segundo Walter Mignolo (2019, p. 13) “[...] a ocidentalização do mundo atingiu muitas diferentes histórias e memórias. Cada história e cada memória local foi perturbada pela intervenção e dominação da civilização ocidental, com a colaboração das elites em cada história local”. Portanto, desocidentalizar significa re-existir e lutar contra a legitimação de uma história única, como alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Do mesmo modo, a *arqueologia do saber* — conceito cunhado por Michel Foucault (2009) — aqui tem a capacidade de alinhavar e tensionar epistemologicamente a construção do conhecimento artístico, não na perspectiva de uma abordagem histórica contínua e que enxerga a consciência humana como original. Tal pensamento, busca denunciar a perspectiva conservadora e, além disso, conferir o exercício constante de articular e estabelecer rupturas (FOUCAULT, 2009).

Além disso, a pesquisadora da universidade Complutense de Madri, María Acaso (2011), propõe pensar o ensino da arte e da cultura visual com a mesma complexidade que uma produção artística, já que intrinsecamente ambos produzem conhecimentos e são processos intelectuais. Apropriando-se do conceito Rizoma, de Deleuze e Guattari, para a estudiosa cada professor-artista deve propiciar na sala de aula uma educação rizomática<sup>5</sup>, pois

Quando você aborda a educação como uma prática rizomática: você não é o centro da aula (ou a raiz principal) e os alunos são as raízes secundárias que se desenvolvem ao seu redor. Você é apenas mais uma parte de uma situação em que o conhecimento está sendo regenerado em crescimento perpétuo, em movimento, em que há uma linha traçada à sua frente (seus professores, os livros que leu, sua família, os filmes que viu, as informações que não quis guardar dentro de si) e parte de outra linha ainda a ser traçada, como os alunos, se fizerem rizoma com você, gerarão novas estruturas de conhecimento que, ao mesmo tempo, influenciarão outras pessoas (especialmente se seus alunos tornarem-se futuros professores), de modo que será gerada uma estrutura infinita de linhas-conhecimento encadeadas de forma orgânica, com diferentes ritmos, tamanhos e pulsações, que não tem começo nem fim (ACASO, 2011, p. 37).

Paralelamente, é necessário compreender que tal abordagem assenta-se sobre um tripé, denominado por María Acaso (2011), de *linhas de fuga: primeira linha* – o pensamento é líquido, é inapreensível, nos deixa... isto é, não tem corpo e nem órgãos,

---

5 Segundo Deleuze e Guattari, a educação rizomática consiste na ideia de que tanto o professor quanto os alunos fazem parte das raízes do rizoma. Cabe ao professor a função de mediar as conexões entre as raízes dos conhecimentos, cuja estrutura múltipla e heterogênea não tem princípio e nem fim (WESTRUP et al., 2017).

o que nos levará a uma prática educacional rizomática; *segunda linha* – qualquer tipo de conhecimento é provisório, ou seja, não é fixo e nem estanque, o que nos levará a estabelecer uma prática educacional nômade; e *terceira linha* – a única maneira de não rastrear, mas de mapear (não reproduzir, mas gerar) é lutar contra o tédio, ser renovado para nos aplicarmos à tarefa de ensinar, o que nos levará a uma prática educacional por natureza (ACASO, 2011).

Retomando a outra proposta, de uma *prática educacional nômade*, inspirada no pensamento de Rosi Braidotti (2004) e associada a uma prática educacional rizomática, tem o preceito de renovar o pensamento epistemológico acerca de uma subjetividade contemporânea, cuja perspectiva está intimamente relacionada ao feminismo:

Necessitamos elaborar coletiva e socialmente uma nova política da linguagem: mitos e figurações políticas para representar esse tipo de subjetividade que chamarei nômade. A subjetividade nômade significa atravessar o deserto com um mapa que não é impresso, mas cantado, como na tradição oral; significa esquecer-se do esquecimento e embarcar na jornada independentemente do ponto a que se destina; e, o mais importante, a subjetividade nômade tem a ver com o devir (BRAIDOTTI, 2004, p. 66).

Diante do exposto, cabe explicar que uma prática educacional nômade está ligada a algumas premissas, de ser (provisória, fragmentada, instável, paradoxal, visual e tecnológica). A *premissa provisória* destaca a necessidade do trabalho pedagógico ser feito e refeito permanentemente. A *premissa fragmentada* supõe uma atividade educativa que é por natureza incompleta e descontínua. A *premissa instável* coloca a ação educativa em ebulição e prestes a explodir a qualquer instante. A premissa paradoxal sublinha que estamos num mundo paradoxal, cuja representação da realidade não condiz com a realidade em si. A premissa visual destaca a necessidade de a escola compreender que a informação visual deve ser centrada em um projeto educacional contemporâneo. A última *premissa tecnológica* reflete todas essas características ditas anteriormente, nas quais devemos reconhecer um modelo distinto de educação, uma educação que pode ser interrompida a qualquer momento e que se expande rizomaticamente (ACASO, 2011).

Além disso, María Acaso (2016) destaca que a cultura visual é um ato cotidiano, cujo impacto atinge nossas vidas por pura repetição e de forma tão compacta que naturalizamos seus efeitos. Seus efeitos são demonstrados na criação do que a autora chama de “hiper-realidade”, que nada mais é do que a construção visual “fictícia” de uma suposta realidade, por exemplo, como aquelas criadas nas redes sociais. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de a escola preparar o educando criticamente para se inserir e lidar com o universo visual ao qual está superexposto cotidianamente.

Por fim, Dennis Atkinson (2018), traz para o campo educacional a prática artística como possibilidade de “desobediência”. Tal perspectiva, articula áreas como ética, estética e política a fim de ir além delas, objetivando um trabalho pedagógico que não está preocupado com a transmissão de conhecimentos estabelecidos, porém na

construção de conhecimentos vivos. Sendo assim, esta postura leva à transformação e à invenção de novos mundos, por meio de rupturas no processo de aprendizagem, pois segundo Dennis Atkinson (2018, p. 60) “A força da arte possibilita o aprendizado por meio da sua intrínseca capacidade de desobediência. A desobediência não denota a oposição, mas provoca abertura, resistindo às forças normalizadoras e à subsunção aos modos estabelecidos de prática/pensamento”.

## **No ordinário há o extraordinário: implicações da professora-artista**

Nesta seção busca-se refletir a importância do professor, principalmente de artes visuais, dedicar-se a uma produção artística em consonância a sua prática docente. Para isso, o trabalho apropria-se de duas produções artísticas de duas professoras-artistas: a série *1 por dia*, *Medicamentos poéticos* e *Receituário artístico*.

No cotidiano, as fronteiras entre os diferentes papéis exercidos durante um processo artístico não é algo fácil de separar de forma delimitada, ainda mais na arte contemporânea. O professor Ricardo Basbaum (2013) compartilha sua experiência de ser professor-artista-pesquisador, quando o trabalho de arte se transforma em pesquisa dentro da universidade e ao fazer parte do sujeito multifacetado contemporâneo que trabalha em redes de deslocamento entre vários circuitos (BASBAUM, 2013). Além dessas conjunturas, Jesus (2013), em sua tese *(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais*, reitera que:

O professor-artista surge, no campo da literatura em torno da educação artística, como uma figura na qual confluem diversas tensões que advém do cruzamento de dois campos diferentes, o professor e o artista, fazendo com que quem nele se inscreva esteja sujeito também a essas forças [...]. Assim se por um lado encontramos alguns artistas que se consideram professores, alimentando uma atividade da outra como algo essencial e inevitável. Por outro, temos artistas que desejam manter alguma distinção entre o seu lado artístico e o ensino, oferecendo algum entrave e distanciamento aos termos “educação” ou “ensino”. [...] Isto quer dizer que as tensões que rodeiam o termo professor-artista podem assumir várias formas, pelo que a pessoa que a ele se associa não terá necessariamente que se colocar numa posição rígida, podendo assumir uma força de expansão, algo em movimento (JESUS, 2013, p. 148-151).

Conforme apresentado, o professor-artista sempre se encontra numa posição não-fixada, ou como propõe Boris Groys (2009), habita uma zona profundamente inflamável, cujo exercício de ensinar arte confunde-se com ensinar a vida. A saber, para Jociele Lampert (2018) o professor-artista está engendrado numa interface ao mesmo tempo crítica e criativa, pois se o artista elabora sua poética por meio de suas obras, o professor-artista também o faz por meio de sua ação pedagógica, onde se encontra o seu processo criador. Segundo Jociele Lampert (2018, p. 79) “Não é o processo de construção plástica, mas sim a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula, e isto denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam

o ensino da Arte”.

## Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico

As oficinas dos *Medicamentos Poéticos*, em conjunto com o *Receituário Artístico*, envolvem a construção de remédios, bulas e prescrições ficcionais inventadas pelo público, de alguma forma relacionadas a “doenças fictícias”, que podem incluir histórias sob perspectivas pessoais dos envolvidos, com pontos de contato com realidades sociais, econômicas e cotidianas da vida política do país.

Na referida oficina, o verdadeiro significado da embalagem de medicamentos foi subvertido para fins diversos dos usuais. Mesmo que a poética seja construída a partir da realidade pessoal e cotidiana, os objetos produzidos podem não refletir a realidade, pois não é uma cópia fiel da indústria farmacêutica. É apenas uma imitação do remédio que pode ter semelhanças com o original, servindo de referência ao processo de “fabricação”.



Fig. 1 - *Medicamentos Poéticos*, 2022 e 2023, Ad Costa. Fonte: acervo pessoal.

Pensando em uma escrita de si cotidiana como possibilidade epistêmica, como produção de conhecimento e experiência, aliada ao fazer poético, as séries *1 pintura por dia* e *Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico*, podem ampliar os registros

em uma escala de coletividade. Para haver uma prescrição poética, é necessário que o sensível seja compartilhado, partindo da experiência e dos afetos em comum.

No intuito de uma tentativa de escrita de si <sup>6</sup>, como estratégia de resistência e de discordância contra o sistema capitalista patriarcal, do qual Anzaldúa (2000) menciona, o *Receituário Artístico e as séries do 1 por dia* servem de instrumentos para exercer esta alteridade encoberta pelo cotidiano. Uma das suas formas finais do *Receituário Artístico* foi impressa em um bloco de papel tamanho A4, simulando um receituário médico real com as palavras impressas *Prescrição Poética & Receituário Artístico* e um desenho representando os dois hemisférios cerebrais de um ser humano. O hemisfério esquerdo desenhado em linhas cinza e sem preenchimento de cor e o da direita em uma explosão de aquarela multicolorida, representando suas diferentes funções no corpo humano.

As prescrições poéticas deixadas pelo público que interage com ele, funcionam como uma espécie de arquivo com os escritos e ideias registradas no bloco de papel. O *Receituário Artístico* tornou-se uma curiosa coleção de lembranças escritas pelos participantes. Nele as pessoas intervêm registrando suas opiniões nos receituários, contextualizadas com os momentos vividos por elas e com os acontecimentos no país e no mundo.

Podemos afirmar que as artes produzidas pelas escritas no *Receituário Artístico*, documentam uma intervenção na “forma de vida”, pois de acordo com Groys (2015, p. 75): “[...] a arte se tornou biopolítica, porque começa a utilizar meios artísticos para produzir e documentar a vida como atividade pura”. No entanto, classificar as proposições das oficinas como um ativismo artístico por meio de uma estetização, poderia causar um efeito reverso e problemático ao impedir uma ação política plena, pois não está atrelada a uma revolução acintosa, mas uma reflexão crítica sobre os nossos tempos (GROYS, 2015).

Os *Medicamentos Poéticos*, como obra relacional e pesquisa em processo, preza pela escuta horizontal, ou seja, sem que haja hierarquias, segundo a versão das histórias vivenciadas pelos participantes da oficina, levando ao estímulo de um lugar de fala <sup>7</sup> e escuta ativa, tanto para aqueles que pertencem historicamente a grupos socialmente discriminados, bem como para aqueles que compartilham da mesma sensibilidade ou empatia para compreender os problemas peculiares uns dos outros. A sensibilidade, a intenção, o gesto e a representação estética legítima de grupos sociais definem a identidade dos indivíduos em determinados agrupamentos e a interação de seus corpos nos espaços urbanos.

Enquanto a série *1 por dia*, em suas diversas linguagens, é administrada de

---

6 Escrita de si é um conceito de Michel Foucault (2002, p. 138) que deriva da ideia dos escritos *hypomnematas*: “Tal é o objetivo dos *hypomnemata*, fazer da recordação do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível”. Além disso, Michel Foucault (2002, p. 160) ainda complementa que “[...] Trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volta para si próprio quando se aferem as ações cotidianas às regras de uma técnica de vida”.

7 Teoria discutida por Djamila Ribeiro (2019), segundo o termo feminista do *stand point* – ponto de vista feminista, é a representação social de cada interlocutor, de acordo com suas experiências individuais e coletivas.

forma diária em sua prescrição poética, pode-se encarar os *Medicamentos Poéticos* como uma transição terapêutica e diária pós-pandemia entre o confinamento e o retorno à normalidade, fazendo a passagem do antes e depois desse momento de insegurança na vida de todos.

### **1 por dia**

O sistema do *1 por dia* se expandiu para a sala de aula, tornando-se também uma prática artístico-pedagógica. Essa noção de fazer “todos os dias” um objeto artístico — podendo ser uma pintura, um vídeo, uma partitura, ou um compasso musical por dia — incitaram provocações para a prática docente a partir do próprio processo artístico. O objetivo seria mostrar como é possível estabelecer metodologias anárquicas com um material inicial simples, como uma palavra e sua relação com o dia a dia. Quais palavras se ligam a outras palavras e formam pequenos núcleos conceituais, mapas e teias<sup>8</sup>. Kurt Schwitters (1887-1948), artista dadaísta conhecido por suas colagens e pela invenção das obras “merz”.

A partir da noção expandida de prática artística estabelecemos abordagens anárquicas com a rotina sistemática do *1 por dia*. Métodos com os quais as futuras artistas-professoras irão se confrontar, relacionar conteúdos e saberes pelas relações de proximidade ou vizinhança.



Fig. 2 - *Série 1 por dia*. 2020, Isabel Carneiro. Fonte: acervo pessoal.

8 Kurt Schwitters, artista dadaísta, entre 1922-1932, publicou a revista Merz. O título da publicação é uma palavra criada por ele, derivando da palavra “comércio” *kommerz* em alemão, com um significado pessoal de “obra de arte total”. Desejava com sua Merzart “criar relações entre as coisas do mundo”.

A relação entre banal e ordinário, poéticas em que a dimensão rotineira e diária se torna o sistema. O sistema do *1 por dia* se torna mais importante que o objeto artístico resultante. As séries: *1 vídeo por dia* (2023), *1 pintura por dia* (2020), *90 telas em 90 dias* (2008), *180 vídeos em 180 dias* (2011), *1 compasso por dia* (2013), *Composição das horas* (2013), *Farsa* (2013), *1 cartão postal sonoro por dia* (2013)<sup>9</sup>. Essa mesma prática do exercício diário “todos os dias” foi expandida para a série iniciada em maio de 2020 intitulada *1 pintura por dia* durante o isolamento social causado pelo novo Coronavírus (Covid-19), uma prática diária como um adestramento, uma disciplina diária, uma terapêutica, ou ainda, uma *escrita de si*, que busca um regramento e atenção às ações cotidianas e corriqueiras, como uma anotação diária.

## Considerações finais

O presente trabalho buscou refletir sobre o cotidiano como possibilidade epistêmica e arqueológica no contexto do ensino da arte e da cultura visual. Dessa forma, nos apropriamos de duas produções feitas por professoras-artistas — a série *1 por dia* e *Medicamentos Poéticos & Receituário Artístico* — para compreender como diferentes modalidades de escrita de si podem ser estratégias de resistência e de discordância contra o sistema que vivemos hoje, principalmente numa situação cotidiana incomum afetada pela pandemia da Covid-19, até a dita normalidade dos nossos dias atuais.

Em síntese, fica explícito a necessidade de a escola renovar o olhar para o ensino da arte e da cultura visual, considerando às aspirações contemporâneas, e foi nesse sentido que trouxemos como possibilidade as práticas educacionais rizomática e nômade. Ambas, dialogam profundamente com substratos pertencentes à esfera do cotidiano e segundo às transformações socioculturais, que impactam na forma de ser em comunidade. Enfim, a prática artística pode ser agente de “desobediência” aos ditames imperialistas e normalizadores — ainda presentes na sociedade — que agem de forma avassaladora para tornar as pessoas “marionetes”, com isso, uma educação crítica contribui fornecendo ferramentas para ir na contramão.

Para finalizar, tensionando (arte, cotidiano, cultura visual, educação, professor, artista) o intuito foi provocar atualização no campo educacional e na desocidentalização da arte. Como evidenciado, as práticas artísticas no contexto educacional operam de forma a encontrar outras dimensões naquilo que parece se repetir cotidianamente. Pois, a atividade pedagógica pode se servir do artístico como fonte de desconstrução do estabelecido, em busca da criação de novas possibilidades na sala de aula.

---

<sup>9</sup> *1 cartão postal sonoro por dia* (2013) em que todos os dias enviei um postal a um amigo, nesse postal havia a descrição de cada evento sonoro que captura naqueles 1 min de escuta e subsequente escrita, *1 compasso por dia* (2014) em que todos os dias cortava um pedaço de uma partitura e relacionava a uma pintura e depois os tocava ao piano. Além de pequenos vídeos *180 vídeos em 180 dias* (2011) em que realizava um vídeo por dia. Uma instalação sonora em que durante 365 dias (1 ano) repetia a mesma frase irônica “hoje acordei feliz, tudo faz sentido”. A série *Composição das horas* (2013) em que cada hora do relógio era uma sequência de notas musicais.

## Referências

ACASO, María. **Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes.** Madrid: Catarata, 2016.

ACASO, María. Una educación sin cuerpo y sin órganos. *In*: ACASO, María (orgs.) et al. **Didáctica de las artes y la cultura visual.** Madrid: Ediciones Akal, 2011. p. 35-54.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

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

ATKINSON, Dennis. **Art, Disobedience, and Ethics.** London: Palgrave Macmillan, 2018.

BASBAUM, Ricardo. O artista como pesquisador. *In*: BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc.** 1. ed. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2013. p. 193-201.

BLANCHOT, Maurice. A fala cotidiana. *In*: BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita 2: a experiência limite.** São Paulo: Escuta, 2007. p. 235-246.

BRAIDOTTI, Rosi. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada.** Barcelona: Editorial Gedisa, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. Vida cotidiana e aprendizagens. *In*: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (orgs.). **Aprender pela vida cotidiana.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 11-24.

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

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

DIAS, Belidson. ARRASTÃO: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Culturas das imagens: desafios para a arte e para educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 55-73.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?.** 4. ed. Lisboa: Nova Vega, 2002. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. Introdução. *In*: FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p.3-20.

FREEDMAN, Kerry. **Teaching visual culture: curriculum, aesthetics, and the social life of art.** New York: Teachers College, 2003.

GROYS, Boris. **Arte poder.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

GROYS, Boris. Education by infection. *In: MADOFF, Steven Henry (ed.). **Art School: (propositions for the 21st century).*** Cambridge: The MIT Press, 2009. p. 25-32.

JESUS, Joaquim Alberto Luz de. **(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais.** 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Educação Artística) – Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.

LAMPERT, Jocielle. Sobre ser artista professor. *In: MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural.*** São Paulo: Terracota Editora, 2018. p. 76-87.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve agradecer.** São Paulo: MASP Afterall, 2019.

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

ROGOFF, Irit. Studying visual culture. *In: MIRZOEFF, Nicholas (ed.). **The visual culture reader.*** 2. ed. London, Routledge, 2002. p. 24-36.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada.** 2. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

WESTRUP, Beatriz Ferrari *et al.* Rizoma e educação: Gilles Deleuze e Félix Guattari, contribuições junto a educação. *In: SEMINÁRIO DE FILOSOFIA E SOCIEDADE: ESTÉTICA, LITERATURA E FILOSOFIA SOCIAL, 3., 2017, Criciúma. Anais...* Criciúma: UNESCO, 2017. v. 2, n. 1.

**Submissão: 04/07/2023**

**Aprovação: 30/07/2023**

# Experiência, arte e educação pela perspectiva analítica de Dewey

Experience, art and education from  
Dewey's analytical perspective

Experiencia, arte y educación desde la  
perspectiva analítica de Dewey

**Leoni Maria Padilha Henning<sup>1</sup>**

1 Professora Sênior do Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Estadual de Londrina - UEL. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8165332587246727> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371> e-mail: [leoni.henning@yahoo.com](mailto:leoni.henning@yahoo.com)

**RESUMO**

O texto constitui-se por sete partes partindo de uma introdução em que a proposta de caráter bibliográfico é apresentada, se desenvolvendo basicamente pelas referências de John Dewey que tratam do tema envolvendo arte e educação, fundados no conceito de experiência. Após expor algumas informações teórico-biográficas sobre o autor, partimos do problema dos dualismos presentes em nossa cultura, desde os gregos, que acarretou um desmerecimento da experiência em favor da dimensão da teoria, lócus privilegiado da verdade. Nesse sentido, a arte estando no contexto da prática humana se desenvolvia na empiria localizando-se numa dimensão de inferioridade frente às atividades nobres do espírito, cuja contemplação era entendida como a fonte do saber científico verdadeiro. Essa compreensão dos saberes humanos gerou dificuldades que ainda são observadas numa classificação injusta marcadamente elitista e preconceituosa. Tais prejuízos demandam da educação um trabalho formativo urgente para que a profecia de Dewey não se realize, segundo a qual, caso os trabalhadores não se apropriem dos fundamentos das suas atividades, facilmente tornar-se-ão mero apêndices da tecnologia e das máquinas que operam. Pretendendo tornar a filosofia da educação essencialmente acessível e vinculada estreitamente às práticas pedagógicas, Dewey parte da experiência vitalmente associada ao desenvolvimento humano e social, desde que apresente uma qualidade estética que a faz única e seja garantidora do crescimento processual, constante e realmente educativo. Percebemos a importância da arte na educação ao lado da ciência e da filosofia, para o aprimoramento do pensamento cada vez mais avançado para o enfrentamento dos problemas presentes no mundo das experiências.

**PALAVRAS-CHAVE**

Educação; Arte; Experiência; Dewey

## **ABSTRACT**

The text consists of seven parts starting from an introduction in which the bibliographical proposal is presented, basically developing through John Dewey's references that deal with the theme involving art and education, based on the concept of experience. After exposing some theoretical and biographical information about the author, we start with the problem of dualisms present in our culture, since the Greeks, which led to a disregard of experience in favor of the dimension of theory, privileged locus of truth. In this sense, art being in the context of human practice, it developed in empiricism, locating itself in a dimension of inferiority compared to the noble activities of the spirit, whose contemplation was understood as the source of true scientific knowledge. This understanding of human knowledge generated difficulties that are still observed in a markedly elitist and prejudiced unfair classification. Such prejudices demand urgent formative work from education so that Dewey's prophecy does not come true, according to which, if workers do not appropriate the fundamentals of their activities, they will easily become mere appendages of technology and the machines that operate. Intending to make the philosophy of education essentially accessible and closely linked to pedagogical practices, Dewey starts from the experience vitally associated with human and social development, as long as it presents an aesthetic quality that makes it unique and is a guarantee of procedural, constant and truly educational growth. We realize the importance of art in education alongside science and philosophy, for the improvement of increasingly advanced thinking to face the problems present in the world of experiences.

## **KEY-WORDS**

Education; Art; Experience; Dewey

**RESUMEN**

El texto consta de siete partes a partir de una introducción en la que se presenta la propuesta bibliográfica, desarrollándose básicamente a través de las referencias de John Dewey que abordan el tema que involucra el arte y la educación, a partir del concepto de experiencia. Tras exponer algunos datos teóricos y biográficos del autor, partimos del problema de los dualismos presentes en nuestra cultura, desde los griegos, que llevaron a un desprecio de la experiencia en favor de la dimensión de la teoría, lugar privilegiado de la verdad. En este sentido, estando el arte en el contexto de la práctica humana, se desarrolló en el empirismo, ubicándose en una dimensión de inferioridad frente a las nobles actividades del espíritu, cuya contemplación se entendía como fuente del verdadero conocimiento científico. Esta comprensión del conocimiento humano generó dificultades que aún se observan en una clasificación injusta marcadamente elitista y perjudiciada. Tales prejuicios demandan de la educación un trabajo formativo urgente para que no se cumpla la profecía de Dewey, según la cual, si los trabajadores no se apropian de los fundamentos de sus actividades, fácilmente se convertirán en meros apéndices de la tecnología y de las máquinas que operan. Con la intención de hacer la filosofía de la educación esencialmente accesible y estrechamente ligada a las prácticas pedagógicas, Dewey parte de la experiencia vitalmente asociada al desarrollo humano y social, siempre que presente una cualidad estética que la haga única y sea garantía de una vida procedimental, constante y crecimiento verdaderamente educativo. Nos damos cuenta de la importancia del arte en la educación junto con la ciencia y la filosofía, para la mejora del pensamiento cada vez más avanzado para enfrentar los problemas presentes en el mundo de las experiencias.

**PALABRAS-CLAVE**

Educación; Arte; Experiencia; Dewey

## Introdução

É sempre muito curioso observarmos a amplitude de interesses de John Dewey (1859-1952) no campo do conhecimento em geral, cultura, política, arte, psicologia, sociologia, filosofia e educação, tendo impactado com suas ideias e críticas muitos dos mais destacados intelectuais e estudiosos atuantes das referidas esferas em inúmeros países. Para além das análises realizadas, o autor investiu na experimentação das suas ideias pedagógicas inovadoras em campo apropriado às suas intencionalidades, resultando de tudo isso numa teoria pedagógica conhecida como progressivismo ou educação progressiva e outras terminologias aproximadas, nem sempre do seu agrado. No Brasil, a forma mais eloquente para referirmo-nos a esta influência é a conhecida expressão escola nova. Mas também encontramos as expressões escola renovada ou movimento de reconstrução da educação, dentre outras. Assim, além de ter deixado uma série de obras que se tornaram amplamente conhecidas pelo mundo, a produção de seu pensamento foi grandemente subsidiada por suas famosas experiências com escolas experimentais, a saber, a Escola Laboratório de Chicago, que funcionou no período 1894-1904 em que esteve lecionando na Universidade de Chicago - e a Escola Lincoln, que teve vida breve, enquanto realizava seu trabalho na Universidade de Columbia, em NY, instituição onde permaneceu até a sua aposentadoria. No Brasil, também tivemos experiências educacionais dessa natureza desenvolvida por Anísio Teixeira (1900-1971) em seu famoso trabalho no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a conhecida Escola Parque, localizado nas adjacências de Salvador, Bahia, planejado e inaugurado em 1950, tendo tido uma existência inaugural de muitos anseios, mas também, de enfrentamento de dificuldades que foram gradativamente enfraquecendo os seus propósitos. Teixeira desejava implantar uma educação de qualidade, completa e em período integral, para o atendimento primeiramente da população escolar pobre, perspectiva que foi se alargando para os propósitos de formação universal para uma nova civilização mais dinâmica e exigente em nosso país. Tratava-se de um projeto vanguardista de inspiração deweyana e que incluía inovação arquitetônica e pedagógica atrelada a uma visão ampla de ação instrutiva e educativa.

John Dewey se posicionou como um dos mais expressivos intelectuais no centro do movimento educacional ocorrido na passagem dos séculos XIX/XX e anos seguintes, e ainda hoje ocupa lugar de destaque no campo da filosofia da educação, dentre outros, tal fora a sua significativa dedicação ao pensar a educação de modo alargado, considerando-a na dimensão social e política abrangente, desde a modalidade informal até as mais exigentes maneiras de ser promovida, especialmente, pela escola pública, comum, gratuita e universal. Por isso, sua relevância como intelectual fomentador de princípios de natureza filosófico-educacional, incluindo fortemente conhecimentos do campo das ciências humanas, importantes para a formulação de um programa educativo para pensarmos a sociedade com os conceitos que elaborou servindo de instrumentos para analisarmos o nosso tempo.

A figura do autor, portanto, provoca curiosidade e interesse. Para compreendê-lo melhor, é interessante captarmos algumas das influências em sua formação cujo

conjunto de personalidades e ocorrências ofereceu-lhe um caminho pavimentado por pensamentos altamente potentes e provocativos.

Começando pelo avanço das ciências do século XIX, é imperativo destacarmos o cenário motivador para a sua formação. Dewey atraiu-se pela biologia e as teses evolucionistas de Charles Darwin, conjuntamente à sociologia de Augusto Comte e as ideias de Max Weber e Émile Durkheim. É evidente que Karl Marx também despertou nele elementos importantes, principalmente no que diz respeito às análises dos problemas sociais em consonância ao espírito científico da época – embora tenha sido tal influência ocorrida por modo indireto, o que foi suficiente para gerar em seu espírito preocupações com respeito ao capitalismo e à sociedade de classes permitindo-lhe uma posição mais crítica frente ao liberalismo, uma vez que as transformações sonhadas pelo autor alemão parecem ter sido frustradas. Com o aparecimento da psicologia no mesmo século, surgida nas Universidades de Chicago e Columbia, tendo à frente os estudos de Wilhelm Wundt e a abordagem funcionalista de William James, um destacado associado das suas ideias pragmatistas, Dewey agrega essas investigações para o entendimento do funcionamento da mente humana (SOUZA e MARTINELLI, 2009, p. 162).

### **Tentando captar o fio condutor do pensamento deweyano**

Analisando a formação da cultura ocidental, Dewey localizou um problema desencadeador de outros intrincados problemas humanos, do ponto de vista social, epistemológico, ético, político, artístico e educacional, dentre outros. Trata-se do problema dos dualismos originados na cultura grega, e que se espraiam no ocidente desde então, tendo como raiz a desvalorização da experiência frente à teoria. Na perspectiva da teoria grega, por exemplo, sendo a arte da ordem da prática humana, vincula-se ao mundo mutável e imperfeito e só expressa o que se origina na subjetividade, tratando-se, portanto, de uma produção iniciada num patamar inferior da atividade humana própria de escravos, daqueles que lidam diretamente com o mundo. Em contraste, para os gregos, a ciência resulta da contemplação, é a própria teoria através da qual o homem alcança as noções que revelam o mundo perfeito, sem excessos, distorções ou interferências de desejos, preconceitos ou preferências. Para tal, trata-se de uma atividade apropriada aos homens de excelência intelectual e social, maduros e de espíritos nobres para a apreensão da verdade.

Como podemos perceber, esta visão das atividades humanas corresponde ao próprio sistema social grego constituído de um lado pelos trabalhadores, escravos e artistas que desenvolviam o necessário para a subsistência junto à classe servil, enquanto havia aqueles pertencentes à classe dos homens livres, cidadãos, governantes, detentores do poder e merecedores da respeitabilidade, superioridade e habilidades para o contato com o mundo perfeito e verdadeiro. O artista, como já apontado, realizava seu trabalho forjando coisas e dando-lhes formas, cuja experiência

mundana impunha-lhes um lugar depreciativo, a nível de inferioridade na natureza e sociedade, tanto do ponto de vista de classe social a que pertenciam, quanto ao merecimento relacionado ao caráter das suas atividades.

Tal questão gerou uma série de outros dualismos e classificações entre os homens, mas também, uma série de confusões e mudanças na compreensão dessas dimensões nos dias de hoje. Na contemporaneidade, a ciência é reconhecida como estando necessariamente vinculada ao domínio da prática humana, embora considera-se, ao mesmo tempo, a validade dos seus achados como superação da prática que deve ser versada por uma teoria que lhe confere legitimidade com um grau de verdade mais confiável e seguro. Essa aproximação, embora traga dificuldades teóricas, tem sido salutar no avanço do conhecimento entendido como falível e digno de constantes revisões, experimentações e debates sobre os seus resultados. Há ainda os impasses produzidos pela linguagem especializada e hermética da ciência – como ocorre também com a filosofia - tornando-a, muitas vezes, distanciada do mundo real e com dificuldade de interação e comunicação com a esfera comum da sociedade – o que atinge diretamente o campo escolar.

Até certo ponto percebemos dificuldades na aproximação da teoria e prática de modo a reconhecermos importância de ambas no engendramento do conhecimento, numa atitude contrária à imputação de valores distintos e irreconciliáveis a cada uma dessas esferas. Também, é comum ouvirmos queixas de cientistas no sentido de que a população frequentemente não percebe que os achados científicos são muito úteis para serem postos em prática diante dos muitos problemas que o ser humano enfrenta, havendo curiosamente, desconfiança nas pesquisas e resultados da ação investigativa. Uma outra questão de difícil compreensão é a relação das “belas artes” - com seu perfil de maior grandeza - com o que se chama de artes úteis”, como também, os difíceis entendimentos sobre o que toca ao “apreciador”, ao “consumidor” e ao “produtor” e a importância dessas figuras no cenário artístico. Essas dificuldades nos atentam para a tendência de atribuirmos, de um lado, maior valor a um tipo de atividade artística em detrimento de outra, e, de outro lado, de reconhecermos na noção de ciência mais contemplativa e teórica como conhecimento de maior importância em relação a outras atividades mais práticas, como as artes, por exemplo. Diante desse panorama, encontramos aqueles que reservam ao amador, ao homem comum, ao apreciador ou observador um lugar ainda menor em se tratando do valor da experiência que ele realiza.

Outra questão interessante observada nos dias de hoje é o questionamento que tem sido feito a atividades que são percebidas como inúteis, em comparação ao que é designado como “artes úteis”. Isso muito próprio à valorização que temos dado a coisas que sirvam para fazermos algo com ela do que simplesmente de estarem num lugar de forma despreziosa. Tendemos hoje a valorizar mais aquilo que seja “instrumental”, em detrimento daquilo que “signifique” com profundidade para o sujeito que a criou ou a observa e aprecia. Ou então, produtos artísticos com a assinatura de um grande nome têm ganho maior interesse porque assim revela o campo das “belas-artes”, sendo, portanto, um objeto de refinamento e de experiência superior.

Vemos também formas industriais de artes comercializadas com o intuito de produzir uma categoria de bens culturais destinada a pessoas bem-sucedidas mantendo-as em seu reconhecido status. Aparecem nesse cenário dificuldades sobre o papel do artista-executor, criador e o apreciador ou aquele que é capaz de perceber com um grau de requinte incomum e, ainda, o consumidor, o investidor de objetos artísticos.

Diante do exposto, podemos assegurar com Dewey que o mundo, a matéria bruta da realidade, é o mesmo no campo empírico experiencial de todas as pessoas. O importante é que a atividade que cada um desenvolve seja significativa, conectada em suas partes, e nunca apenas insossa ou realizada no contexto de um mero emprego, um trabalho enfadonho, simplesmente instrumental, num sentido muito estreito, para apenas atingir metas muitas vezes mais valiosas para o outro ou desviada do foco principal daquele que o pratica. Aí está a importância de se compreender o aspecto estético presente nas experiências da vida de todos. O consumismo, já denunciado por muitos pensadores, o excesso de individualismo e materialismo são fatores acoplados a uma visão distorcida de “progresso” – preocupações que não passaram despercebidos pelo autor, que assim assevera: “Mais importante é o fato de a grande maioria dos trabalhadores não conhecer as finalidades sociais de seu labor e não ter nele um interesse direto pessoal. Os resultados que eles obtêm com seu esforço não são o objetivo de suas ações e sim unicamente o objetivo de seus superiores (DEWEY, 1952, p. 344, grifos do autor). Para ele, esse tipo de trabalho não é liberal, de forma alguma; não há liberdade tampouco na diligência inteligente das ações do seu executor. Ademais, para Dewey, a educação que apenas habilite as pessoas a realizarem esse tipo de trabalho é imoral.

As relações de trabalho, de experiências de vida associada, de educação, não podem ser consideradas práticas com conteúdo estético enquanto houver o modelo escravagista como referência, implicando na alienação ou na indiferença como pecha de “apreciação estética”. Dewey apontou muitos perigos que rondavam a sociedade de seu tempo. Olhando a realidade em que nos encontramos hoje sob a perspectiva do autor, vemos infelizmente, aprofundar-se muitas dessas preocupações, apesar das maravilhas que o progresso material e científico foi capaz de oferecer, conforme apostava o filósofo. Porém, “Torna-se imperativa a necessidade de uma educação que familiarize os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade, porque os que não a tiverem recebido degradar-se-ão inevitavelmente ao papel de apêndices das máquinas com que trabalham” (DEWEY, 1952, p. 411). É impossível não lembrarmos aqui da admirável filmografia de Charles Chaplin.

## **A filosofia educacional deweyana sob a perspectiva da experiência**

A filosofia de Dewey condensa os seus aspectos mais importantes resultando numa filosofia da educação consistente, com foco na formação humana, social e política, gerando uma inconfundível teoria pedagógica. Tendo sido nutrido pelos

lastros dos seus interesses nas diversas áreas já mencionadas, o autor elabora o seu pensamento em bases do pragmatismo, intencionando assim (re)instalar uma filosofia nos termos da “experiência” fundamentada numa crítica bem localizada à cultura filosófica ocidental em razão da visão dicotômica que inferioriza o que é da ordem da prática, da atividade, da ação, do corpóreo, e afins.

Para ele, então, numa postura corretiva da visão tradicional dualista, sustenta que a validade da filosofia da educação deveria ser condicionada à operacionalidade das ideias que estabelece. Sua proposta corresponde à seguinte afirmação “[...] necessidade de se introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática” (DEWEY, 1979, p. XVI) como requisito para o reconhecimento das ideias, sua efetividade no mundo real a partir da vinculação necessária entre as dimensões da realidade, só aparentemente distantes e separadas.

Para além da crítica aos dualismos já apontados como, por exemplo, teoria e prática, corpo e mente, etc., e o estabelecimento da noção de experiência como base de sua filosofia, o autor defende a modernização da sociedade e de suas instituições tendo por expressão, o laicismo, a reverência à ciência do que decorre uma educação “científica” porque implica na revisão constante dos seus resultados calcada na mudança como princípio, combatendo a metafísica tradicional rígida e autoritária, dentre outros pressupostos. Dewey apresenta uma visão progressiva de sociedade e cultura enquanto fator impulsionador ao desenvolvimento humano. Para isso, acredita que tenhamos de combater os empecilhos e entraves para a modernização e para a ativação da mentalidade como, por exemplo, sugere a reconstrução da filosofia que, segundo ele, esteve fortemente assentada em princípios rígidos e absolutos, e aposta na democracia social como perspectiva política para a composição de uma sociedade formada por homens e mulheres livres de preconceitos, experimentais, flexíveis, ativos, “educados” nesses termos.

Mas, o que seria experiência para o autor. Em primeiro lugar, trata-se do que ocorre no patamar da existência original, primária e primitiva em que os organismos se encontram, interagem, tramam-se numa rede de atividades, onde a vida emana e se desenvolve.

[...] inclui aquilo que os homens fazem e padecem, aquilo que eles se esforçam por conseguir, amam, crêem e suportam, e também como os homens agem e sofrem a ação, as maneiras pelas quais eles realizam e padecem, desejam e desfrutam, vêem, crêem, imaginam – em suma, processos de experienciar. ‘Experiência’ designa o campo plantado, as sementes semeadas, as searas ceifadas, as alternâncias entre noite e dia, primavera e outono, úmido e seco, calor e frio, que são observados, temidos, ardentemente desejados [matéria]; designa também aquele que planta e colhe, que trabalha e se alegra, espera, teme, planeja, invoca a magia ou a química em busca de auxílio, que é vencido ou triunfante [homem; objeto]. Ela é de ‘duplo sentido’ nisto, em que, em sua integridade primitiva, não admite divisão entre ato e matéria, sujeito e objeto, mas os contém numa totalidade não analisada. ‘Coisa’ e ‘pensamento’, como diz James no mesmo contexto, são de sentido único; referem-se a produtos discriminados pela reflexão a partir da experiência primária. (DEWEY, 1974, p. 167-8, grifos do autor; acréscimos nossos).

Nesse sentido, sendo o homem um ser natural metido no movimento perene e complexo do mundo, um ser de experiência, de ação, sua existência significa estar em processo, em mudança. “[...] o eu não é uma coisa já feita e completa, e sim uma coisa em formação contínua por meio da escolha da atividade [...]” (DEWEY, 1952, p. 458), constituindo-se normalmente como uma personalidade em crescimento, desde que a orientação que receba concorra para isso, já num patamar de sociabilidade. Tal princípio se choca com a crença em uma dimensão superior e imutável, pautada em padrões fixos de tudo o que existe; e, também, se opõe à ideia de que as sociedades, por manifestarem uma fixidez em suas instituições (casamento, família, etc.), permanecem tal e qual. Não obstante os humanos busquem por um único princípio que lhes ofereça o significado último da experiência, tal como a existência natural, a existência social e moral se encontra em um estado de mudança constante, mesmo que isso não se mostre explicitamente. Portanto, é necessária uma direção inteligente na vida. É com isto que a educação deve se preocupar em realizar – oferecer subsídios metodológicos para a lida com os problemas encontrados no processo do existir, oferecendo caminhos para a apreensão dos significados. E, então, encontramos-nos num patamar de experiência educativa, aquela que “pode” oferecer as melhores condições para o crescimento dos educandos.

Acreditar nas variadas possibilidades (contrariamente à crença em um único fim) relacionadas às várias experiências é garantir a alegria da descoberta e do crescimento constantes, mesmo que a existência seja contingente e imprevisível, por vezes, assustadora. Mas, as experiências futuras são o resultado de como nós usamos os significados do presente como meio de descobrir outros significados que possibilitem o crescimento, o aprimoramento de outras experiências e, portanto, num processo contínuo (princípio de continuidade da experiência).

E a arte tem um papel fundamental neste processo, uma vez que sendo a experiência, para o homem, aquela que vai além das interações ocorridas apenas no universo natural, só se torna efetivamente “[...] humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação” (DEWEY, 2010, p. 469).

A arte não é um produto exterior nem um comportamento externo. É uma atitude do espírito, um estado da mente – aquele que exige para sua própria satisfação e realização na formulação de questionamentos, uma forma nova e mais significativa. Perceber o significado do que se está fazendo e se regozijar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ordenado das condições externas materiais – isso é arte. Os sinais externos de sua presença – ritmo, simetria, arranjo de valores, o que se queira – essas coisas são sinais de arte na qual se exibem a união de pensamento agradável e o controle da natureza. Caso contrário, os fazeres são inertes e mecânicos (DEWEY, 2001, p. 30-31, grifos nossos).

Na verdade, a arte tem a potencialidade de instaurar, inaugurar e ajudar a manter modos de percepção da realidade mais aprimorados, educando os órgãos perceptivos

e os aspectos emocionais humanos, conduzindo a outras experiências consumatórias, lapidando e melhorando a visão sobre a vida, como também, promovendo uma postura solidária do homem consigo mesmo e o mundo externo.

## **O elemento estético imiscuído na experiência humana**

Como observamos, a visão deweyana engendra unicidade, combatendo as separações dos ramos dos saberes e fazeres humanos. A teoria e a prática se articulam para realizarem-se. O fazer humano é perpassado de pensamento e este é mais do que simplesmente teoria e razão, também é estético e emocional. Sabemos, com Dewey, que o mundo real é uma intercalação de subidas e caídas, aproximações e rupturas, idas e vindas, crises e repousos, voltas e reviravoltas sob a insígnia da imprevisibilidade, mas a experiência, que nesse contexto ocorre, pode ser controlada pela ação inteligente humana e pela possibilidade de a qualidade estética poder auxiliar na conquista de um maior equilíbrio – sentimento permanentemente interpelado pelas armadilhas de um mundo natural que, como sabemos, não possui um propósito definido. A qualidade estética faz sentido justamente porque o mundo é dessa forma. “O momento de passagem da perturbação para a harmonia é o de vida mais intensa. Em um mundo acabado, o sono e a vigília não poderiam ser distinguidos. Em um mundo totalmente perturbado, não seria possível lutar contra as circunstâncias” (DEWEY, 2010, p. 80).

Porém, o ser humano é capaz de introduzir na existência, alguns momentos de tranquilidade e de usufruto do que pode advir de sua capacidade de viver de um modo distinto das demais criaturas.

A harmonia interna só é alcançada quando se chega de algum modo a um entendimento com o meio [...]. No processo de viver, a consecução de um período de equilíbrio é, ao mesmo tempo, o início de uma nova relação com o meio, uma relação que traz em si o poder de novas adaptações, a serem feitas através da luta. O tempo da consumação é também o de um recomeço [...]. Contudo, através das fases de perturbação e conflito, persiste a lembrança arraigada de uma harmonia subjacente, cuja sensação requebra a vida como a sensação de se estar alicerçado em uma rocha” (DEWEY, 2010, 80-81).

Nesse sentido, cabe assinalar que a experiência não se reduz ao “empírico”, uma vez que manifesta os traços estéticos e morais ali presentes. É a relação estreita entre homem e natureza que nos permite perceber que a experiência resultante na transação de elementos que concorrem no contexto experiencial, penetra nos diversos modos da integração das atividades humanas, devendo levar a um equilíbrio, nem sempre conseguido pois pode haver a presença da apatia, preconceitos, egoísmo e tantos outros fatores perniciosos e perturbadores.

A experiência também pode ser incompleta, quando há interrupções no

processo da ação, abandono dos propósitos, preguiça, distrações, etc., como pode ser, contrariamente, consumatória, completa, quando o processo da ação chega ao seu propósito desejado, seu desfecho. Nesse caso, essa ocorrência se integra no curso experiencial na vida do indivíduo. Trata-se de *uma* experiência completa, um todo que perfaz a *unicidade das partes* no processo de viver a nossa história, apresentando seu próprio ritmo e equilíbrio, conferindo a *qualidade estética da experiência* que indica “aquela experiência”, sem vazios, disjunções, rupturas em sua realização. Pelo contrário, essa experiência se liga em sua antecessora e permite a sequência seguindo em frente. É única, integral, emocional, deliberada, volitiva e em processo, se move através de si mesmo em direção à culminância, consumação. As experiências não se dão isoladamente, mas são conectadas revelando significados e projetando o seguimento que se dará lá à frente.

No entanto, o fato de se chegar a uma finalização de uma ação não indica necessariamente o atingimento do seu término ou a consumação. Muitas ações realizadas podem chegar a uma consumação “indesejada” à vista de alguém, mas, mesmo assim, podem apresentar uma qualidade estética. Com efeito, a experiência de pensamento também apresenta uma qualidade estética semelhante à arte em si, pois conclui e atinge um estado de consumação, permite a conclusão em processo resultante de um movimento organizado e uma integralidade interna. Diante do que até agora expusemos, podemos afirmar com o autor que “[...] o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa” DEWEY, 1974, p. 249). É preciso equilíbrio e proporção entre o fazer e o sofrer a ação na consecução de uma experiência. O trabalho da inteligência é capaz de perceber as conexões que a percepção apreende da estreita relação entre ação-e-consequência de onde decorre o “sentido”. Quando há uma força maior em um dos fatores, surge o desequilíbrio, falsos sentidos, distorção, superficialidade, dispersão e imparcialidade, não sendo, portanto, uma experiência de fato.

Toda a atividade que atenda aos requisitos do pensamento relativos ao encadeamento de ideias e experiências no processo de seu desenvolvimento é uma das mais aprimoradas formas de pensar, seja quem for o seu produtor. E isso não exclui o produtor artístico. A arte como experiência também precisa revelar o equilíbrio entre o fazer e o sofrer a ação, desprezando tudo o que não concorra para a sua consumação. Nesse sentido, é preciso considerar a experiência do artista concatenada, conectada, conforme o modelo já exposto, isto é, o que ele mesmo faz sofre o resultado do seu ato, aprecia, apresentando qualidade artística (obrar) e também, estética (apreciação). Nesse sentido,

O fazer e o obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlaram a produção. O ato de produzir dirigido pela intenção de produzir alguma coisa gozada na experiência imediata do perceber tem qualidades que uma atividade espontânea ou não-controlada não tem. O artista incorpora a si próprio a atitude do que percebe, enquanto trabalha” (DEWEY, 1974, p. 257, grifos do autor).

O ato de fazer/obrar não garante sozinho a perfeição do resultado. É preciso cuidado em relação à apreciação, requerendo observação e olhar estético. Do contrário, a atividade se torna fria e mecânica. Trata-se da consideração do movimento de ida e de vinda presente na experiência, há o produtor e o apreciador que devem estar em relação. Assim, podemos dizer que a experiência é cumulativa, emocional e possui propósito – visando a consumação pelos seus atos consecutivos.

Diante do exposto, vemos a importância da arte para a experiência humana em vista do desenvolvimento e formação, uma vez que sabemos que nela está presente a qualidade estética.

A arte joga fora os véus que escondem a expressividade das coisas vivenciadas, instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas. Intercepta todos os matizes de expressividade que se encontram nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida (DEWEY, 2010, p. 212).

Dewey aponta um lugar de especialidade para a arte, uma vez que, para ele, trata-se de um mecanismo de completa desobstrução na comunicação entre os homens, livrando-os dos empecilhos que dificultam a experiência. Conforme já assinalado, para o autor os dualismos impregnaram a nossa cultura em todas as esferas causando uma fragmentação nefasta entre homem-natureza gerando descrédito em tudo o que seja da ordem da experiência, do corpóreo, da atividade e do material, e seus fatores decorrentes. Nesse sentido, o individualismo é fortalecido pela crença de que cada um seja o detentor de tudo o que é gerado por suas experiências privadas, sua subjetividade, dificultando assim o reconhecimento do outro como parceiro social e produtor de conhecimento, acirrando o distanciamento entre as pessoas, destas com o mundo e impossibilitando a democracia. O indivíduo teria dificuldades de aceitar as orientações do outro, entender as prerrogativas da autoridade e a esfera da liberdade. Didaticamente, para entendermos tal problema, poderíamos colocar a consciência individual-sujeito-eu-dimensão privada, de um lado; e de outro, a sociedade-objeto-mundo-natureza, aprofundando a dicotomia. A experiência, nesses termos, equivocadamente, teria o enfoque sustentado na subjetividade e individualidade, fazendo parte do fenômeno espiritual, de abrangência teórica<sup>2</sup> num desmerecimento de tudo o que seria da ordem prática da vida humana. Nesse sentido, a experiência estética estaria distante dos próprios objetos que produz e com os quais provoca e lança desafios à humanidade.

---

<sup>2</sup> Historicamente, o problema é antigo, como apontado pelo autor, e esteve fortemente assentado nos fatores da consciência subjetiva, razão, Revelação e encorajado, mais tarde, pelo fortalecimento do individualismo econômico.

## Contribuições de Dewey nos termos desta proposta

O esforço de Dewey é excepcional para demonstrar que o eu e o mundo, o eu e o outro, o eu e a natureza formam uma rede indissolúvel de trocas, são integrados na experiência de existir e na busca investigadora diante dos impasses e atividades de pensamento em busca do crescimento e maior compreensão da vida. Assim, a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida e, para ocasioná-lo é preciso que algo o provoque, portanto, a determinação em resolver um problema leva ao movimento do pensamento na busca do seu processo para a sua resolução. Como sabemos, a interação entre o organismo e o meio nem sempre é tranquila, principalmente porque nesse contexto surgem os problemas que geram emoções, conflitos, resistências, ideias. Assim, para que se desencadeie o ato de pensar é necessário que haja um fator motivador, o problema. Contudo, para que se tenha o devido controle das consequências dos nossos atos na experiência é preciso um trabalho de aperfeiçoamento em que o direcionamento e organização escolar são fundamentais para efetivarmos o pensamento reflexivo, para além do mero fluir de ideias ao acaso ou pensamento ordinário.

Embora estando baseadas em certezas morais ou práticas, as verdades estão sempre sujeitas à correção pelas consequências futuras que são, em grande medida, imprevisíveis, ou pelos fatos observados que foram desconsiderados. O que ocorreu na tradição é que geralmente os códigos morais foram originados no sobrenaturalismo, enquanto um conjunto de fundamentos e sanções estabelecidas como verdadeiras. Nesse sentido, a experiência foi sistematicamente depreciada em contraste com algo entendido como mais fundamental e mais valioso, superior. A vida, como tem sido comumente vivida, tem sido vista como “preparação” para algo fora dela, depois dela. Nessa concepção, a realidade além da vida concreta é que forneceria os subsídios para a libertação das incertezas da experiência. Ocorre que a experiência é o que “realmente nos acontece” constantemente. A preparação para a vida deve ser considerada no sentido de que há um fluir constante da experiência que conecta o passado, o presente e o futuro, numa interação com a situação, processo que precisa do controle da inteligência e sensibilidade humanas. Daí, a afirmação de Dewey que educação é a própria vida do jeito como ela nos envolve e de como respondemos aos seus atrativos e provocações. O movimento da ação em vista do seu fim (este, que se transforma em meio e assim sucessivamente) denota um circuito de energia presente e que se mantém até a chegada ao ponto desejado, um processo jamais encerrado. Esse movimento pode incluir sensações prazerosas ou dolorosas e sua validade está na impulsão do processo. “A experiência constitui-se de um material cheio de incertezas, movendo-se em direção a sua consumação através de uma série de variados incidentes” (DEWEY, 1974, p. 253, grifo do autor). Eis a fecundidade da arte para a captação do sentido das situações inusitadas, únicas e significativas para as partes, só expressas na apreensão da qualidade estética da experiência ali presente (não encontrada em qualquer manual explicativo de instruções).

Não há nada mais significativo do que ilustrar a importância que Dewey atribui

à ciência e à arte para a humanidade, com a seguinte citação:

Certamente, não há mais significativa questão diante do mundo do que a da possibilidade e método de reconciliação das atitudes da ciência prática e apreciação estética contemplativa. Sem a primeira, o homem poderia ser brinquedo e vítima das forças naturais que não pode fazer uso ou controlar. Sem a última, a humanidade poderia tornar-se uma raça de monstros econômicos, fazendo incansavelmente negociações difíceis com a natureza e com os outros entre si, entediado com o lazer ou capazes de somente usá-lo como uma exibição de ostentação e dissipação extravagante (DEWEY, 1957, p. 127, tradução nossa).

## **Considerações finais**

Apesar da época e o contexto em que viveu, John Dewey é ainda extremamente fecundo para analisarmos o nosso tempo com os instrumentais que constituem o seu pensamento. Seu discernimento sobre a educação - enquanto fenômeno político-social aliado à dinâmica da realidade e enriquecido pela potência dos seus incontáveis mecanismos e criatividade - e pela sua adensada compreensão e clareza com que entende a escola apontando para ela adjetivos indispensáveis às sociedades que pretendem ser democráticas e modernas, são questões incomuns tratadas nas bibliotecas do mundo. Ademais, Dewey foge do padrão essencialmente racional de educação. Para ele, aquele que é educado, assim como o que educa, se encontra numa relação complexa entre fatores no que diz respeito a si mesmos, e tudo o que tange na transação que experienciam na natureza, no mundo externo, junto aos demais organismos e parceiros existenciais e sociais. E a escola é na verdade uma sequência dessa escola da vida e com ela mantém estreitas conexões. É no espaço escolar que os sujeitos expandem as sementes que colheram na natureza e no meio social e procuram, com a ajuda de profissionais habilitados, organizar e dar um rumo às suas ações de forma inteligente e controlada, uma vez que, sabemos, toda a ação promove consequências que podem ser aproveitadas em benefício da associação de uma vida compartilhada. A escola tem a capacidade de amplificar e aprimorar as experiências trazidas por cada um em vista da vida que será vivida em comum e de modo cada vez mais expandido. Pode ainda subtrair e neutralizar as influências externas prejudiciais aos educandos em seu desenvolvimento.

Interessante observarmos que a escola, à medida que as sociedades se desenvolveram, ficaram com a inestimável tarefa de garantir a todos os conhecimentos, recursos e conquistas de uma sociedade cada vez mais complexa. Como selecionar esses saberes? Como não transmitir saberes desfalecidos de vida como “coisas mortas”? Pelo exposto, aprendemos com o autor que os ensinamentos e os assuntos devem pautar-se numa compreensão da experiência, nos termos aqui apresentados e que procuraram ser fiéis ao que Dewey expôs em suas obras.

O autor destaca a necessidade do estímulo à experiência, no fazer consciente e com propósito, enquanto fator da própria vida humana e elemento de incitamento à ação, ao movimento, à dinâmica do crescimento, promotor da autonomia e, conseqüentemente, da vida associada. Há de haver uma continuidade e clareza na relação entre o que se aprende inconscientemente junto aos demais (por sermos seres de experiência independentemente de onde nos encontramos) e tudo o que a escola nos ensina de modo intencional influenciando na vida consciente de cada um.

Se somos seres de experiência, não perdemos em nenhum contexto a nossa atividade ao reagirmos a qualquer incitação externa, mesmo que isso não se revele de modo contundente. Recebemos sim, sempre, a pressão sobre nós de algo externo – sofremos a ação de alguma coisa - mas reagimos (mesmo que seja em diferentes graus de força) e temos a capacidade de adiantarmos a nossa compreensão das possíveis conseqüências advindas da própria ação e a dos demais. Só aprendemos quando irmanamos ação-sofrimento da ação-reação em seus aspectos ativo e passivo, donde resulta a apreensão da significação e dos sentidos para a vida.

Assim, a instrução adquirida somada à percepção estética aprimorada no engendramento dos elementos presentes na experiência, dentre os quais destacamos o fator emocional, pode acarretar numa educação efetivamente significativa. Apenas atividade, em si mesma, não conta. O real ensinamento de algo se dá quando resulta em “educação”, em mudança consciente, em aperfeiçoamento e aprimoramento dos sujeitos para a vida associativa e democrática.

## Referências

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 2a. ed. Trad. Godofredo Range & Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

DEWEY, John. **Reconstruction in philosophy**. Enlarged edition. Boston: Beacon Press, 1957.

DEWEY, John. **Experiência e natureza** – Textos selecionados. Trad. Murilo Otávio R. P. Leme. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1974.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3a. ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. Cultura e indústria na educação. In: BARBOSA, Ana M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3a. ed. Trad. Ângela Fontes. São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 23-32.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SOUZA, R. A de; MARTINELLI, T. A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009.

**Submissão: 12/08/2023**

**Aprovação: 18/08/2023**



# Seção Iniciação Científica

# Histórias em quadrinhos na formação inicial em artes visuais

Comics in initial training in visual  
arts

El cómic en la formación inicial en  
artes visuales

**Adriano Duarte Cardoso<sup>1</sup>**

**Fábio Wosniak<sup>2</sup>**

1 Licenciado em Artes Visuais - Unifap. Lattes <http://lattes.cnpq.br/4284390081528059>,  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-8582-5139>, e-mail: [adrianoduartecardoso25@  
gmail.com](mailto:adrianoduartecardoso25@gmail.com).

2 Edson Luiz da Silva Vieira, Mestre em Comunicação Visual (2010) e Especialista  
em Fotografia (2003) pela UEL. Graduado no Curso Superior de Gravura (2002)  
pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP. É professor assistente na  
Universidade Estadual de Londrina; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2515598568267740>.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2408-2106>. E-mail: [edson.vieira@uel.br](mailto:edson.vieira@uel.br).

## **RESUMO**

O presente trabalho intitulado “Histórias em Quadrinhos na Formação Inicial em Artes Visuais” explora a integração das histórias em quadrinhos no processo de formação inicial de professores/as de Artes Visuais. A pesquisa abrange a referencialidade em artistas contemporâneos e quadrinistas, destacando como suas contribuições potencializam a prática pedagógica. Utilizando a abordagem triangular como metodologia, o estudo se concentra na análise da imagem, contextualização e prática artística. A formação inicial em Artes Visuais é o alicerce central, pois o trabalho visa aprofundar a compreensão de como as histórias em quadrinhos podem ser efetivamente integradas no ensino, proporcionando aos futuros professores/as um meio versátil para promover a expressão criativa e a análise crítica.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Formação inicial em Artes Visuais; História em quadrinhos; Arte Contemporânea.

## **ABSTRACT**

The present study entitled “Comic Books in Initial Education in Visual Arts” explores the integration of comic books in the initial education process of Visual Arts teachers. The research encompasses the referentiality of contemporary artists and comic book creators, highlighting how their contributions enhance pedagogical practice. Utilizing the triangular approach as a methodology, the study focuses on image analysis, contextualization, and artistic practice. Initial education in Visual Arts serves as the core foundation, as the work aims to deepen the understanding of how comic books can be effectively integrated into teaching, providing future teachers with a versatile means to promote creative expression and critical analysis.

## **KEY-WORDS**

Initial education in Visual Arts; Comic books; Contemporary Art.

## **RESUMEN**

El presente trabajo titulado "Cuentos en Cómic en la Formación Inicial en Artes Visuales" explora la integración del cómic en el proceso de formación inicial de profesores de Artes Visuales. La investigación recorre el referencial en artistas y caricaturistas contemporáneos, destacando cómo sus aportes potencian la práctica pedagógica. Utilizando como metodología el enfoque triangular, el estudio se centra en el análisis de la imagen, la contextualización y la práctica artística. La formación inicial en Artes Visuales es el eje central, ya que el trabajo pretende profundizar en la comprensión de cómo el cómic puede integrarse eficazmente en la enseñanza, proporcionando a los futuros docentes un medio versátil para promover la expresión creativa y el análisis crítico.

## **PALABRAS-CLAVE**

Formación inicial en Artes Visuales; Cómic; Arte Contemporáneo.

## **Introdução**

Nas últimas décadas, o campo da Arte/Educação tem passado por transformações notáveis, atribuindo cada vez mais valor às expressões visuais como catalisadoras da criatividade, comunicação e apreciação cultural. Nesse cenário em constante mutação, as histórias em quadrinhos têm emergido como uma abordagem inventiva e impactante no ensino de artes visuais. A conjugação singular de elementos visuais e narrativos transcende os limites das formas e estilos artísticos convencionais, oferecendo aos/as professores/as uma ferramenta versátil e envolvente para promover a expressão criativa e a análise crítica.

Essa integração das histórias em quadrinhos no contexto educacional amplia as possibilidades de engajamento dos/as alunos/as. Ao explorar as narrativas visuais presentes nas histórias em quadrinhos, os/as estudantes são incentivados/as a desenvolver habilidades de interpretação visual, além de serem desafiados/as a decodificar significados implícitos nas imagens e nas relações entre quadros. A abordagem interdisciplinar que as histórias em quadrinhos possibilitam também favorece a conexão com outras áreas do conhecimento, estimulando discussões que vão desde questões sociais até elementos literários e históricos presentes nas histórias. Dessa forma, a inclusão das histórias em quadrinhos no ensino de artes visuais não apenas fortalece a apreciação artística, mas também promove uma compreensão mais profunda das nuances culturais e das mensagens transmitidas pela arte de forma geral.

Dessa forma, a inclusão das histórias em quadrinhos na formação inicial de professores/as de Artes visuais não apenas fortalece a apreciação artística, mas também prepara os/as futuros professores/as para abordarem a arte de maneira mais contextualizada e abrangente, potencializando suas práticas de ensino.

## **Reflexões sobre HQs na formação inicial docente**

O ano de 2008 marcou um importante avanço no campo educacional, especialmente no que se refere ao ensino fundamental do 5º ao 8º ano. Nesse período, os quadrinhos foram incorporados como um elemento significativo de apreciação nas artes visuais, com a intenção de explorar diversas formas de compreensão das linguagens visuais, como fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado e outros (PCN, 2008). Anteriormente, em 2006, o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) já havia incluído as histórias em quadrinhos. Essa inclusão persistiu nos anos seguintes até que, em 2009, o Governo passou a sugerir o uso das histórias em quadrinhos como 'ferramentas' de ensino, considerando sua maior atratividade em relação aos livros tradicionais (VERGUEIRO, 2009).

A partir desse ponto, as histórias em quadrinhos começaram a fazer parte

dos documentos relacionados à Educação Básica, consolidando sua posição como uma linguagem artística independente. Com o passar do tempo, a característica de 'ferramenta' gradualmente se desvaneceu, à medida que as histórias em quadrinhos passaram a ser apreciadas como expressões artísticas e literárias. Isso se deve ao fato de oferecerem amplas possibilidades de abordagem e metodologia nas artes e em outras disciplinas do currículo, instigando diversas reações nos alunos e incentivando o processo de aprendizado. A arte, de fato, intrinsecamente necessita provocar e fornecer meios para a reflexão.

A arte na educação desempenha um papel substancial e significativo ao estimular o pensamento, atuando como agente transformador e moldador do indivíduo que não só reconhece a si mesmo, mas também fortalece sua conexão com a cultura em que está inserido, o que se destaca como um ponto fundamental no ensino contemporâneo de Arte (MENDONÇA, 2006, p. 37).

Embora seja lamentável, é notório que a concepção de que a educação está confinada aos espaços escolares ainda persiste, mesmo que uma parcela significativa da população ainda adote essa mentalidade ultrapassada. A educação permeia o cotidiano e a vida dos indivíduos. Isso é especialmente evidente ao observarmos que os jovens que se envolvem com histórias em quadrinhos demonstram uma maior facilidade na interpretação visual e um interesse mais profundo nesse campo. David Best observa acertadamente que "a educação não está de modo algum limitada ao que ocorre nas escolas, colégios e universidades. Há muito a aprender com as artes ao longo de toda uma vida" (1996, p. 52).

Quando tratamos de Histórias em Quadrinhos no contexto das Artes Visuais no ensino superior, especialmente sob a perspectiva de estudos e pesquisas, é comum direcionarmos nosso foco para questões de comunicação, semiótica e linguagens, frequentemente negligenciando a importância do estudo da estética e das possibilidades de abordagem poética e artística. Como afirmado, "estudos sobre suas possibilidades artísticas e estéticas ainda são pouco explorados" (TAVARES, 2021, p. 38).

Entretanto, a ausência de exploração por parte das instituições acadêmicas está enraizada no preconceito em relação às histórias em quadrinhos. Esse preconceito deriva de sua natureza como uma forma artística que atinge as massas, sendo inerente à cultura popular. No entanto, não é esse o propósito fundamental da arte? Alcançar indivíduos que normalmente não têm acesso a formas artísticas elitistas? Abordar questões contemporâneas por meio da visualidade? Deveria a arte permanecer restrita às galerias? Ou será que sua essência é mais subjetiva e abrangente?

Em um cenário educacional e artístico em constante transformação, a hesitação das instituições acadêmicas em abraçar plenamente as histórias em quadrinhos como uma forma significativa de expressão artística reflete os desafios mais amplos que a sociedade enfrenta. Contudo, é justamente nesse espaço de aparente resistência que emergem as oportunidades de transformação e crescimento. Reconhecer o valor

intrínseco das histórias em quadrinhos como veículos de reflexão, crítica e diálogo cultural é vital para expandir os horizontes da educação e da arte. À medida que avançamos, torna-se essencial acolher a multiplicidade de perspectivas e a riqueza que a cultura popular e as narrativas visuais podem trazer ao âmbito acadêmico. Superar o preconceito representa um passo crucial para permitir que as histórias em quadrinhos atuem plenamente como agentes de transformação e invenção, transcendendo os limites das galerias e alcançando o cerne das experiências humanas. Portanto, a integração dessas histórias na esfera acadêmica é um convite para romper fronteiras e abraçar o poder das narrativas visuais como uma força poderosa de aprendizado, reflexão e inclusão.

## **Experimentações estético-artísticas com HQs na Licenciatura em Artes Visuais**

No cenário contemporâneo da Arte/Educação, a intersecção entre a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs) e a Licenciatura em Artes Visuais desenha um terreno fértil para inovações pedagógicas e criativas. A crescente valorização das expressões visuais e a ampliação das possibilidades de ensino na Educação Básica criaram um ambiente propício para a exploração das HQs como potência para o aprendizado e meio de expressão artística. Neste contexto, emerge a oportunidade de desbravar novas fronteiras educacionais, fomentando experimentações estético-artísticas que transcendam os limites tradicionais das artes visuais. Este tópico mergulha nas interseções vibrantes entre a Licenciatura em Artes Visuais e as potencialidades das histórias em quadrinhos, explorando como essa união pode potencializar tanto a formação docente quanto a experiência educacional dos/as estudantes da Educação Básica. Ao longo deste percurso, investigamos as diversas abordagens e metodologias que podem ser adotadas para incorporar as HQs como instrumento de aprendizado, refletindo sobre como essa integração pode impulsionar o desenvolvimento estético, criativo e crítico dos/as envolvidos/as.

Portanto, neste contexto dinâmico (que envolveu esta pesquisa de TCC), foi oportunamente investigado e analisado o potencial das histórias em quadrinhos como uma experiência significativa tanto na prática artística quanto docente. Essa exploração encontrou sua expressão no minicurso intitulado “HQs e Autobiografismo: Articulações entre a Prática Artística e a Prática Docente”. Realizado ao longo dos dias 27/02, 28/02, 01/03, 02/03 e 03/03, esse minicurso tinha como propósito central analisar e explorar as histórias em quadrinhos sob a ótica da metodologia autobiográfica (GOLDBERG, 2021). Utilizando as narrativas visuais como plataforma, o curso visava amplificar a construção das Histórias de Vida, permitindo assim criar uma reflexão sobre os caminhos que conduziram os/as participantes à escolha da licenciatura em Artes Visuais, ao mesmo tempo em que explorava suas aspirações, frustrações e expectativas para o presente e futuro, no que tange o ofício da docência. Através dessa abordagem, o minicurso buscava catalisar a criatividade e a imaginação por

meio da prática artística e das memórias, orientando os participantes a criar narrativas pessoais enraizadas na poesia, ao mesmo tempo em que desafiavam a desconstrução e reconstrução das concepções tradicionais sobre histórias em quadrinhos. Dessa forma, o curso navegou pelas fronteiras fluidas desse meio artístico, incentivando a redefinição das perspectivas e a investigação da singularidade das histórias em quadrinhos como fonte de expressão e aprendizado.

Consequentemente, a exploração das histórias em quadrinhos como meio de expressão e aprendizado está intrinsecamente ligada ao conceito de biografia e suas ramificações, como a autobiografia e o autobiografismo (GOLDBERG, 2021). Inspirados pelas reflexões de Goldberg sobre o termo “autobiografismo”, percebemos sua relevância em relação à formação inicial em artes visuais. Essa formação não apenas compreende a habilidade de realizar autorreflexão e explorar a própria vida, mas também capacita a manifestação dessas introspecções por meio de representações gráficas. De acordo com Germano (2021), o processo criativo nas artes visuais é influenciado pelas vivências do artista, indo além da simples expressão ou produção, adentrando à essência humana que envolve o ato de desenhar, narrar, conceber e criar.



Fig. 1 - Registros do encontro de formação, 2023. Acervo do autor

"Esse enfoque também está alinhado ao objetivo mais amplo da narrativa biográfica, conforme enfatizado por Sergio Vilas Boas: "gerar conhecimento sobre o passado de alguém ou algo" (1990, p.21). Através da inclusão das histórias em quadrinhos como meio de investigação autobiográfica, o minicurso "HQs e Autobiografismo: Articulações entre a Prática Artística e a Prática Docente" propiciou aos/as participantes uma plataforma única para investigarem suas próprias jornadas de vida e transformá-las em narrativas visuais distintas. Esse processo desafiou as convenções usuais do autorretrato e da representação biográfica. De fato, essa abordagem criativa transcendeu os limites da mera narrativa, permitindo que os participantes se envolvessem em uma jornada de autoconhecimento, expressão pessoal e experimentação estética, consequentemente potencializando ainda mais o caráter interdisciplinar que permeia a formação em Artes Visuais.

A abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2007,2012) desempenhou um papel fundamental como referência metodológica para a elaboração e condução do minicurso. A estrutura metodológica adotada seguiu três etapas interconectadas. Inicialmente, a análise e a interpretação das imagens foram o ponto de partida. Para isso, utilizaram-se quadrinhos autobiográficos e obras de artistas contemporâneos. Em seguida, promoveu-se a contextualização, visando a fomentar a reflexão sobre as criações apresentadas e compreender as escolhas artísticas feitas pelos/as participantes em relação às suas obras. Por fim, a etapa da prática artística possibilitou que os participantes desenvolvessem suas habilidades utilizando variadas formas e materiais. Essa exploração permitiu que eles mergulhassem em suas memórias por meio da imaginação e da criatividade. Ao longo do minicurso, os participantes foram direcionados não apenas para o desenvolvimento técnico, mas também para o aprimoramento do senso crítico, do diálogo e da reflexão, ampliando suas capacidades no âmbito do ensino das Artes Visuais e, por extensão, em suas próprias trajetórias de vida.



Fig. 2, 3 e 4 - Registros do encontro de formação, 2023. Acervo do autor.

No primeiro dia do encontro, intitulado “Transgredir Fronteiras”, o objetivo central era compreender as histórias em quadrinhos como um meio de expressão para a criação de narrativas visuais que não só evitam, mas também desafiam a restrição imposta por materiais caros e inacessíveis à maior parte da população. Essa abordagem buscava transcender os limites dessa concepção ainda arraigada e capitalista. O propósito era evidenciar que é plenamente viável integrar as histórias em quadrinhos no ambiente escolar, utilizando materiais prontamente disponíveis ou facilmente adquiridos, como folhas de caderno comum, lápis e canetas Bic. Essa perspectiva destaca a importância da imaginação e da criatividade como lugar essencial na criação de HQs com recursos acessíveis.

Ainda neste primeiro dia, adotamos uma abordagem referencial, que abrangeu uma discussão ampla sobre o conceito de autobiografismo, a estética intrínseca das histórias em quadrinhos e a experiência que tínhamos como objetivo compartilhar nesse ponto de partida. Durante essa explanação, utilizamos HQs autobiográficas como âncoras de investigação. Essas obras destacaram-se por suas propostas estéticas simples, porém profundamente significativas para a sociedade. Um exemplo notável foi “Cuspa Três Vezes”, de Davide Reviati (2022), lançada pela editora Veneta no Brasil. Essa HQ recebeu reconhecimentos como Boscarato, Micheluzzi e Lo Straniero, além de ter sido selecionada como finalista no prestigiado festival de Angoulême. A narrativa gira em torno da busca pelo autoconhecimento, relações de amizade, experiências amorosas e as nuances complexas do preconceito. O enredo apresenta o amadurecimento gradual de um grupo de jovens protagonistas, abordando também a perseguição vivenciada pelo povo cigano. Vale destacar que o artista optou por uma abordagem visual com traços aparentemente simples, mas que se revelam notavelmente poderosos ao transmitir de maneira impactante os sentimentos e angústias dos personagens. Com habilidade singular, ele empregou variações de intensidade na criação de linhas e formas, capturando com precisão as nuances de veracidade, amor e calma. Essa escolha estética estabelece um elo direto com a narrativa, desdobrando-se poeticamente por meio da dinâmica entre precisão, velocidade e força.

O segundo quadrinho empregado, embora siga uma premissa semelhante, distingue-se por apresentar traços mais simples que imitam desenhos em papel de caderno comum. O autor opta por traços nítidos, limpos e cartunescos, com a intenção de simular um sketchbook. São precisamente essas escolhas que conferem à HQ “A Solidão de um Quadrinho Sem Fim”, de Adrian Tomine (2020), a capacidade de nos envolver na trama. Ao explorá-la, temos a sensação de estar explorando o próprio sketchbook ou diário pessoal do autor. Isso traz à tona a simplicidade de uma vida rotineira, a qual o próprio autor questiona após sofrer um acidente se sua trajetória realmente valeu a pena. Por ser uma obra autobiográfica, ela aborda um processo de reflexão sobre as escolhas que fazemos ao longo da vida e como os momentos de humilhação, medo, angústia e dor tendem a se destacar mais em nossas memórias do que os momentos de felicidade. Essa abordagem confere à narrativa uma profundidade que ressoa com muitos leitores, instigando uma ponderação sobre

as complexidades da existência e a apreciação das experiências que a compõem.

No segundo dia encontro, intitulado “Emoções Expansíveis”, embarcamos em uma jornada rumo às profundezas das emoções e sentimentos, explorando o potencial expressivo do nanquim, um material amplamente utilizado na construção de histórias em quadrinhos, especialmente nos Mangás e Comics em preto e branco. O nanquim, dotado de inúmeras técnicas complexas e detalhadas, serviu como meio para explorar as emoções enraizadas em nossas memórias. Nesse contexto, a abordagem não visava simplesmente narrar eventos passados; ao contrário, o objetivo era expressar as emoções evocadas pelas recordações, por meio da reflexão sobre as experiências de vida. O que emergiu não foram formas humanas naturalistas ou geométricas predefinidas, nem mesmo signos convencionais; ao contrário, a exploração rompeu com as amarras da estética tradicionalmente esperada em uma história em quadrinhos. Ao percorrer a fronteira que delimita o que é e o que não é uma história em quadrinhos, essa abordagem desconstrói os limites dos paradigmas impostos pela indústria cultural e tendenciosa de homogeneizar as HQs em um único formato. Ela surge como uma manifestação subjetiva, criativa e conceitual. Desse modo, a proposta se configura como um Quadrinho Experimental, não confinado aos tentáculos do sistema comercial, mas, ao invés disso, fluindo como uma expressão única, capaz de transcender as expectativas tradicionais e proporcionar uma experiência inventiva e desafiadora.

Ao abordarmos a esfera das emoções e dos sentimentos, adentramos um território incontrolável, onde técnicas não encontram espaço, pois emoções não se submetem a elas. Em vez disso, aprendemos a coexistir com essas manifestações orgânicas, a direcioná-las e a compreender que elas seguem caminhos próprios com intensidades variáveis, comparáveis ao delicado toque de um pingo de nanquim em um papel encharcado, que instantaneamente se expande. Nesse contexto, a liberdade pictórica e poética surge como nosso guia, conjurando um equilíbrio entre controle e desapego. Quando as manchas de nanquim interagem com a água, defrontamo-nos com uma fusão difícil de domar, ainda que não impossível. Permitir o fluxo nas camadas de nanquim e água se torna uma prática valiosa, gerando o florescimento da fruição e desencadeando nosso impulso criativo. Assim, incentivamos o desenvolvimento da percepção e das emoções humanas por meio da exploração artística e da experimentação.

Os acadêmicos/as embarcaram na exploração dessa Fronteira através das emoções e da prática artística. Para essa jornada, mergulharam na HQ “Todas as Bicicletas que Eu Tive”, da artista colombiana-equatoriana Powerpaola (2022). Nessa obra, discute-se a mobilidade do amor, usando a bicicleta como uma metáfora para levar o leitor e o espectador numa viagem pela experiência de sentir e questionar emoções, bem como pela busca tanto do outro quanto de si mesmo. O trabalho se revela como um ato de autoconhecimento e possui um caráter profundamente autobiográfico. Além disso, utilizamos como referência a artista contemporânea Sylvia Baldevar, que explora manchas e a fruição diretamente no papel, sem recorrer a esboços ou conceitos prévios. A própria concepção é o motor propulsor do ato

criativo, permitindo-se criar de maneira intuitiva, sem roteiro, apenas seguindo um fluxo contínuo de criação. Esse enfoque valoriza a liberdade criativa, desvinculando-se das amarras das técnicas tradicionais. Baldevar emerge como uma artista devotada à arte espontânea, em que a autenticidade e o impulso criativo se fundem harmoniosamente.

No terceiro encontro, intitulado “Experiência Artística no Campo Tecnológico”, partimos da premissa de que a tecnologia deve ser vista como uma aliada na educação, desempenhando um papel relevante nas aulas de Artes Visuais, uma vez que está profundamente integrada ao cotidiano de alunos e professores. Vivemos em uma era em que a tecnologia se estabeleceu como um elemento fundamental na convivência humana, no consumo e na própria prática artística.

Rosangella Leote descreve a arte tecnológica como “um tipo de arte que surge como resultado da interação entre uma estética tecnológica e a contínua reconstrução dessa mesma estética” (2015, p.105). Dessa forma, a estética tecnológica não apenas influencia a maneira como uma obra é concebida, mas também a experiência do indivíduo que a contempla, incluindo o meio de publicação, abrindo um leque de possibilidades amplas. Além disso, a autora ressalta que a arte tecnológica se revela por meio da ludicidade, da interatividade - abarcando a percepção, a reação e a recriação - e da imersão, proporcionando uma experiência envolvente no espaço virtual (LEOTE, 2015).

Portanto, é essencial possuir conhecimentos sobre os métodos e as vias para incorporar a tecnologia nas aulas de Arte, de modo a proporcionar aos/as estudantes um repertório eficaz para se expressarem por meio dessa ferramenta. A tecnologia não deve ser vista apenas como um veículo para o consumo de informações, mas também como um meio de produção criativa. Com essa noção, elaboramos um exercício envolvendo a criação de histórias em quadrinhos na plataforma Pixton.com, realizada no laboratório de informática do DEPLA da UNIFAP.

Durante essa atividade, buscamos refletir sobre situações rotineiras que frequentemente inquietam os acadêmicos/as de Artes Visuais. Um exemplo clássico é a recorrente pergunta que surge no início de cada semestre: “Por que você escolheu o curso de Artes Visuais?” Essa indagação imediatamente evoca outra questão, que muitos/as de nós provavelmente já enfrentamos ao longo de nossos anos escolares: “O que é arte?” Embora possa parecer uma pergunta simples à primeira vista, revela-se notoriamente complexa quando consideramos que muitos acadêmicos/as, inclusive eu que sempre tive uma afinidade com a área, não conseguem dar uma resposta precisa. O propósito do terceiro encontro foi reviver essas memórias e utilizar esses momentos desconfortáveis para instigar a reflexão. São momentos nos quais nos sentimos incomodados, constrangidos, insatisfeitos e, por vezes, frustrados. Em vez de reprimirmos esses sentimentos, devemos buscá-los e expressá-los. Nesse contexto, uma das maneiras mais eficazes de dar vazão a esses sentimentos pode ser por meio da criação de tirinhas com um toque sutil de ironia.

No quarto dia, sob o tema “Construção e Desconstrução na Formação Humana”, partimos do entendimento de que uma pessoa é moldada e transformada

por suas experiências de vida. Através desse processo, desconstruímos preconceitos, percepções e estereótipos, enquanto simultaneamente construímos um repertório diversificado, momentos significativos e aspirações pessoais. Assim, estamos imersos nesse ciclo contínuo de desconstrução e construção, que se entrelaça de maneira intrínseca ao cotidiano de cada pessoa.

Nessa perspectiva, a proposta foi desmontar a estrutura física convencional dos quadinhos para, em seguida, recriá-la em um formato inventivo, fugindo das limitações do padrão industrial e tradicional. A proposta visava estimular uma interação renovada e um olhar fresco sobre a linguagem dos quadinhos. O objetivo é repensar a arte como uma experiência expansiva, livre de amarras, que transcende os limites do que tradicionalmente consideramos arte ou não, quadinhos ou não. Esta abordagem se revela como experimental, criativa e expressiva, desafiando as fronteiras preestabelecidas.

O ato de aprender, por si só, já constitui um processo simultâneo de construção e desconstrução. Essa dinâmica é intrínseca à essência humana. A partir dessa percepção, foi proposto um exercício de pensar em termos amplos sobre a vida, representando-a por meio de quadinhos com uma estrutura física quebrada e, a partir dessa nova configuração, criar uma narrativa visual que explore a jornada da existência humana.

A artista Karishma Chugani foi a referência para o quarto encontro. Seu trabalho é centrado na narração de histórias visuais, através da desconstrução da estética tradicional, oferecendo uma perspectiva inovadora na maneira de contar e visualizar narrativas. Chugani é reconhecida por suas oficinas que fomentam a criatividade ao transformar a criação de histórias em um objeto de Arte Visual, indo além da mera narrativa escrita. Uma característica marcante de seus trabalhos é o enfoque na interação tátil e na dimensão visual.

No encerramento do minicurso, denominado “Essência Artística”, o propósito central consistiu na construção coletiva de uma história em quadinhos. Esse exercício prático sintetizou tudo o que absorvemos e debatemos ao longo dos encontros anteriores. Cada participante teve a oportunidade de contribuir com um capítulo singular, sendo exigido que esse capítulo encapsulasse a essência particular de cada acadêmico/a. Isso nos conduziu a explorar perguntas fundamentais, como: “Quem sou eu?”, “Quais são minhas predileções?”, “Quais interesses me impulsionam?” e, sobretudo, “De que maneira me expresso artisticamente?”. Diversos outros questionamentos emergiram durante esse processo criativo e investigativo.

A singularidade de cada participante é efetivamente manifestada após uma reflexão sobre si mesmo, seus anseios, memórias e inquietações. Esses elementos internos são então transformados em formas na dimensão bidimensional, utilizando-se de traços, colagens, tintas e outros recursos. Dessa maneira, eles se materializam em lembranças, emoções e vivências que ganham vida nas imagens, atuando como um meio de autoprojeção, e a imaginação surge como a via para a produção criativa.

No resultado final, um livro com capa vermelha foi o objetivo almejado. A observação dos diversos capítulos revela notáveis variações, evidenciando a

individualidade e personalidade distintas de cada participante. Desde estilos mais românticos, sonhadores e delicados até abordagens urbanas, enigmáticas e ousadas, é possível perceber um leque diversificado de expressões. As usando para construir lembranças, emoções, vivências que tomam as imagens, como um meio de auto projeção e a imaginação como uma via para produção.

## **Considerações finais**

É possível constatar a potência das experiências vivenciadas ao longo do minicurso. A jornada que empreendemos, passando por diferentes encontros, abriu portas para a exploração criativa, o questionamento pessoal e a busca por uma expressão autêntica na articulação entre prática artística e prática docente. Através das variadas abordagens, desde a reflexão sobre o uso da tecnologia até a desconstrução e reconstrução artística, pudemos perceber a amplidão do campo artístico e suas possibilidades infinitas. A influência e a inspiração de artistas como Karishma Chugani iluminaram o caminho, incentivando-nos a expandir os horizontes do convencional, explorando novas formas de narrar, expressar e experimentar.

A ênfase na singularidade de cada participante, como evidenciado na criação coletiva da história em quadrinhos, ressaltou a importância de se conectar com nossas memórias, desejos e perspectivas individuais. Através da prática artística, fomos capazes de projetar nossas percepções e imaginações, transformando-os em criações visuais que contam nossa história única.

Ao final desta investigação, carregamos conosco uma bagagem enriquecedora de aprendizados e conquistas. A desconstrução, a experimentação e a liberdade criativa nos permitem transcender barreiras pré-estabelecidas e mergulhar na pesquisa em Arte em consonância com a docência. Como pessoas e futuros/as professores/as-artistas em constante estado de experimentação, estamos motivados/as a continuar investigando, questionando e expressando, alimentando nossas indagações sobre as Artes Visuais e a docência em perspectivas mais inventivas e criativas.

Dessa forma, concluímos este minicurso (e pesquisa de TCC) com um desejo e uma crença firme de que é plenamente viável repensar o ensino de arte ao unir metodologias artísticas e práticas criativas. As memórias que construímos e os aprendizados que conquistamos não apenas nos acompanharão, mas também continuamente nos estimularão em nossa trajetória enquanto docentes. Essa jornada potencializada pela Arte nos conecta com nossas próprias aspirações, desejos e vivências, fortalecendo o elo entre nossas experiências interiores e a expressão artística.

## Referências

BARBOSA; Ana Mae. **Arte Educação e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA; Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

BEST; David. **A racionalidade do sentimento**: o papel das artes na educação. Portugal: Porto Codex, 1996.

GOLDBERG; Luciane Germano. **Autobiografismo**: Desenho infantil e biografização. Curitiba: Editora CRV, 2021.

LEOTE; Rosangela. **ArteCiênciaArte**. São Paulo:Unesp, 2015.

MENDONÇA; João Marcos. **O ensino da arte e a produção de histórias em quadrinhos no ensino fundamental**. Tese ( Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 137. 2006.

POWERPAOLA. **Todas as bicicletas que eu tive**. Tradução: Nicolás Llano Linares. Lote 45, 2022.

REVIATI; Davide. **Cuspa três vezes**. Tradução: Rogério Campos. São Paulo: Veneta, 2022.

TAVARES; Fabio. **Histórias em Quadrinhos no ensino de Artes Visuais**. 3, ed. Paraíba: Marca de Fantasia. 2021.

TOMINE; Adrian. **A solidão de um quadrinho sem fim**. Tradução: Érico Assis. São Paulo: Nemo, 2020.

VILAS BOAS; Sergio. **Biografias & biógrafos**: jornalismo sobre personagens. Summus Editorial, 1990.

VERGUEIRO; Waldomiro; RAMOS, Paulo (org). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

**Submissão: 03/07/2023**

**Aprovação: 31/08/2023**



**Ensaio  
Visual**

# Análisis feminista y ensayo visual a partir de la serie de animación japonesa Yawara!

Análise feminista e ensaio visual a partir da série animada japonesa Yawara!

Feminist analysis and visual essay from the Japanese animated series Yawara!

**Vicente Monleón<sup>1</sup>**

1 D. Vicente Monleón es Dr. en Didácticas Específicas (Artes Visuales) por la Universitat de València. Maestro de Educación Infantil. CV: <https://vicentemonleonoliva.blogspot.com/p/pagina-principal.html>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8357-1316> e-mail: [vicente.monleón.94@gmail.com](mailto:vicente.monleón.94@gmail.com).

**RESUMO**

Yawara! É um mangá criado por Naoki Urasawa em 1985. Esta história comercializada em quadrinhos conta a história de vida de Yawara, uma estudante do ensino médio que, apesar de possuir grandes habilidades e aptidões físicas para se tornar uma estrela olímpica do judô, está dividida entre desenvolver essas potencialidades ou ignorá-las para ser incluída como qualquer outra jovem que segue o cânone estereotipado e patriarcal da sociedade a que pertence. Em 1989, o enredo foi adaptado em uma série de televisão de anime produzida pela Yomiuri TV e composta por 124 episódios. Com base no enredo da peça televisiva, seleciona-se o primeiro episódio da mesma, para compartilhar de forma artística através do método de pesquisa baseado no ensaio visual as mensagens feministas e antifeministas que são transmitidas à população consumidora do referido recurso. Dessa forma, mensagens de empoderamento são compartilhadas em relação às mulheres dissidentes que rompem com questões de gênero ligadas ao desenvolvimento de carreiras esportivas profissionais, estruturas familiares não normativas e até rupturas de comportamentos estereotipados em relação aos gêneros normativos e tradicionais. No entanto, desde que o primeiro episódio de uma série que evolui para posições totalmente feministas é analisado, mensagens estereotipadas relacionadas à questão do amor romântico também são extraídas. Esses discursos devem ser visibilizados e criticamente revistos. É assim que se assiste a um consumo ativo e reflexivo do produto audiovisual.

**PALAVRAS-CHAVE**

Manga; Anime; Seriado de televisão; Feminismo; Questões de gênero.

**ABSTRACT**

Yawara! It is a manga created by Naoki Urasawa in 1985. This story marketed in comics tells the life story of Yawara, a high school student who, despite possessing great abilities and physical aptitudes to become an Olympic judo star, is torn between developing these potentialities or ignoring them to be included like any other young woman who follows the stereotyped and patriarchal canon of the society to which she belongs. In 1989 the plot was adapted into an anime television serial produced by Yomiuri TV and consisting of 124 episodes. Based on the plot of the television play, the first episode of the same is selected, to share in an artistic way through the research method based on the visual essay the feminist and anti-feminist messages that are transmitted to the consumer population of said resource. In this way, messages of empowerment are shared towards dissident women who break with gender issues linked to the development of professional sports careers, non-normative family structures and even ruptures of stereotyped behaviors with respect to normative and traditional genders. However, since the first episode of a series that evolves to totally feminist positions is analyzed, stereotyped messages related to the issue of romantic love are also extracted. These discourses must be made visible and critically reviewed. This is how an active and reflective consumption of the audiovisual product is attended.

**KEY-WORDS**

Sleeve; Anime; Television serial; Feminism; Gender issues.

## **RESUMEN**

Yawara! Es un manga creado por Naoki Urasawa en 1985. Esta historia comercializada en cómics narra la historia de vida de Yawara, una estudiante de instituto quien a pesar de poseer una grandes capacidades y aptitudes físicas para convertirse en una estrella olímpica del judo, se debate entre desarrollar dichas potencialidades u obviarlas para incluirse como cualquier otra joven que sigue el canon estereotipado y patriarcal de la sociedad a la que pertenece. En 1989 la trama es adaptada a un serial televisivo de anime producido por Yomiuri TV y que se compone de 124 episodios. Partiendo del argumento de la obra televisiva, se selecciona el primer episodio de la misma, para compartir de una manera artística a través del método de investigación basado en el ensayo visual los mensajes feministas y antifeministas que se transmiten a la población consumidora de dicho recurso. De esta manera se difunden mensajes de empoderamiento hacia la mujer disidente que rompe con las cuestiones de género vinculadas al desarrollo de carreras profesionales deportivas, estructuras familiares no normativas e incluso rupturas de comportamientos estereotipados con respecto a los géneros normativos y tradicionales. No obstante, ya que se analiza el primer episodio de una serie que evoluciona hasta posicionamientos totalmente feministas, también se extraen mensajes estereotipados y relacionados con la cuestión del amor romántico. Estos discursos deben visibilizarse y revisarse críticamente. Así se atiende a un consumo activo y reflexivo del producto audiovisual.

## **PALABRAS-CLAVE**

Manga; Anime; Serial televisivo; Feminismo; Cuestiones de género

## Introducción

Se parte de trabajos como los de Monleón (2020a y 2020b). Según dichas aportaciones, el feminismo como posicionamiento epistemológico y movimiento socio-comunitario se inicia a partir del pensamiento ilustrado y conlleva un cambio en la sociedad etnocentrista y machista que va evolucionando hasta la actualidad; modificándose y generando un tratamiento más inclusivo de los géneros, de los sexos, de las sexualidades, etc., y de todas las disidencias que no encajan en los parámetros normativos establecidos para los términos enunciados.

Comenzada su andadura se rescatan 4 olas feministas (Aguilar, 2020) que generan una serie de cambios en las cuestiones sociales vinculadas con el género. Por un lado, la primera ola feminista se sucede a partir del s. XVIII. Por otro lado, la segunda ola feminista se desarrolla desde mediados del s. XIX hasta principios del s. XX. La tercera ola enmarcada entre los años 60-70 y 90 del s. XX aborda cuestiones como la sexualidad, la familia, la desigualdad, el trabajo fuera del hogar, etc. Precisamente este es el momento histórico contextual en el que se asienta la trama del producto audiovisual analizado. Finalmente, la cuarta ola feminista coincide con el comienzo del s. XXI y se plantea cuestiones sobre la ecología, la diversidad sexual en la mujer, etc.

Concretamente, con este estudio se analiza y efectúa una revisión crítica (Pérez, 2016) del serial de animación japonés *Yawara!* (Tokita, 1989-1992). Este es un anime originado a partir del manga creado por Naoki Urasawa el cual narra la historia de vida de Yawara Inokuma, una joven adolescente de 16 años considerada como una futura promesa del judo, ya que es educada para ello por su abuelo desde su infancia. No obstante, la protagonista de la trama se debate internamente entre seguir este camino que refuerza el empoderamiento de la mujer o pasar desapercibida y ocupar el papel normativo que la sociedad tiende a imponerle.

En este recurso se etiquetan variables susceptibles de ser revisadas y comunicadas como son: la perduración de cuestiones de género estereotipadas y relacionadas con el amor romántico y las masculinidades; el empoderamiento feminista de la mujer atleta a través del personaje de Yawara Inokuma; la diversidad familiar; y las disidencias de género y deconstrucción de la masculinidad. Todo ello, es presentado a través de secuencias de imágenes y series fotográficas que constituyen en ensayo visual (Monleón, 2022; Ramon y Alonso-Sanz, 2020), las cuales se complementan con un discurso narratológico a partir de intervenciones directas que comparten las figuras del audiovisual. Así se rescatan y exaltan las potencialidades del arte como vía de investigación (Huerta, 2022).

El enfoque artístico y visual de esta investigación se recoge también en la presentación de los resultados, es decir, secuencias de imágenes y series fotográficas; las cuales transmiten un discurso feminista y en contra del machismo. Esta imaginería carece de complemento lingüístico ni explicación o descripción al respecto. Por ello, solo se añaden citas literales de publicaciones vinculadas con los temas y/o variables de estudio analizadas. Así como también intervenciones extraídas del capítulo

estudiado.

Todo ello, teniendo en cuenta que este es un producto originado en el contexto oriental, el cual presenta una tradición histórica y particular con respecto a las cuestiones de género; y que dista del plano occidental en el que es consumido e investigado a través de este estudio basado en las artes. Este panóptico geográfico, temporal y cultural ayuda a entender la crítica ocasionada al recurso audiovisual; así como la cronología del mismo.

## **Perduración de cuestiones de género estereotipadas y relacionadas con el amor romántico y las masculinidades**

Las personas se convierten en hombres y mujeres en función del aprendizaje de representaciones culturales de género que rigen, no sólo, su constitución genérica, sino también, el carácter de las relaciones que, unos y otras, mantienen en diferentes esferas sociales (en ámbitos como la familia, la escuela, el grupo desiguales, etc.). Así, el género, como sistema cultural, provee de referentes culturales que son reconocidos y asumidos por las personas. (Colás y Villaciervos, 2007, p. 38)



Fig. 1 - Tokita (1989-1992). Mensajes estereotipados con respecto al amor romántico entre mujeres y hombres: búsqueda del cánón de belleza, poesía y escritura como medio de expresión del sentimiento y no aceptación de la relación por parte de la unidad familiar [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“Tienes que ir detrás de este chico como si no tuvieras nada más que hacer en tu vida”.

“Te escribo desde mi habitación. El suave olor de las flores entra por mi ventana. Te añoro mucho. Tengo muchas ganas de verte”.

“Quiero enamorarme como hacen las chicas normales y corrientes”.



Fig. 2 - Tokita (1989-1992). Exaltación del canon de belleza masculino como condición sesgada para generar un enamoramiento: aclamación de la belleza en artistas famoso y seguimiento de estos por parte de las mujeres. [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“¿No os sube la mosca a la nariz cuando veis a todas estas chicas emocionadas con este payo? [...] La belleza exterior es una cosa muy superficial. Se ha de mirar el interior. Lo importante de un hombre es su dentro. Un hombre debería estar contento de su interior. Desde este punto de vista soy bastante atractivo. ¿No te parece?”



Fig. 3 - Tokita (1989-1992). Búsqueda de la comunicación entre las personas amadas a través de medios clásicos: escritura de cartas y llamadas telefónicas [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“La competencia es durísima, ves a saco”

“Pobrecita, se ha enamorado de un chico que sale con un montón de chicas al mismo tiempo”



Fig. 4 - Tokita (1989-1992). Masculinidad estereotipada y materializada en los roles desarrollados por hombres: Jigoro Inokuma como ejemplificación de varón a quien le atrae el judo como deporte y las carreras de coches [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“Sí. Gané 5 veces seguidas el campeonato nacional de judo. Fue fantástico. Fue una experiencia maravillosa. En esa época todo el mundo me consideraba un genio del judo [...]. Pero es una vieja historia de hace 30 años. Hace mucho que dejé el judo y ahora me dedico a [...] enseñar judo a mi nieta”.

## Empoderamiento feminista de la mujer atleta a través del personaje de yawara inokuma

¿A qué me refiero con el término experiencias femeninas? Pues sencillamente, a aquellas experiencias que no se pueden, ni se deben, medir ni comparar con las experiencias masculinas. Es decir, aquéllas que tienen su razón de ser en sí mismas y no como dependientes o explicadas a partir de lo que significa jugar a rugby desde el género masculino. (Martín, 2006, p. 114)



Fig. 5 - Tokita (1989-1992). Empoderamiento de la mujer a través de las actuaciones de Yawara: defensora de víctimas de robatorios, adolescente y alumna de judo, ambientación de su habitación con elementos deportivos y mujer salvadora de su amado [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“La chica que ganará el premio nacional de honor”.

“Nuestro periodista nos explica que la clave de quien dejó al ladrón fuera de combate es la mejor prueba que dará lugar a una de las mejores judocas japonesas del futuro. Hemos removido cielo y tierra para encontrarla”.

“Todo el mundo espera que salga un buen deportista. Esta chica tiene madera de estrella. Conozco muy bien el mundo del judo. Ni los mundiales de fútbol, ni el campeonato de tenis [...] tienen nada que ver con los deportistas japoneses. Esta chica será la número 1 del mundo”.

“Abuelo he hecho 100 flexiones de brazos, 100 de cuerpo, un centenar de puentes y saltos y, finalmente, combate libre”.

“Ginger te convertirás en una judoca que representará a la próxima generación de judo japonés. Harás tu debut cuando el judo femenino se reconozca oficialmente como deporte de competición en los próximos juegos olímpicos. Lo tengo todo planeado, ¿me entiendes? Ganarás la medalla de oro de los juegos olímpicos y tu objetivo es ganar el premio nacional de honor”.

“Escucha Ginger. El judo es lo más importante de tu juventud”.

## **Diversidad familiar**

En las últimas décadas, el modelo hegemónico de familia se ha visto modificado de forma radical debido a los cambios sociales (feminismo, anticonceptivos, reproducción asistida, la incorporación de la mujer al mercado laboral, entre otros) y legales que se han vivido a partir de la llegada de la democracia (matrimonio civil, divorcio, adopción, parejas de hecho, matrimonio entre personas del mismo sexo, etc.). Estas nuevas posibilidades relacionales van a cuestionar las imágenes de la familia tradicionalmente presentes tanto en la sociedad como entre las personas profesionales del trabajo social (Abad, Pont, Álvarez, González, Jociles, Konvalinka, Pichardo, Rivas y Romer, 2013, p. 31).

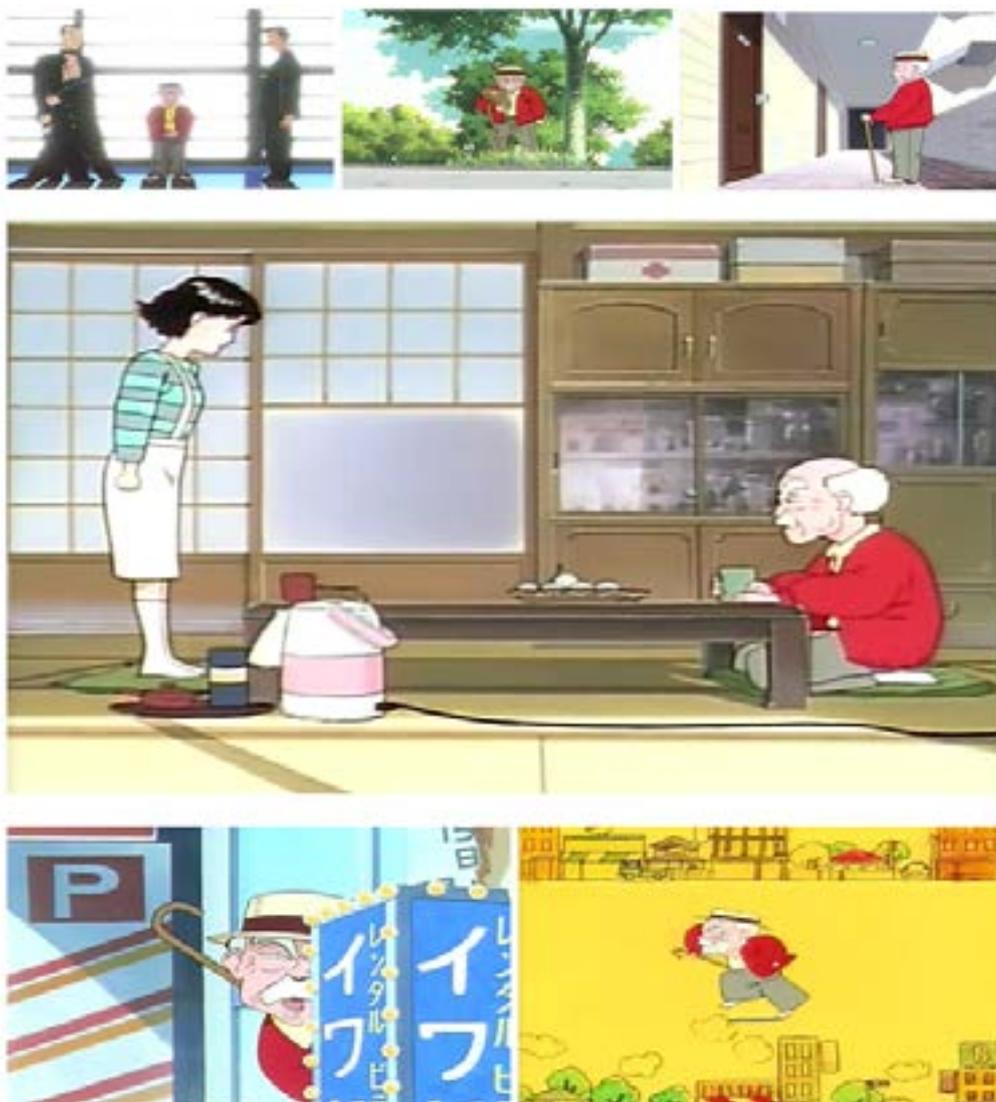


Fig. 6 - Tokita (1989-1992). Yawara Inokuma y Jigoro Inokuma como ejemplificación de familia diversa: entidad constituida respectivamente por una nieta y su abuelo [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“Hacedle una cara nueva [...]. Su maléfica influencia ha llegado hasta mi propia nieta [...]. Mi nieta era dulce y pura, pero él la ha forzado ininidad de veces. Ahora ya no es la misma. Se pasa el día dando vueltas por las discotecas vestida con trajes que hacen daño a los ojos [...].”

“Te he descubierto, eres un luchador enmascarado [...]. He venido a decirte una cosa muy importante y espero que hagas lo que te diga. Deja en paz a mi nieta [...]. Un momento si vuelves a tocar a mi Ginger tendrás que enfrentarte a mi llave mortal”.

“No voy a permitir que unos sensacionalistas de estar por casa mareen a mi Ginger. Hará un debut espectacular”.

“Este chico no es consciente de todo el mal que hace con su propia actitud. Tal vez regrese incluso con Ginger. Ahora verá. Le asustaré un poco”.

## Disidencias de género y deconstrucción de la masculinidad

Lo que no es tan conocida es esa misma crítica al patriarcado desde el punto de vista masculino, también necesaria para que los hombres puedan ser autónomos, ya que la cosmovisión del patriarcado ha sometido a los hombres a un rol de dominio con una interpretación de «lo masculino» normativa, única, cerrada, exclusiva y excluyente de toda diferencia que provoca, por ello, una interpretación universalista de la «esencia» masculina que, a la vez, es propuesta como el universal y la referencia absoluta del ser humano: la mujer viene de la costilla de Adán y, por lo tanto, el hombre es el referente total de la humanidad plena (Zurian, 2011, p. 35).



Fig. 7 - Tokita (1989-1992). Elementos deconstructores del género masculino: cuidados estéticos y capilares excesivos y egocentrismo basado en un ideas de belleza antropocentrista [serie fotográfica].  
En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“Es para tener la piel fina”

“¡Qué cosas! Eres un chico bien extraño”

“Si ha venido a hacerme una entrevista ya se puede ir [...]. ¿Su nieta?, ¿que la deje en paz? [...]. ¿Inokuma? Mire ese nombre no lo he escuchado nunca. Me vienen 50.000 chicas detrás. Es imposible que recuerde todos los nombres [...]. Mi agente me dice exactamente cómo me debo de comportar. Como todas las chicas me adoran procuro no decantarme por ninguna en particular [...]”.

“Va coge esto y vete de una vez. No me hagas perder más el tiempo. ¿Estás contento? [...] Mi autógrafo y una fotografía”.



Fig. 8 - Tokita (1989-1992). Deconstrucción de la masculinidad en el hombre: experimentación de la emoción del miedo en el prototipo masculino de hombre al ser agredido por una banda de iguales y salvación del mismo por parte de la mujer amada [serie fotográfica]. En Yawara! (Tokita, 1989-1992).

“¿Lo has visto ahora Ginger? Este chico ha demostrado que es un cobarde [...]. Enséñale lo que sabes hacer”.

“Si tienes algún problema no te acobardes. Ven a buscarme y yo te ayudaré. Desde entonces, siempre que me ve me evita. Es como si le diera miedo. Nunca más. No pienso volver a hacer judo nunca más”.

## Conclusiones

Se cierra el ensayo visual tras la presentación de series fotográficas a partir del audiovisual estudiado y complementado con citas literales del propio recurso, concluyendo:

- La perduración de cuestiones de género estereotipadas y vinculadas con el concepto de amor romántico, el cual está presente en el producto de la cultura oriental japonesa y que se corresponde con el plano occidental. De hecho, esta situación supera el factor contextual y, en la actualidad, a través de dicho discurso visual continúa perdurándose un sesgo del sentimiento amoroso entre la población consumidora del mismo.

- La positividad y empoderamiento generado hacia la mujer atleta como ejemplo de feminismo actual. En el caso animado analizado se exalta el deporte del judo; pero el discurso de avance social en cuestiones de género inclusivas es extensible a otras prácticas deportivas y en otras geografías actuales. Por ello, se muestra como un referente significativo a tener en cuenta en la cotidianidad.

- Se presenta la diversidad familiar por medio del tipo "extensa" ya que la protagonista del recurso audiovisual es criada por su abuelo. Esta situación convierte este serial televisivo japonés en un recurso idóneo para plantear y visibilizar en contextos occidentales la existencia de la ruptura y deconstrucción del modelo de familia nuclear como única ejemplificación válida (a efectos estereotipados y tradicionales).

- La deconstrucción de las masculinidades y feminidades, entendido dicho proceso como una transición hacia la visibilidad de las diversidades en cuanto a género o de la existencia del tipo no binario. Este es un hecho globalizado que acontece en sociedades occidentales, como aquella de la que emana el estudio.

Con todo, genera una aproximación crítica y reflexiva al producto televisivo japonés y se le considera un ejemplo significativo a utilizar en geografías actuales diversas para contribuir a la inclusión en cuestión vinculadas a la diversidad sexual. Asimismo, se anima a la comunidad científica a seguir indagando sobre dichos aspectos y generando sinergias entre culturas y contextos espacio-temporales para valorar la utilidad de los productos y la actualización o desfase de los discursos.

## Referencias

ABAD; PONT; ÁLVAREZ; GONZÁLVIZ; JOCILES; KONVALINKA; PICHARDO; RIVAS; ROMER. Diversidad familiar: apuntes desde la antropología social. **Revista de Treball Social**, Cataluña, vol. 198, pág. 30-40, Abr., 2013.

AGUILAR. Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. Femeris: **Revista Multidisciplinar de Estudios de Género**, Madrid, vol. 5, n. 1, pág. 121-146, En., 2020.

COLÁS; VILLACIERVOS. La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, vol. 25, n. 1, pág. 35-58, Jun., 2007.

HUERTA. La Memoria. Investigación Basada en las Artes para la formación del profesorado.

**Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, vol. 34, n. 1, pág. 27-45, En., 2022.

MARTÍN. Contribución del feminismo de la diferencia sexual a los análisis de género en el deporte. **Revista Internacional de Sociología**, Madrid, vol. 64, n. 44, pág. 111-131, Ag., 2006.

MONLEÓN. "Princesitas" con diversidad funcional. Una aproximación crítica a la opresión de realeza femenina en la colección cinematográfica "Los clásicos" Walt Disney (1937-2016) y el contra-discurso creado por la obra artística de Aleksandro Palombo. **ArtsEduca**, Castellón, vol. 26, pág. 46-59, Mar., 2020a.

MONLEÓN. LGBTQfobia audiovisual. La ocultación de colectivos sexualmente diversos en Disney. **Revista Apotheke**, Florianópolis, vol. 6, n. 3, pág. 86-104, Dic., 2020b.

MONLEÓN. Ensayo visual para ofrecer visibilidad al colectivo transexual. **Revista Afluir**, Jaén, vol. 1, n. 6, pág. 27-39, Oc., 2022.

PÉREZ. Metodología de análisis del personaje cinematográfico: Una propuesta desde la narrativa fílmica. **Razón y Palabra**, Quito, vol. 20, n. 95, pág. 534-552, Dic., 2016.

RAMÓN; ALONSO-SANZ. Cuerpos diversos, Tetas Diversas. Acción artística para sensibilidad en igualdad de género y diversidad sexual a través de la cerámica. **Revista Apotheke**, Florianópolis, vol. 6, n. 3, pág. 144-153, Dic., 2020.

ZURIAN. Héroes, machos o, simplemente, hombres: una mirada a la representación audiovisual de las (nuevas) masculinidades. **SECUENCIAS**, Madrid, vol. 34, n. 2, pág. 32-53, Dic., 2011.

#### REFERENCIAS FILMOGRÁFICAS

**Cinturón Negro** (1989-1992), Dirección: TOKITA, Japón, 1989-1992.

**Submissão: 17/01/2023**

**Aprovação: 25/03/2023**