



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

ANA CLARA FERNANDES BATISTA

EM CADA INSTANTE CABE UM MUNDO: A MEMÓRIA AFETIVA NOS PROCESSOS
CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS POR UMA PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA

GOIÂNIA, 2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Ana Clara Fernandes Batista

Título do trabalho: Em cada instante cabe um mundo: a memória afetiva nos processos criativos e pedagógicos por uma perspectiva cartográfica

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 03/12/2025, às 18:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Clara Fernandes Batista, Usuário Externo**, em 04/12/2025, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5775618** e o código CRC **92DCB757**.

Referência: Processo nº 23070.058287/2025-03

SEI nº 5775618

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

ANA CLARA FERNANDES BATISTA

EM CADA INSTANTE CABE UM MUNDO: A MEMÓRIA AFETIVA NOS PROCESSOS
CRIATIVOS E PEDAGÓGICOS POR UMA PERSPECTIVA CARTOGRÁFICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal
de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do
título de licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.

GOIÂNIA, 2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Batista, Ana Clara Fernandes

Em cada instante cabe um mundo: a memória afetiva nos processos criativos e pedagógicos por uma perspectiva cartográfica [manuscrito] / Ana Clara Fernandes Batista. - 2025.
66 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Noeli Batista dos Santos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais (FAV), Artes Visuais, Goiânia, 2025.

Bibliografia.

Inclui siglas, fotografias, símbolos, lista de figuras.

1. Memória afetiva. 2. Artes visuais. 3. Cartografia. 4. Educação. 5. Desobediência Epistêmica. I. Santos, Noeli Batista dos, orient. II. Título.

CDU 7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE ARTES VISUAIS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao primeiro dia do mês de dezembro do ano de 2025 iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Em cada instante cabe um mundo: a memória afetiva nos processos criativos e pedagógicos por uma perspectiva cartográfica”, de autoria de Ana Clara Fernandes Batista, do curso de Artes Visuais - Licenciatura, da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Os trabalhos foram instalados pela prof.^a Dr.^a Noeli Batista dos Santos - orientadora (FAV/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: prof. Dr. Elinaldo da Silva Meira (FAV/UFG) e prof. Dr. Luiz Henrique Arantes Araújo Olivieri (FAV/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição da estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de (10,0), tendo sido o TCC considerado (aprovado).

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Noeli Batista Dos Santos, Professora do Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



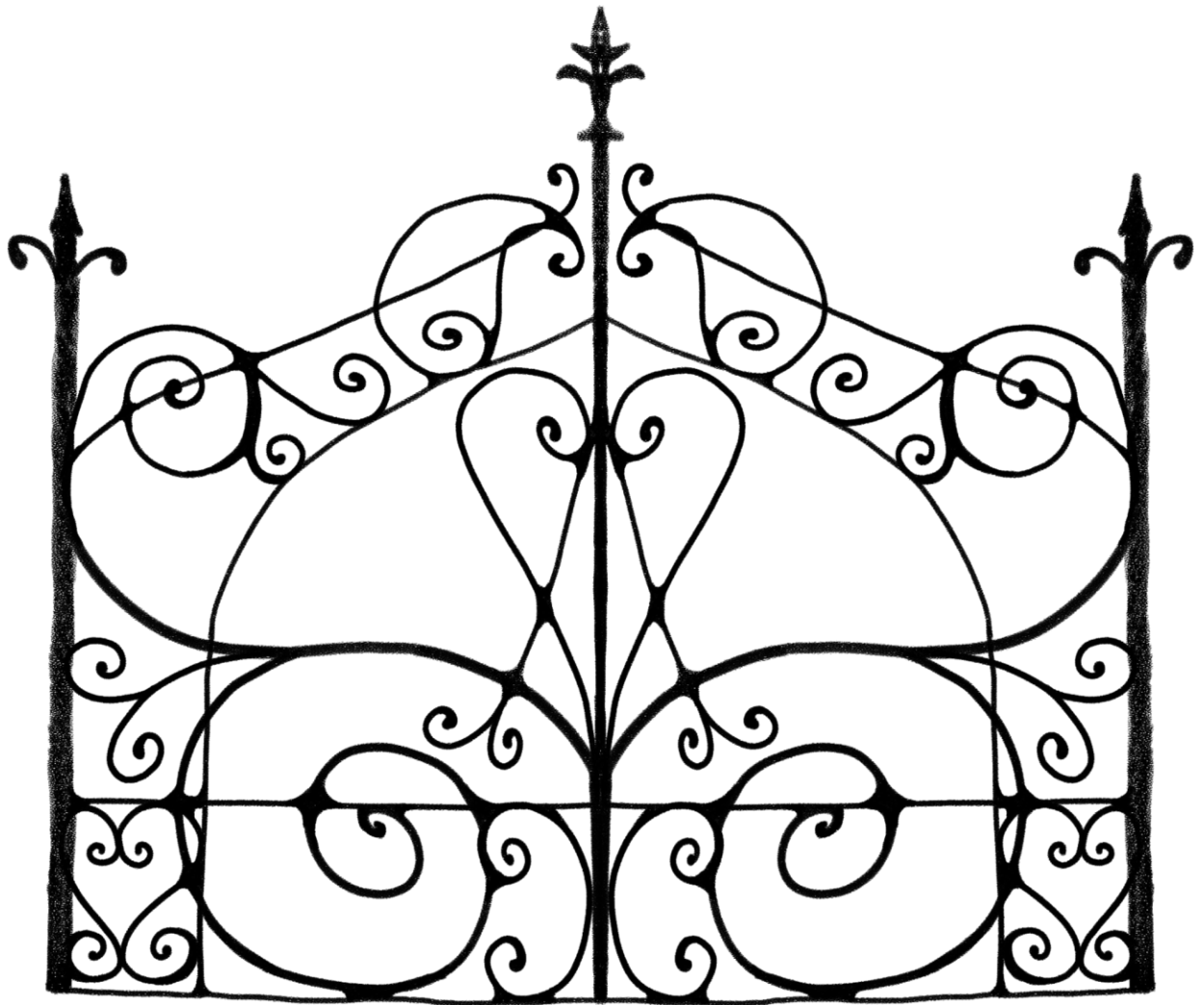
Documento assinado eletronicamente por **Elinaldo Da Silva Meira, Professor do Magistério Superior**, em 01/12/2025, às 22:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luiz Henrique Arantes Araujo Olivieri, Professor do Magistério Superior**, em 03/12/2025, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5775628** e o código CRC **F44F31A9**.



E lívida
Em organdi
Entre os escombros?
Indefinível como criatura.
Eternamente viva.
(Hilda Hilst)

E de mim saio para ver (...)
(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

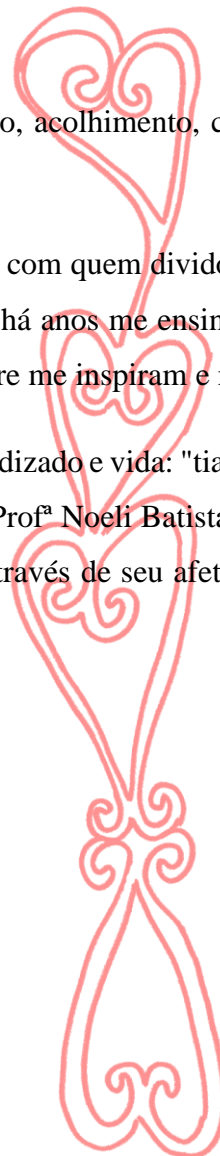
São muitos os seres que me atravessaram durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, bem como durante a minha jornada de graduação. Contudo, deixo meus afetuosos agradecimentos a alguns em específico:

À minha família: minha mãe, meu pai, minha irmã e minhas avós; pelo amor gigante e indescritível e pelo apoio incondicional.

Ao meu amor Matheus, por todas as alegrias, sinceridade, diversão, acolhimento, carinhos e bonitezas infinitas compartilhadas.

A todos os meus amigos queridos, mas em especial: à Ana Losada, com quem divido o nome, os pensamentos e um pedacinho de alma também; à Yolanda, que há anos me ensina o que é casa e ternura; e a Augusto, cujas palavras de apoio e carinho sempre me inspiram e motivam.

Por fim, às grandes figuras educadoras que passaram pelo meu aprendizado e vida: "tia" Larissa, Prof^a Cacilda, minha mãe Juliana Fernandes, Prof^a Alice Fátima e Prof^a Noeli Batista; pessoas de enorme inteligência e muito gentis. Que me ensinaram muito através de seu afeto, olhar e palavra e continuam me ensinando.



RESUMO

Este estudo objetivou analisar como uma maior compreensão dos transbordamentos da memória afetiva nos processos de criação e pedagógicos pode contribuir na construção de perspectivas contravisuais e de desobediência epistêmica, inspirando identidades diversas e potencializando a criação e o fazer artístico. Assim como também problematizar o imaginário coletivo dos espaços de ensino formal e não formal a partir dos estudos da cultura visual dando enfoque às relações que permeiam a escola e o ensino de arte. Para tanto, foi utilizado como percurso metodológico a cartografia, através da escrita de um ensaio permeado por imagens que também compõem um caderno. Esta pesquisa resulta em uma reflexão quanto à memória como força de subversão; tanto para a criação quanto para as relações de ensinar-aprender. Possibilitando assim a reconfiguração de experiências e o surgimento de narrativas plurais e pontos de ruptura que permitem criar novas formas de ver, ser e sentir.

Palavras-Chave: Memória afetiva; Artes Visuais; Cartografia; Educação; Desobediência epistêmica.



¹ Os desenhos e ornamentos espalhados pelo texto, todos são de autoria própria como também se relacionam com os temas da memória e cartografia. O símbolo Sankofa é muito presente, possui origem africana (originário de povos de língua acã, da região de Gana, Togo e Costa do Marfim) e é inspirado na figura de um pássaro. Trata-se de aprender com o passado e diz "nunca é tarde para voltar e pegar o que ficou para trás".

ABSTRACT

This study aimed to analyze how a greater understanding of the overflow of affective memory in creative and pedagogical processes can contribute to the construction of countervisual perspectives and epistemic disobedience, inspiring diverse identities and enhancing artistic creation and practice. It also sought to problematize the collective imagination of formal and informal teaching spaces based on studies of visual culture, focusing on the relationships that permeate schools and art education. To this end, cartography was used as a methodological approach, through the writing of an essay permeated by images that also make up a notebook. This research results in a reflection on memory as a force of subversion, both for creation and for teaching-learning relationships. This enables the reconfiguration of experiences and the emergence of plural narratives and points of rupture that allow for the creation of new ways of seeing, being, and feeling.

Keywords: Affective memory; Visual Arts; Cartography; Education; Epistemic disobedience.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Recorte do céu | 19 |
| Figura 2 - Eu-paisagem..... | 20 |
| Figura 3 - Escola-cemitério | 21 |
| Figura 4 - A escola antes | 24 |
| Figura 5 - A escola agora..... | 24 |
| Figura 6 - A rua antes | 25 |
| Figura 7 - A rua agora..... | 25 |
| Figura 8 - A vendinha da esquina antes..... | 26 |
| Figura 9 - A vendinha da esquina agora | 26 |
| Figura 10 - A escada..... | 28 |
| Figura 11 - A biblioteca e a praça..... | 31 |
| Figura 12 - A praça atual | 31 |
| Figura 13 - Das casas e dos lugares..... | 33 |
| Figura 14 - Dentro de mim, tanta paisagem | 34 |
| Figura 15 - Biblioteca..... | 34 |
| Figura 16 - Casas das avós | 35 |
| Figura 17 - Casa dos pais e minha casa..... | 35 |
| Figura 18 - Desenhos na tv | 36 |
| Figura 19 - Infância | 36 |
| Figura 20 - Família | 37 |
| Figura 21 - Habitar a concha | 37 |
| Figura 22 – Pode me abrir sim..... | 46 |
| Figura 23 – De tudo ficou um pouco..... | 46 |
| Figura 24 – Das luzes dos devaneios..... | 47 |
| Figura 25 – fios..... | 47 |
| Figura 26 – Um milhão de pequenos sóis..... | 48 |
| Figura 27 – Luzes | 48 |
| Figura 28 – Mais luzes..... | 49 |
| Figura 29 – Luzes e fios | 49 |
| Figura 30 - Portão e os sankofas..... | 54 |
| Figura 31 - O que ficou..... | 57 |
| Figura 32 - Ver com os sentidos..... | 58 |
| Figura 33 - A gente é sim um pouco bicho..... | 58 |
| Figura 34 - Sou só mas também sou junto | 59 |
| Figura 35 - A vida passa mas eu tenho que ficar..... | 59 |
| Figura 35 - Não deixa apagar | 60 |
| Figura 36 - Capa e retrato | 60 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-----|-------------------------------|
| FAV | Faculdade de Artes Visuais |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |



SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| 1 OS LUGARES, AS PINTURAS E AS MEMÓRIAS | 15 |
| 1.1 A ESCOLA-CEMITÉRIO..... | 21 |
| 1.2 A BIBLIOTECA DEMOLIDA | 27 |
| 2 CARTOGRAFIAR E HABITAR: PERCURSOS METODOLÓGICOS..... | 38 |
| 2.1 A MEMÓRIA E O LUGAR COMO FORÇAS DE SUBVERSÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS..... | 40 |
| 3 DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: OS SENTIDOS E A PRODUÇÃO DE | 50 |
| CONHECIMENTO | 50 |
| 3.1 A CULTURA VISUAL E O SENSÍVEL | 54 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 61 |
| REFERÊNCIAS | 65 |



INTRODUÇÃO

“— e o que se sente é ao mesmo tempo que imaterial tão objetivo que acontece como fora do corpo, faiscante no alto, alegria, alegria é matéria de tempo e é por excelência o instante. E no instante está o é dele mesmo. Quero captar o meu é. E canto aleluia para o ar assim como faz o pássaro. E meu canto é de ninguém. Mas não há paixão sofrida em dor e amor a que não se siga uma aleluia.” (Lispector, 2020, p. 08)

Este trabalho pretende abordar a memória afetiva utilizando como ponto de partida minhas vivências e lembranças dos espaços de ensino formal e não formal, lugares que me atravessaram e impactaram meu aprendizado e processos criativos. Em diálogo com autores que desafiam/reimaginam as estruturas coloniais do saber, do ver e do sentir; também utilizando do método de pesquisa cartográfica (Alvarez; Passos, 2009; Kastrup, 2023) me movimentando/refletindo junto a essas memórias e lugares através de um ensaio visual-textual.

O que motivou inicialmente essa pesquisa foram as minhas próprias experiências em meus processos de criação e o meu apego à memória e aos lugares que percorri e habitei, e que consequentemente, habitaram em mim também. Percebo que, por todo o meu trabalho artístico, existem marcas que representam memórias afetivas, recortes do olhar, paisagens vistas e sentidas, registros de nostalgia e introspecção. Assim, me senti motivada a pesquisar esses temas e suas possíveis conexões e repercussões no ensino de artes visuais, abordando a cultura visual como lugar de questionamento e problematização do imaginário, dos espaços e seus símbolos, narrando minhas memórias que envolvem as relações de ensinar e aprender; pensando nas imagens, paisagens e sentidos que as acompanham.

Este trabalho tem como objetivos analisar como uma maior compreensão dos transbordamentos da memória afetiva nos processos de criação pode contribuir na construção de perspectivas e epistemes de cunho decolonial e contravisual, que inspiram e exaltam identidades e visualidades múltiplas; problematizar o imaginário coletivo dos espaços de ensino formal e não formal a partir dos estudos da cultura visual e discutir visualidades e contravisualidades dos espaços escolares dando enfoque às relações que permeiam a escola e o ensino de arte.

Como a memória afetiva pode contribuir na construção de metodologias decoloniais, que inspiram e exaltam identidades e contravisualidades diversas? É a pergunta norteadora desta pesquisa. Contudo, não me proponho a definir como seriam essas metodologias, e sim, discutir caminhos possíveis para a construção destas. Para pensar estas questões, utilizo alguns autores como referencial teórico principal: Passos, Kastrup e Escóssia (2009) com a questão do

método cartográfico; Connel (2012), Quijano (2005) e Tavares (2020) nas discussões e debates decoloniais e de desobediência epistêmica; Foucault (2014) com as questões do poder disciplinar e micropolíticas, Fayga Ostrower (1977) abordando a criatividade, percepção e processos de criação; Paulo Freire (2004) e sua pedagogia da autonomia; Michel Collot (2013) com o pensamento-paisagem; Nicholas Mirzoeff (2016) que aborda o direito de olhar e a contravisualidade, e demais autores que tratam das perspectivas da cultura visual, decolonialidade, memória, territórios, criatividade e educação.

A metodologia aqui utilizada, além de revisão bibliográfica, é o método cartográfico na construção de um ensaio textual-visual, construído por desenhos, colagens, bordados, pinturas, rabiscos e lembranças.

Assim, ao longo desta pesquisa, pretendo compreender e me apropriar da memória afetiva como um ponto de partida de grande potência para a produção de sentidos, narrativas, expressões artísticas e práticas pedagógicas. Revisitando minhas lembranças e vivências-experiências nos lugares, nas imagens e paisagens, demonstrando suas marcas e vestígios em meus processos criativos e formativos, busco – através de um mergulho nostálgico-sensível – apresentar minhas reflexões e olhares críticos sobre os modos de sentir, ensinar e aprender; pensando em como transformar e ressignificar algumas estruturas que fundamentam práticas hegemônicas nos espaços escolares e artísticos, valorizando assim, formas outras de narrar, conhecer e criar. É devido a essas circunstâncias o meu interesse pelo método de pesquisa cartográfico, que apresenta um outro modo de pesquisar, em que aquele que conhece-pesquisa, não se projeta acima ou se fragmenta/dissocia do que é conhecido-pesquisado; há uma atuação conjunta, fluida, de co-criação, com o conhecimento e sentidos se construindo no trajeto.

Dentre as possíveis contribuições desta busca para o ensino de artes visuais estão os potentes vínculos que podem se estabelecer entre a memória, o afeto e as relações saber-ensinar-criar, na busca por valorizar as intersubjetividades e diferentes histórias e narrativas que permeiam tantos lugares. De dentro – do passado, e então para o presente – olhando para fora, em uma partilha de sentidos e relações; coexistindo e criando instantes, com o outro, com a paisagem e com o mundo.

Este trabalho se estrutura em três movimentos-seções. Na seção 1, intitulada “Os lugares, as pinturas e as memórias”, apresento minhas lembranças e espaços de solidão, contextualizando meu interesse pela memória nos processos criativos, assim como também me dedico a rememorar e cartografar minhas experiências em dois espaços educativos de minha infância: A “escola-cemitério” e a “biblioteca demolida”.

Na seção 2, “Cartografar e habitar: percursos metodológicos”, dou foco ao método cartográfico e aos autores que me auxiliaram na compreensão desse percurso metodológico. Assim como me aprofundo na ideia da memória e do lugar como forças de subversão e criação no ensino de artes visuais, discutindo também as origens e influências do poder disciplinar e anátomo-políticas na educação.

Na seção 3, “Desobediência epistêmica: os sentidos e a produção de conhecimento”, busco discutir e contextualizar as formas de produção e legitimação do conhecimento, compreendendo que estes estão atravessados por relações geopolíticas e pela lógica da colonialidade. A partir da cultura visual e do mundo do sensível, busco pensar atos de desobediência epistêmica que emergem da força criadora da memória e da atenção aos lugares que habitamos e atravessamos, relacionando-os às minhas lembranças vividas na cidade de origem e espaços de ensino apresentados anteriormente.

Trata-se, então, de perceber as linhas de fuga e ruptura, aquilo que escapa aos padrões de saber do Norte Global e igualmente evidenciar ou criar outras maneiras de sentir, de aprender-ensinar, de perceber e pensar o mundo e os arredores. Todas as seções possuem uma subseção ao final, dedicada a apresentar o caderno/artefato de artista desenvolvido durante o período de escrita deste trabalho e na disciplina de Laboratório de Produção Artística III; transformando esta pesquisa em um ensaio/registro textual-visual. Um pequeno registro de mim no espaço-tempo.



1 OS LUGARES, AS PINTURAS E AS MEMÓRIAS

*Oh abre os vidros de loção
 e abafa
 o insuportável mau cheiro da memória.
 Mas de tudo, terrível, fica um pouco,
 e sob as ondas ritmadas
 e sob as nuvens e os ventos
 e sob as pontes e sob os túneis
 e sob as labaredas e sob o sarcasmo
 e sob a gosma e sob o vômito
 e sob o soluço, o cárcere, o esquecido
 e sob os espetáculos e sob a morte escarlate
 e sob tu mesmo e sob teus pés já duros
 e sob os gonzos da família e da classe,
 fica sempre um pouco de tudo.
 Às vezes um botão.
 Às vezes um rato.
 (Andrade, 2002, p. 322-323)*

*Quando penso no que já vivi me parece que fui
 deixando meus corpos pelos caminhos (Lispector, 2020, p. 60)*

Me permito nesta primeira seção, a assumir um tom bastante pessoal, pois minhas principais referências aqui são minha própria vida e reminiscências de mim. Muitas de minhas memórias são povoadas e tocadas por paisagens e lugares; lugares que carregam sensações-sinestésicas e que invocam vivamente os sentidos. Já passei por muitas paisagens e fotografei cantos na memória; "o território é antes de tudo lugar de passagem" (Deleuze e Guattari, 1997 apud Alvarez e Eduardo Passos, 2009, p. 134).

Uma vez que levamos a sério a percepção da paisagem (...) somos levados a nos libertar do dualismo arraigado do pensamento ocidental, a ultrapassar um certo número de oposições que o estruturam, como as do sentido e do sensível, do visível e do invisível, do sujeito e do objeto, do pensamento e da matéria, do espírito e do corpo, da natureza e da cultura. Entre esses termos que nossa tradição filosófica opõe ou subordina um ao outro, a paisagem instaura uma interação que nos convida a pensar de outro modo. (Collot, 2013, p. 02)

Aqui, entendo paisagem como um fenômeno, resultado do encontro de um olhar com um pedaço do mundo; ou seja, a partir do instante em que é concebida por um sujeito (Collot, 2013). Nessa relação com a paisagem, com as coisas, criam-se fios entrelaçados que manifestam nossa existência e estar nesse mundo. Somos seres conscientes, sensíveis e culturais (Fayga, 1977): conscientes, pois temos essa capacidade de saber-de-si; culturais porque percebemos em coletivo e coletivamente criamos formas simbólicas. Sensíveis, pois percebemos e sentimos; e nesse vasto campo do sensível, há a capacidade de percepção – que enche as coisas de sentido e cria experiências – pela qual compreendemos os arredores, e nessa construção simbólica, também construímos nossa relação com o mundo. Não estou posta em frente ou acima dele,

essa relação sensível é um encontro; encontro de eu com o outro, de dentro com o de fora (Collot, 2013).

O pensamento-paisagem de Collot é um lugar de compartilhamento, ela, a paisagem, se torna um lugar em comum onde os olhares se convergem, lugar de transgressão da oposição sujeito-mundo, individual-universal, eu-todo. Aqui o mundo e a consciência não são mais tão distintos, pois a paisagem já possui totalidade, assim como pensamento e sensação são um todo, pois “a percepção já é um ato de pensamento” (Collot, 2013, p. 5); assim, ao adentrar a paisagem pelo olhar, adentro a mim mesmo.

Durante a adolescência, aprendi a me esconder na paisagem do quintal da casa de meus pais enquanto aprendia a pintar/desenhar, ouvia infinitas músicas, contemplava o céu e sentia todos os sentimentos do mundo – aqueles que se sente quando se está crescendo, percebe que se é gente e se percebe que a vida transpassa os muros de casa. Ao morar/crescer em uma cidade extremamente pequena e interiorana, passei por muitos momentos de solidão, deslocamento e não-pertencimento; mas alguns lugares – como o quintal, o recorte de paisagem acima do muro, a fazenda de minha avó, as escolas e a biblioteca demolida que abordarei em breve – habitavam em mim, tornavam o mundo um pouco menos inóspito; me tiravam de dentro desse meu invólucro pessoal e por muitas vezes se materializaram ou motivaram minhas produções.

Bachelard (2008) apresenta sua poética do espaço, onde a casa, seus cômodos, seus cantos, não somente são lugares físicos, como são lugares que carregam experiências afetivas/simbólicas que tecem nossa relação com os arredores e representam o nosso “canto do mundo” (p. 24). Ao rememorar-momentos de pintura e epifania no quintal, os momentos de passeio sozinha pela fazenda de minha avó, os dias na biblioteca, e muitos outros de encontro do eu-mundo, eu-paisagem; os encaro, assim como escreve Bachelard, como espaços de solidão. Esses espaços em que eu era eu; eu existia, porém, era algo mais: tudo existia e reluzia em silêncio. E tudo ficou, deixando em mim muitos vestígios.

Na verdade, as paixões cozinham e recozinham na solidão. E encerrado em sua solidão que o ser de paixão prepara suas explosões ou seus feitos. E todos os espaços das nossas solidões passadas, os espaços em que sofremos a solidão, desfrutamos a solidão, desejamos a solidão, comprometemos a solidão, são indelévels em nós. E é precisamente o ser que não deseja apagá-los. Sabe por instinto que esses espaços de sua solidão são constitutivos. Mesmo quando eles estão para sempre riscados do presente, doravante estranhos a todas as promessas de futuro, mesmo quando não se tem mais o sótão, mesmo quando se perdeu a mansarda, ficará para sempre o fato de que se amou um sótão, de que se viveu numa mansarda. A eles voltamos nos sonhos noturnos. Esses redutos têm valor de concha. E, quando vamos ao fundo dos labirintos do sono, quando tocamos as regiões do sono profundo, conhecemos talvez repousos ante-humanos. O ante-humano atinge aqui o imemorial. Mas, no próprio devaneio diurno, a lembrança das solidões estreitas, simples, comprimidas, são para nós experiências do espaço reconfortante, de um espaço que não deseja estender-se, mas gostaria sobretudo de ser possuído mais uma vez. Talvez outrora considerássemos a

mansarda estreita demais, fria no inverno, quente no verão. Mas agora, na lembrança reencontrada pelo devaneio, não sabemos por qual sincretismo a mansarda é pequena e grande, quente e fresca, sempre reconfortante. (Bachelard, 2008, p. 29)

Ao desenvolver, nesses espaços de solidão, uma forte conexão com a eu-artista, eu-criadora, me encontrei – nos anos finais da adolescência – na decisão de me mudar; mudar de lugar, de concha, e me adentrar em um novo mundo-aprendizado que eu já almejava há um tempo. Ingressei na FAV-UFG em 2022, e me mudei para Goiânia, onde vivo em meu pequeno espaço, que se tornou minha nova casa-morada, e me encontrei em novos espaços de solidão, novas conchas. Me encontrei na licenciatura, na pesquisa, como também na tatuagem e em muitas outras coisas que tentei fazer e continuo fazendo; o fazer me desperta, me acorda. Inventei e permeei muitos territórios simbólicos, que se destruíram e/ou se reinventaram. A vida é muito diferente ao sair do lugar de origem. É um outro universo; tem muito em comum mas também muito do novo. Há coisas que a gente se acostuma, mas também coisas que mesmo repetidas sempre surpreendem. E os territórios, mesmo quando já não existem mais, ficam; fica pra sempre a lembrança de que se amou um lugar, um momento, uma pessoa.

Mesmo morando aqui agora, sou ainda permeada por essas memórias e lugares/moradas que me construíram; que vêm rapidamente como um lampejo, carregando cheiros e sensações e que ainda fazem parte de muito do que produzo. Que me fazem sentir saudade; uma eterna nostalgia. Não apenas as casas e estruturas complexas: mesmo cantos de lugares, paredes/muros em ruínas, portões com ornamentos; de tudo fica um pouco, tudo preenche o imaginário, nosso acervo interior imagético-sentimental e que se traduz em movimentos criativos.

Não somente nossas lembranças como também nossos esquecimentos estão "alojados". Nosso inconsciente está "alojado". Nossa alma é uma morada. E, lembrando-nos das "casas", dos "apostos" aprendemos a "morar" em nós mesmos. Já podemos ver que as imagens da casa caminham nos dois sentidos: estão em nós tanto quanto estamos nelas. (Bachelard, 2008, p. 20)

A sensibilidade nos liga ao mundo e o que acontece nos entornos e “articula o nosso ser dentro do não-ser” (Ostrower, 1977, p. 13). Criar é um processo existencial, assim como viver; e vai além de pensamentos-emoções, espontaneidade ou mesmo representação. O fato de que temos a capacidade de significar símbolos e configurá-los, armazená-los no imaginário – capacidade de criar, de reordenar o mundo sensível e o material – se relaciona com nossa contínua intuição, com o consciente e inconsciente, tem raízes nos lugares profundos do nosso mundo interno; lugar em que a emoção toca o pensamento e o pensamento concebe a emoção. Assim como criar é um processo tão expansivo, as relações de aprender-ensinar também o são, pois envolvem relações de troca, de intersubjetividade, de junção e/ou compartilhamento de olhares.

Ao transformarmos as matérias, agimos, fazemos. São experiências existenciais - processos de criação - que nos envolvem na globabilidade, em nosso ser sensível, no ser pensante, no ser atuante. Formar é mesmo fazer. E experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. Sejam os meios sensoriais, abstratos ou teóricos, sempre é preciso fazer. (Ostrower, 1977, p. 69)

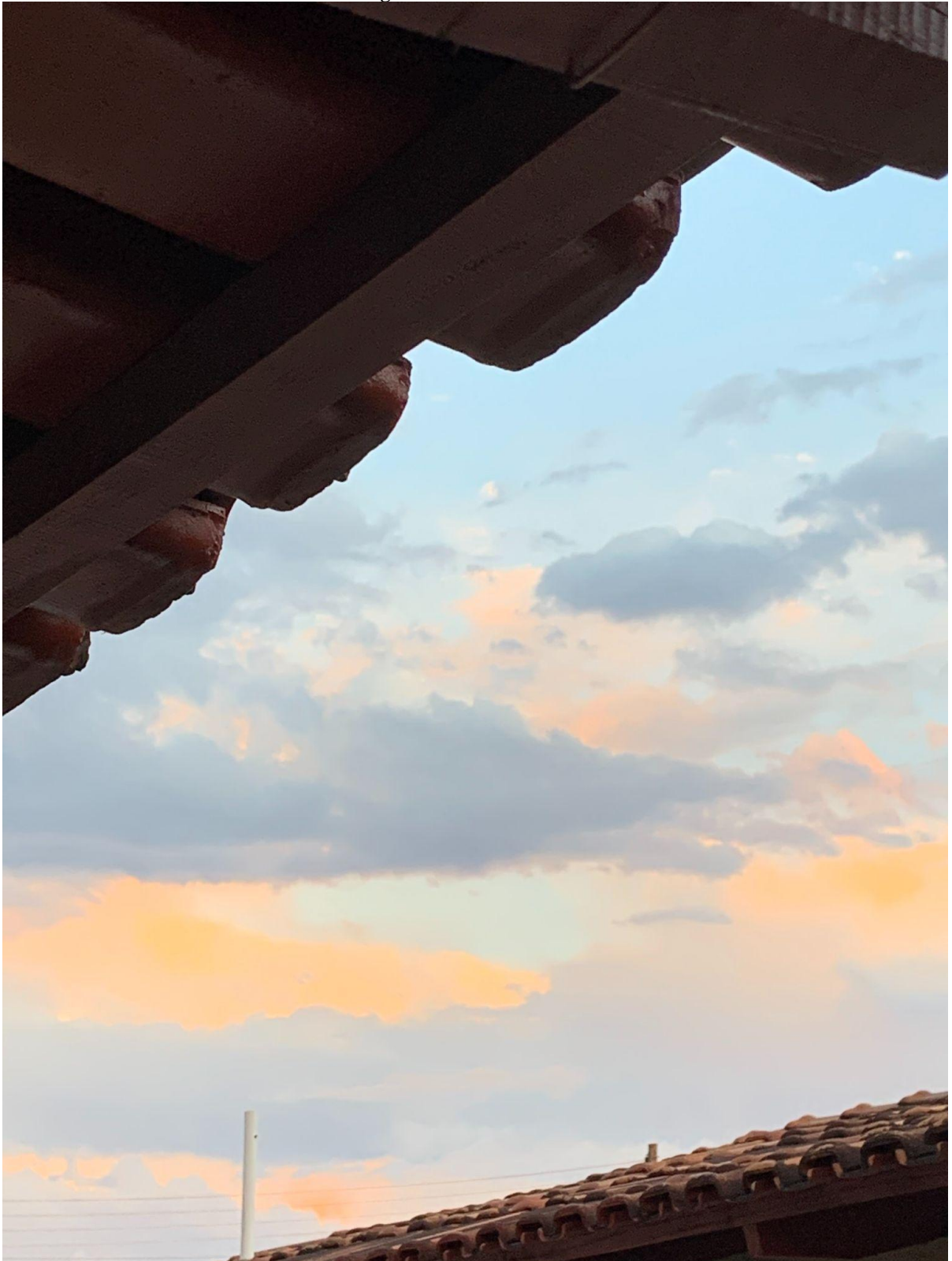
Através da percepção, me faço presente em meu meio, coabito com paisagens que vão além, e “todas essas perspectivas formam, juntas, uma única onda temporal, um instante do mundo” (Merleau-ponty apud Collot, 2013, p. 6). Os cantos das casas, dos lugares, enfim, espaços em que me recolho e já muito me recolhi em mim, são solidões (Bachelard, 2008); solidões que germinam criatividade, que se fazem sentidas, que se tornam abrigos no mundo, tornando-o mais habitável.

O ser é “um acúmulo de conchas” (Bachelard, 2008, p. 124), e precisa-se estar só para habitar uma concha, um ninho, uma morada; a imaginação permeia a sensação de abrigo e também esse desejo de habitar:

Queremos simplesmente mostrar que quando a vida se abriga, se protege, se cobre, se oculta, a imaginação simpatiza com o ser que habita o espaço protegido. A imaginação vive a proteção, em todas as nuances de segurança, desde a vida nas conchas mais materiais até as mais sutis dissimulações no simples mimetismo das superfícies. (Bachelard, 2008, p. 141)

A sensação de abrigo pode vir a atingir em cheio à qualquer momento, qualquer ambiente; seja pelas visões atrás das janelas em movimento, seja nos recortes de paisagem vistos do lugar que se mora. Os lugares moram em mim, bem como quem fui e o que amei enquanto os habitava. Juntos, constroem uma casa interior, com ainda muitos quartos para os novos lugares que surgirem.

Figura 1 - Recorte do céu



Fonte: Arquivo pessoal (2021)

Figura 2 - Eu-paisagem



Fonte: Arquivo pessoal (2018)

Nas próximas duas subseções deste trabalho, me dedicarei a lembrar, cartografar, escrever e investigar minhas experiências em dois espaços de aprendizado da minha infância na cidade em que cresci, pois, em concordância com Bachelard (2008), também penso a infância como uma morada da imaginação, em que criamos abrigos interiores juntamente às casas que habitamos, cantos e esconderijos guardados. Esses lugares que habitam a memória podem ser revisitados através de sensações, cheiros, sons, luzes rápidas e cenas vistas no pensamento por alguns instantes; instantes esses que fazem pulsar o ato de criação e podem ser materializados e vistos para além de nosso próprio interior.

Em relação ao primeiro lugar, a denominação escola-cemitério se dá devido à localização da instituição, que divide o muro com o único cemitério e a única capela da cidade. Foi a minha primeira escola, em que estudei do jardim de infância ao 5º ano do Ensino Fundamental. O segundo espaço é a Biblioteca Municipal que frequentei ativamente – arrisco dizer diariamente – por muitos anos da minha infância até a adolescência. Ela foi demolida em 2021 para dar lugar à reforma da nomeada “Praça da Igreja de Santa Bárbara”.

Figura 3 - Escola-cemitério



Fonte: Google Maps (2025), com interferência artística

1.1 A ESCOLA-CEMITÉRIO

A “escola-cemitério” foi minha primeira escola e a que permaneci por mais tempo. Tenho lembranças rápidas e afetivas de muitos momentos vividos na instituição, inclusive o primeiro dia de aula, em que a imagem que ficou na memória foi a de crianças entrando na escola chorando com saudade de casa, e uma árvore gigante que ficava na entrada, dentro da escola. Uma outra memória é a de meses (ou semanas, anos?) depois, as ruínas dessa árvore; foi cortada, ficou um grande toco.

A escola dividia o muro com o cemitério da cidade; me lembro de achar que o banheiro era assombrado e os corredores do fundo também. No recreio, eram nesses corredores mesmo que eu ia me aventurar e correr, na divisa com o cemitério; tinha lá uma grade para que as crianças não entrassem, mas é claro que pulávamos, além de desenhar mapas da escola demonstrando como iríamos entrar naquele corredor “proibido”. Havia uma criança que sempre lanchava sentada em cima do muro olhando os túmulos.

Quando alguém falecia, e era velado na capela de manhã, não tínhamos recreio, para que o barulho e as brincadeiras não incomodassem os entes de luto e o velório; me lembro de que nesses dias ficava um clima meio mórbido, todos sabiam que havia alguém morto a uma parede de distância. Me distraio ao pensar em como num mesmo local, em uma distância tão curta, cabia tanta vida e morte.

Quando me lembro das experiências vividas lá, não me recordo tanto de conteúdos, aprendizagem formal. É claro que aprendi muito e muitos dos fatos e conhecimentos que os professores nos ensinaram ficaram comigo; mas o que me toca mesmo, o que me lembro com mais cores, é do que acontecia nos intervalos; no recreio, nas brincadeiras, nas aulas em que tínhamos que nos locomover, como a aula de informática em que íamos para uma sala de computadores no canto da escola. Me lembro como se fossem cenas desenhadas, recortes dos cantos e do que se espalhava visualmente por eles. Havia um pátio no centro com as salas de aula em volta e a escola, com o passar dos anos, sempre reformava e mudava de cor e aparência. Os corredores que existiam em várias partes conectando os espaços, me faziam sentir que atravessava um túnel-mágico.

O que acontecia ao sairmos das aulas também ficou marcado, eu me sentia em grandes-pequenas aventuras. Havia uma vendinha na esquina, um casal de velinhos eram os donos; ao fim das aulas, corriam para o estabelecimento – que era uma casinha do tipo bem antiga, teto baixo, chão de cera – grupos de crianças cheias de energia e vontade de comprar doces, chicletes que ardiam ao mastigar e sorvete. Próximo a escola havia um lugar que não sei bem como descrever, mas que meus colegas chamavam de “passagem secreta”. Tenho registrado o

momento em que um menino do meu grupo de colegas me contava sobre essa passagem, e o outro, considerado o “descobridor” do local, chega irritado pelo amigo estar espalhando o segredo. Me mostrei digna de confiança, guardadora de segredos, e eles concordaram em me mostrar; o lugar era nada mais que uma passagem entre casas de uma rua para a outra, que possuía uma casa abandonada em ruínas e um matagal. Foi mágico quando atravessei com eles; cheguei ao outro lado me sentindo dona de um segredo, de um lugar da cidade (que era tão pequena) visto por poucos; esconderijo, ancestral, fantástico como nos desenhos que assistia. Passávamos sempre por lá, e eu ficava pensando o que teria acontecido para aquela casa estar em ruínas; quem teria morado lá? porque abandonou? porque ninguém cuidava? era um lugar de ninguém? ou fantasmas habitavam? Acho que sempre gostei de permear e passear por esses entre-lugares.

De volta à escola, as professoras eram muito afetuosas, me sentia querida por elas; talvez elas gostassem de mim porque eu era muito curiosa, gostava de conhecer, de fazer. A escola era colorida, azul-amarelo-arco-íris; tinha uma pequena biblioteca, uma sala com livros e jogos educativos, um pátio, um parquinho colorido com a grama meio alta e corredores interessantes. Enquanto rememoro essas paisagens, surgem muitas lembranças a mais, há anos intocadas. Na biblioteca tinham fantoches, me lembro de fazermos uma apresentação com eles, eu fazia uma voz fina e contava uma história. Engraçado, hoje, morro de medo de palcos, falar em público, apresentações; naquela época, com meus colegas fazíamos apresentações de todos os tipos, em todas as datas comemorativas possíveis – danças, fantoches, encenações, competições. Me lembro também de produzirmos livrinhos coloridos contando histórias. Era sempre bom desenhar e usar cores.

É difícil especificar as atividades e os anos específicos em que aconteceram, pois as memórias vêm de uma só vez, sem linearidade. O que me vêm quando penso nessa época é uma vida encantada e de imaginação; de despreocupação com a grandeza do mundo; meu mundinho era aquele. Lembro de solidão também, tenho a impressão de que quando somos crianças, a solidão de ser gente é muito forte; somos pequenos demais, ignorados e não compreendidos demais. E com o tempo, vão nos podendo; e mais, podendo o ambiente, tirando as cores, a bagunça e a vida.

Agora, na universidade, ao decidir realizar a pesquisa sobre esse tema das memórias afetivas, resolvi também visitar esses lugares tanto de forma material quanto imaterial. Ao passear pela cidade de forma virtual e após visitar minha família várias vezes na minha cidade, me demorei mais em frente a escola e pude perceber os detalhes do que antes eu tinha observado de forma um pouco mais desatenta.

Figura 4 - A escola antes



Fonte: Google Maps (2015)

Figura 5 - A escola agora



Fonte: Google Maps (2025)

Figura 6 - A rua antes



Fonte: Google Maps (2015)

Figura 7 - A rua agora



Fonte: Google Maps (2025)

Figura 8 - A vendinha da esquina antes



Fonte: Google Maps (2015)

Figura 9 - A vendinha da esquina agora



Fonte: Google Maps (2025)

A escola, antes colorida, hoje com uma nova gestão se tornou monocromática: a cidade, no geral, passa por um processo de “higienização”; de limpeza do que é considerado “inútil” ou mesmo poluição visual. Essa limpeza, mesmo que visual/estética, se relaciona com uma

manutenção dos dispositivos de poder; são métodos e organizações que operam e controlam os corpos, as formas de ver e as subjetividades, na tentativa de domesticação e homogeneização dos seres em prol de uma suposta utilidade.

Realizar essa “limpeza dos espaços” – retirando ou cobrindo pinturas e as cores, expulsando animais, cortando árvores e plantas – é contribuir com essas lógicas de dominação; é dizer para quem passa por ali: não se sinta confortável demais, aqui não é a sua casa. Manter essa rigidez – tanto estética quanto disciplinar – nos espaços de ensino-aprendizado, em uma tentativa de não provocar emoções, afasta o afeto que poderia ser criado pelo lugar e seus arredores. É bonito se sentir tocado pelas pequenezas, pelas cores, belezas e formatos, para que fique gravado na memória que um dia se esteve ali. Mas é claro que as relações, o compartilhamento, esses permanecem e resistem, mesmo que hajam tantas tentativas de apagamento.

1.2 A BIBLIOTECA DEMOLIDA

Quando tento tocar nessas memórias de infância, me parecem existir grandes lacunas, mas com lampejos de imagens eternamente gravadas, imagens desfocadas; muito reais, porém distantes, tremeluzindo. A biblioteca da praça passa por grande parte dessas imagens, que vão desde a infância (mais ou menos 8 anos) até a adolescência (14 anos). Era azul, tinha grandes olhos-janelas, chão de cera, dois andares e muitos cantos. No andar de baixo haviam computadores, e no andar de cima, os livros. Em um canto, uma escada meio íngreme que levava para o andar dos livros. Ao tentar lembrar, a humanizo, ou a transformo em algo parecido com uma casa que possui vida.

Figura 10 - A escada



Fonte: Acervo pessoal (2015)

Eu me lembro que começou com a minha avó indo ao banco que ficava em frente e me levando com ela, e por algum motivo que não me lembro eu estava lá. Comecei a ler os gibis da Turma da Mônica, que ficavam em uma grande caixa colorida. Então, todas as vezes que minha avó ia ao banco, eu pedia para ir até lá, e fiz o cartão da biblioteca para poder levar livros para casa. Salto temporal, e me lembro de ter terminado todos os gibis que tinham na caixa e passei para livros sem ilustrações. Me fascinei com tudo aquilo, e então a leitura assídua começou a ser parte da minha vida. Eu ia pra lá todos os dias, ficava a tarde inteira, até fechar. A tia Larissa, bibliotecária, era o ser humano adulto mais interessante e compreensível que eu conhecia, e eu amava sua companhia. Ela sabia de tudo, escutava tudo que eu tinha para falar, ria de mim, me olhava de verdade. Ela não achava nada estranho. A gente tocava violão às sextas e jogava jogos de tabuleiro. Sempre que eu chegava ela estava lá, no canto direito e bem na minha frente; como se ela sempre fosse estar ali para responder todas as minhas perguntas, indicar livros ou contar algo interessante.

No andar de baixo, dos computadores, eu ficava menos, e era onde frequentavam mais pessoas. Lá eu fiz curso de informática, aprendi a usar e-mail e a digitar no computador. Jogava jogos também, mas só se podia usar o computador por 30 minutos cada pessoa, a não ser que fossem usar para fins de trabalho escolar. Tudo era gratuito, era um espaço em que todos os dias eu aprendia algo novo, em que eu vivia e pensava coisas novas, seja devido aos livros, às conversas ou às relações e laços criados ali. Havia algumas crianças e adolescentes, que como eu, estavam sempre passando por lá; em algumas tardes, geralmente às sextas, ficava um clima meio feliz, aquele de quando muitas conversas e risadas estão acontecendo.

Eu me lembro dos cantos, corredores, imensas prateleiras de metal; escada íngreme, mesas grandes e redondas, cortinas estampadas, pássaros no telhado sendo observados pelas janelas. Na primeira estante tinham os livros infantis, uma caixa com gibis, a segunda os infanto-juvenis e assim por diante; nas últimas ficavam os livros grandes e difíceis de filosofia, que eu esperava um dia conseguir ler. Nas estantes mais escondidas, lá no fim, tinha um banco de madeira, e uma prateleira com enciclopédias gigantes e livros escritos em braile.

Meus amigos da escola não tinham muito interesse em ir pra lá todos os dias comigo, e só apareciam para fazer os trabalhos em grupo; então ficávamos eu, tia Larissa, e alguns anos mais pra frente, o estagiário, que se tornou uma grande companhia mesmo que eu fosse pré-adolescente, e ele quase adulto. Eu achava tudo tão interessante, fascinante, divertido; quando se é criança, se orienta pelos instantes. E a gente repete e repete e mesmo assim é encantado. Benjamin (2002) fala disso, que na repetição mora a magia; e que os momentos triunfantes, que a criança quer repetir e repetir por puro prazer, podem transformar a experiência em hábito. No

caso da biblioteca, era o hábito de procurar livros nas estantes, passar pelo processo de assinar meu nome – com a promessa de que eu iria cuidar bem do livro e devolvê-lo para sua casa depois –; ir todos os dias de bicicleta no mesmo horário, entrar pela porta com entusiasmo dando oi para todos, subir a escada no canto, dar boa tarde para a Tia Larissa e contar e escutar coisas interessantes. No meio da tarde, mais ou menos 15:00, eu sempre ia ao outro lado da rua e comprava um sorvete colorido. Voltava para a biblioteca e ficava fazendo o que me interessava na hora, seja ler, conversar e rir, investigar as prateleiras do fundo ou olhar pela janela. Às 17:15 era hora de ir embora, e eu saía pela porta já ansiando pela próxima tarde, pois lá estaria eu novamente.

Figura 11 - A biblioteca e a praça



Fonte: Google Maps (2015)

Figura 12 - A praça atual



Fonte: Google Maps (2025)

A biblioteca, que foi inaugurada em 2010, na tentativa de reformar a praça, 11 anos depois recebe seu aviso de demolição para também reformar a praça, na intenção de uma “revitalização”. Mas no lugar não sobra nada, só tem chão. Ouvi que os livros foram realocados

para o prédio antigo da prefeitura, de maneira improvisada. Em 2022, decidiram fazer outra reforma e utilizar o prédio antigo da prefeitura novamente, e precisou-se realocar novamente o acervo, que foi organizado na garagem de uma casa das pessoas envolvidas, e a biblioteca ficou oficialmente fechada. Em janeiro de 2024, devido ao esforço daqueles que queriam ainda mantê-la viva, foi acomodado o acervo onde se localiza a secretaria da educação, em uma das salas, que é pequena, mas que atualmente ainda funciona como a biblioteca e conta com outras atividades educativas também.

Eu me lembro exatamente, no ano de 2021 – há um tempo sem passar em frente devido a pandemia – me deparar com um de meus lugares favoritos em ruínas, sem explicação. O que sobrou foi uma praça: revitalizada é verdade, mas sem qualquer sombra para os que passam por lá; e no lugar da biblioteca azul e grande, um chão liso. Fiquei triste, melancólica, desesperançosa; pensando nos lugares que carregam história, laços criados e compartilhados. Ao destruir e demolir os espaços, não reparam nas pequenezas que as pessoas criam e vivem ali. Tudo tem história, todos os objetos, casas, lugares; tudo que toco. Tudo que se vê. Quantos já passaram por esse mesmo chão que piso agora? O que sobra depois da destruição? uma sombra? um lampejo na memória? Nesse caso, me sobrou um certo aperto no coração ao tentar lembrar. Ao pensar o quanto mais eu poderia ter vivido ali ou quantos mais que poderiam ter passado e vivido ali também. Mas é tudo incógnita. Não posso saber; posso sofrer, mas não posso saber. E então, encontrar novos lugares e viver na lembrança os que foram destruídos.

1.3 SEÇÃO DE DESENHOS DO CADERNO PRODUZIDO

Ficha técnica do conjunto

Autoria: Ana Clara Fernandes

Título: Em cada instante cabe um mundo

Ano: 2025

Técnica: desenho, pintura e colagem em papel

Dimensões: 14,8 cm x 21 cm

Figura 13 - Das casas e dos lugares



*eu moro bem ali no meio
no meio entre as coisas
no meio do caminho*

*eu vi aquele dia pela janela do ônibus as estrelas nos ombros e também vi aquela árvore
centenária ali perto do túnel que eu adoro passar dentro ela foi cortada e eu vi que a pessoa
sentada à minha frente também viu e balançou a cabeça com pena da árvore tão grande tão
velha tão cheia e de repente ali restavam só os pés mortos
e eu poderia falar tudo isso mas é segredo. é segredo que eu me sinto ficar por onde eu passo
por onde eu passeio com os olhos
enquanto a luz do sol me transpassa e em tudo eu fico*



Figura 14 - Dentro de mim, tanta paisagem

O ETERNO LUTO DE TER SIDO SEPARADO DO TODO
QUANDO SE NASCE.. POR ISSO O AMOR, TÃO
VERMELHO PULSANTE.. E O ESPANTO COM A
ESTRANHEZA QUE HABITA O FUNDO DAS GOISAS.
MAS É BOM PODER RENASCER REVIVER RESETAR
REDESCOBRI. SE DEPARAR COM OS MUNDOS QUE
EXISTEM EM TODA PARTE.. NAS EXTREMIDADES..
EM CADA RECORTE DO OLHAR..

QUANDO A MEMÓRIA ATRAVESSA COMO FLECHA,
TÃO RÁPIDA QUE
DUVIDA-SE QUE
TRANSPASSEU O
REITO. MAS ATRAVESSOU E EU SEMI.
UM INÍCIO DELAGRI
MA - UM CALOR
DE ANGÚSTIA.
A COR AZUL -
CINZA - A MA
RELA DA
NOSTALGIA..



Figura 15 - Biblioteca

QUANDO ESTOU AQUI
QUERO ESTAR LÁ
QUANDO ESTOU LÁ
QUERO ESTAR AQUI
QUERO SEMPRE ESTAR
ONDE NÃO ESTOU

EU NÃO GOSTO DE
FICAR NA CIDADE
EM QUE EU CAÍ
PORQUÊ ME LEMBRO
QUEM JÁ FUI E NÃO
SOU MAIS UMA
VIDA QUE VIVI QUE
NÃO QUERO LEMBRAR

E TODAS AS COISAS TODOS OS
CANTOS LUZES E SOMBRAS
TUDO ME FAZ LEMBRAR
LEMBRAR DE TUDO

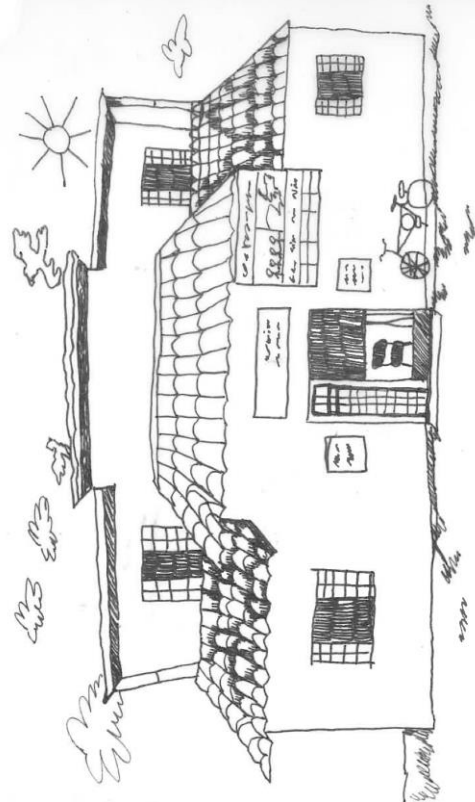


Figura 16 - Casas das avós

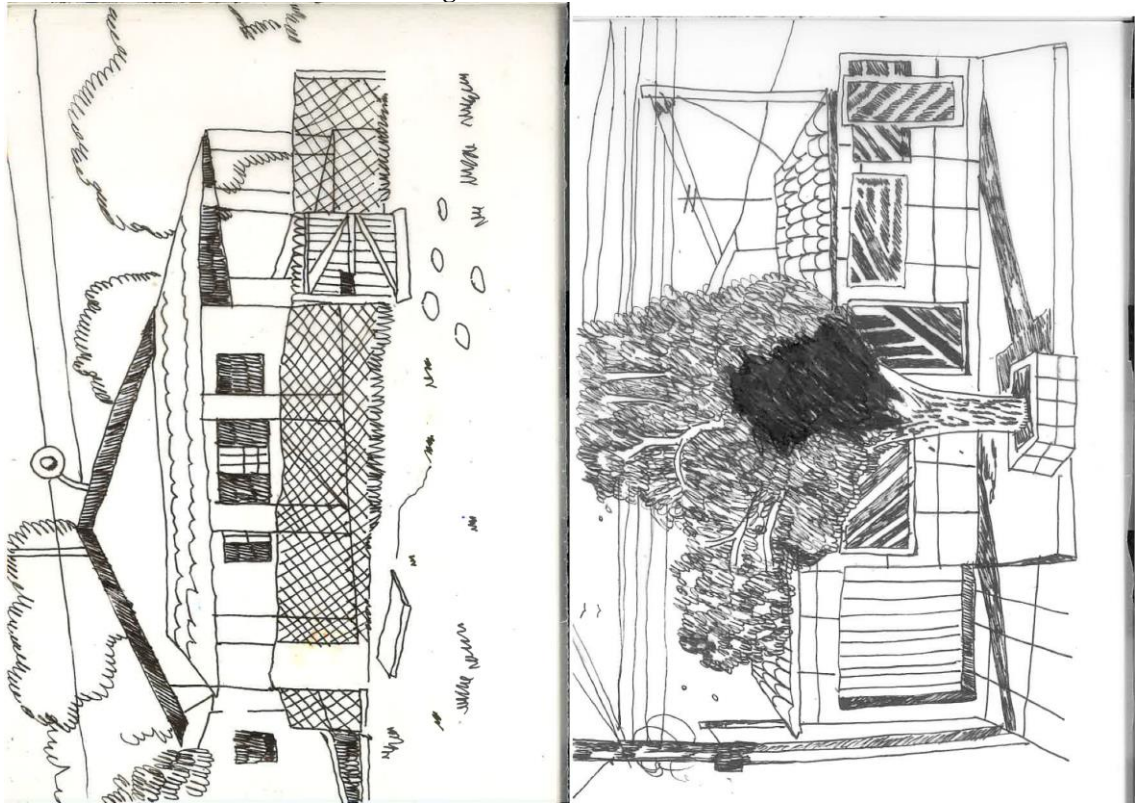


Figura 17 - Casa dos pais e minha casa

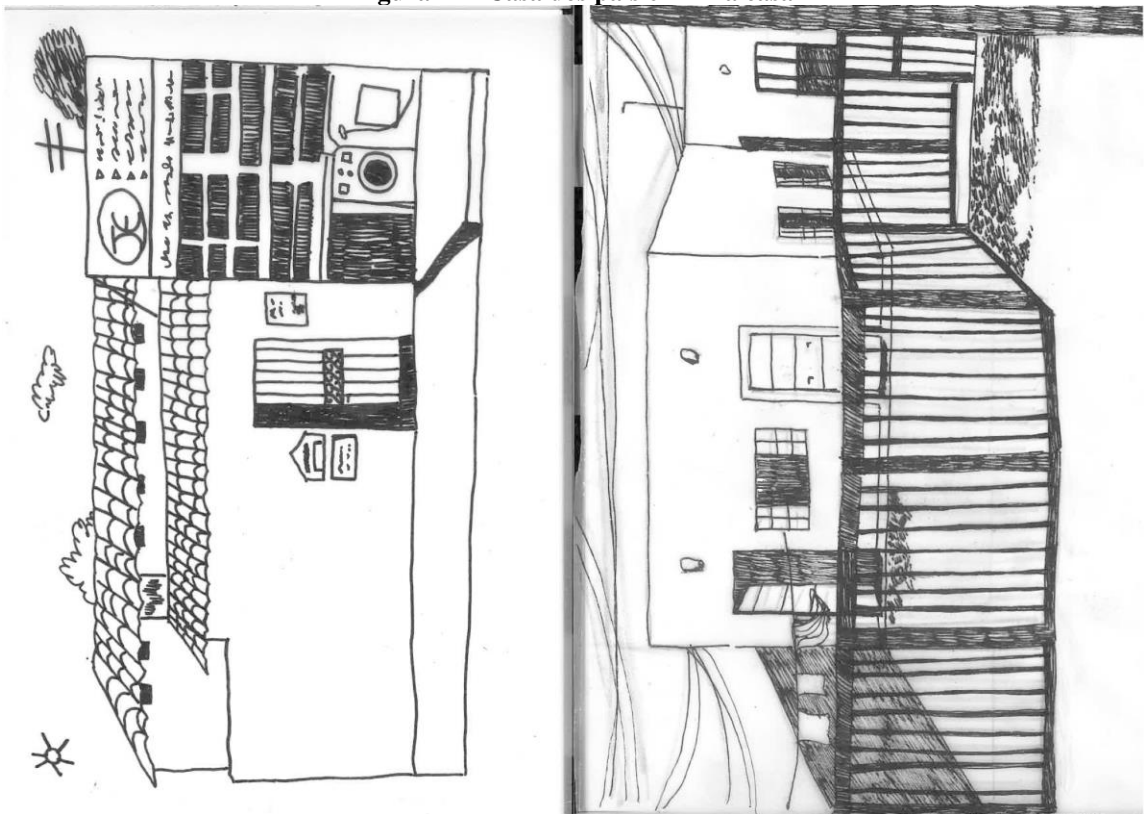


Figura 18 - Desenhos na tv



Figura 19 - Infância



Figura 20 - Família



Figura 21 - Habitar a concha



2 CARTOGRAFIAR E HABITAR: PERCURSOS METODOLÓGICOS

*E fica inerte, zona de desejo
selada por arbustos agressivos.
(Um homem se contempla sem amor,
se despe sem qualquer curiosidade.)*

*Mas vêm o tempo e a ideia de passado
visitar-te na curva de um jardim.
Vem a recordação, e te penetra
dentro de um cinema, subitamente.*

*E as memórias escorrem do pescoço,
do paletó, da guerra, do arco-íris;
enroscam-se no sonho e te perseguem,
à busca de pupila que as reflita.*

*E depois das memórias vem o tempo
trazer novo sortimento de memórias,
até que, fatigado, te recuses
e não saibas se a vida é ou foi
(Andrade, 2001)*

O método de pesquisa cartográfico – cujas raízes se encontram nas obras de Deleuze e Guattari, mas que aqui será pensado principalmente pela obra de Virginia Kastrup (2009, 2023) e Alvarez e Passos (2009) – é uma pesquisa-processo que pensa o conhecer a partir de um engajar-se no universo a ser conhecido. Não se trata de tentativa de representação de um objeto, ou pensar a partir do que já está dado e constituído, mas de desenvolver um mapeamento subjetivo do território, que envolve o movimento, trajeto e experiência.

O método da cartografia se dá no compartilhamento do território existencial numa relação entre o sujeito que pesquisa e o território. A construção deste implica em uma desierarquização do pesquisador como acima do objeto, em situação de enfrentamento a ele (Alvarez; Passos, 2009) e se resulta em uma pesquisa conjunta, se compondo ao território e engajando-se nele:

O aprendiz-cartógrafo, numa abertura engajada e afetiva ao território existencial, penetra esse campo numa perspectiva de composição e conjugação de forças. Constrói-se o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado. Estar ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não se procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento. (Alvarez; Passos, 2009, p. 137)

Partindo dos conceitos e princípios do Rizoma – que para (Kastrup, 2023, p. 162), “é a figura de uma ontologia criacionista que define a realidade como processual e inventiva” –, a cartografia se apresenta como um método processual e contemplada através de pistas, e o pesquisador, o aprendiz-cartógrafo (Alvarez; Passos, 2009), entra no campo a ser cartografado em um olhar de se juntar a ele. O conhecimento, assim, se dá com, e não sobre/acima do campo, e é preciso estar ao lado desse lugar/território – seja ele um espaço físico ou imaterial – sem

medo de perder-se ou de perder tempo, permitindo se encontrar com o acaso, o inesperado, o não-planejado ou nem mesmo procurado. Na escrita de uma cartografia, cores, sons, imagens, são propulsores para sua criação; para mim, mesmo o ato de andar na chuva à noite observando as luzes dos postes faz parte da escrita, pois é um momento de junção com o mundo em que o agora se dissolve e são evocados os mais diversos pensamentos-sensações, que não possuem tempo e nem lugar; apenas são.

Ao escrever aqui as minhas lembranças, cartografei minhas memórias; e ao relembrar o momento vivido, o revivo de uma nova maneira, e será nova a cada vez que eu me lembrar. O passado se torna um instante no já, no agora; torna-se cena, uma imagem que passa atrás dos olhos, e que não foi sequer premeditada, mas que surge, sinestésica. E surge devido ao lançar-se a perder tempo na experiência da nostalgia, do reviver e observar com atenção as memórias, em uma abertura de si ao se permitir se encontrar com o imprevisível através do devaneio.

Ao escrever este trabalho, fui juntamente com a disciplina de Laboratório de Produção Artística III construindo um caderno; caderno de memórias – assim como todos os que já fiz –, um registro da pesquisa-processo, como também do que já fui e carrego comigo. É um caderno de experimentações; revivi desenhos antigos e me diverti com os movimentos ao fazer as linhas, manchas, erros. Senti, me indaguei, me perdi mas também me achei nos processos. Foi feito com papéis de várias cores, tecidos, sobreposições; tinta, giz pastel oleoso, lápis de cor, bordado, recortes, colagem e o que mais surgisse no caminho. Registros de infância, da cidade em que cresci, do passado, as luzes, fios e as lembranças. Marcas de afeto, os cantos e as pulsações do cotidiano atual; enfim, da vida, enquanto ela acontece.

Tenho muito apreço e utilizo bastante do registro visual, do desenho, da pintura e das palavras, através de técnicas manuais, se aliando ao movimento e a impulsividade de criar, de registrar; de dizer pra si: eu sinto isso, aconteceu isso, eu vi isso e desejo guardar comigo. Mesmo que seja ordinário, mesmo que tenha sido um sentimento veloz. Isso inspira, em minha perspectiva, na construção de uma identidade, mesmo artística; e enfim, na construção de um eu que pode ser visto, carregado na bolsa (no caso do caderno), compartilhado/visto, sentido e tocado pelo olhar e afeto do Outro.

Assim, uma das coisas que proponho refletir com este texto, com a criação do caderno e com mais atenção na próxima subseção é a memória – aliada ao afeto e aos sentidos – e a percepção dos lugares que se habita, como forças de criação e também de subversão no ensino de arte; assim como é uma fonte de contravisualidades (Mirzoeff, 2016) e de epistemologias outras.

Caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou (Ostrower, 1977, p. 76).

A escolha em abordar o método da cartografia se dá pelo meu interesse pelo que se encontra nos intervalos e desvios, e em não ansiar por um ponto de chegada; o mapa de uma pesquisa não é fixo, pois as veredas se ramificam, se enrolam, se multiplicam. Não sinto que eu tenha uma escrita mesmo cartográfica – mesmo que não haja uma maneira certa ou finalizada –, pois muito do meu modo de escrever quando penso que um outro olhar irá se pousar sobre minhas palavras, se dá em um formato narrativo, me torno sujeito-narrador, que conta e gesticula em frente aos olhos interessados de um outro sujeito. O método cartográfico não pressupõe narração ou representação; contudo, também é uma escrita feita de devir, um caminho mutável e errante. Sendo um ser inconcluso e sabendo disso, posso ir além (Freire, 2004), posso criar a minha mutação cartografia-narrativa ou quantas mais surgirem. Concluo, até o momento, que nos cantos, dos detalhes e dos lugares improváveis emergem as linhas de ruptura e os encontros, assim como também surgem daí a criatividade e o fazer. E é nesse fazer, nesse caminho de procura, em constante expansão, que após tanto buscar, acabo me achando.

2.1 A MEMÓRIA E O LUGAR COMO FORÇAS DE SUBVERSÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

*Os dentes ao sol
E o escuro momento
Do girassol no muro
Enlouquecendo.*

*Os dentes ao sol
Dentro de mim
A sombra dos teus dedos
Tua brusca despedida.*

*Do tempo
As enormes mandíbulas
Roendo nossas vidas.
(Hilst, 1974, p. 81)*

*A importância de um momento. As sensações multiplicadas desse momento,
nesse momento. O quadro e o cheiro que nunca esqueci.
(Pagu, 2020, p. 52)*

A escola orientada pela perspectiva tradicional vêm sendo historicamente desenvolvida em uma tentativa de vigiar e disciplinar os corpos, tornando-os dóceis e úteis ao trabalho por meio da domesticação desses corpos e mentes; pois distinto do poder soberano – que se exercia através da violência e tinha a morte como espetáculo e ponto máximo de manifestação – o poder

disciplinar age de forma silenciosa e contínua, até despercebida, mas interfere profundamente na constituição dos sujeitos e dos comportamentos. Ele atua no campo das micro-relações e constitui um dos eixos do biopoder do qual diz Foucault (2020), que se concentra em fazer viver e deixar morrer, e que surge na transição da Idade Média para a modernidade em um contexto de intensa cristianização e desenvolvimento do capitalismo.

Esses mecanismos inauguram uma nova forma de poder, agora disciplinar, sustentado por anátomo-políticas que buscam regulamentar e controlar os sujeitos em prol de uma “organização social” e “produtividade, e na qual se sustenta o poder da modernidade:

A disciplina faz “funcionar” um poder relacional que se auto-sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a “física” do poder, o domínio sobre o corpo se efetua segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos “corporal” por ser mais sabiamente “físico” (Foucault, 2020, p. 202).

Seguindo ainda em Foucault (2020) – e fazendo o devido recorte do ensino e das instituições escolares –, esse poder disciplinar opera através de determinadas regras, fileiras, cercas, ordens e posições pré-definidas; assim como divisões hierárquicas por desempenhos e comportamentos, que vão fragmentando os estudantes de forma material no espaço de acordo com seus supostos valores e méritos, como também o distanciamento da figura do professor e do estudante: um acima do outro, um que detém todo o conhecimento e que vigia os desviantes. Cria-se o Outro que obedece, que não se distrai; receptáculo de conhecimento, que se mantém no devido lugar e absorve o conteúdo através de exercícios que medem seu valor e inteligência.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. (...) Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil (Foucault, 2020, p. 169).

O ambiente da escola, a paisagem, as paredes e imagens que são vistas-sentidas e que vibram por todos os espaços, permeiam o imaginário daqueles que as habitam. Na seção anterior, selecionei aquelas imagens para propor e impulsionar reflexões sobre esse poder e higienização que transpassa tantos lugares, não obstante a estrutura física dos espaços de ensino; esses que são ambientes de socialização e aprendizado em que passamos tantos anos de nossas vidas. Esses muros lisos, as árvores cortadas, a destruição das formas, tudo isso diz algo. Cobrir imagens, “pixos”, tudo aquilo que indica presença de vida, que diz: eu estive aqui, evidencia

que os dispositivos e instituições de poder, na tentativa de disciplinar, tentam suprimir as intersubjetividades e reprimir os impulsos de criação. Mas claro, as imagens pulsam de toda forma, permanecem; resistem tanto na memória quanto nos muros pichados, nas carteiras riscadas e marcadas, nos desenhos e bilhetes trocados e guardados.

Na tentativa de uniformizar os corpos e hierarquizar as relações nos espaços escolares, muitas vezes esquecem-se das frestas, das brechas, das fugas; aquelas que são próprias da experiência de ser gente e que constituem os meios de ressignificar a escola e as práticas sociais. A memória, nesse sentido, se configura e emerge como uma dessas possibilidades de ressignificação e resistência frente à forças que buscam controlar os sentidos.

Esses dispositivos de poder, códigos e configurações muito nos constituem como sujeitos; contudo, são também armazenados e ressignificados pela memória. E, embora ela se refira ao passado, também se inscreve no presente, e pode ser reconfigurada de inúmeras formas no instante do ato de rememorar. É ali que reside a força de transgressão, pois a mesma não obedece à linearidade nem ao equilíbrio pressupostos por esses dispositivos discursivos; aliás, os desestabiliza, ao criar outros modos de ser, viver e pensar:

É importante observar que os sujeitos somente se apresentam como centros de transmissão do poder porque a memória social herda codificações sobre os critérios de normalidade. Ora, se lembrarmos que o corpo em visibilidade sempre produz discurso, se lembrarmos que estes discursos são atravessados por relações de poder e, mais, se observarmos que estes atravessamentos são perpetuados na história pela memória, logo se torna possível observar que a tríade de que falei – poder, corpo, discurso – necessariamente está circunscrita na dimensão da memória social. (Gusmão, 2021, p. 43)

Assim, somos constantemente atravessados por tempos e lugares, pelos conceitos de passado-presente-futuro; esses, que em articulação com os espaços, suas especificidades e sentimentos que despertam, estão incontornavelmente inscritos no campo simbólico, constituindo o acervo de significados e representações dos seres, inclusive daqueles que habitam a escola. A realidade é completamente transpassada pelo imaginário, as relações que daí emergem – os modos de ver-sentir e também os processos de criação – todos fundamentam nossa existência simbólica, que é estruturalmente dada de modo coletivo. Sendo coletivo, pressupõe-se que existam agentes em comum: as imagens, as cores, bem como a arquitetura e configuração das escolas, a presença (ou ausência) da arte, assim como da natureza e de outros seres vivos, além da presença e relações construídas com os educadores e funcionários; todos incidem sobre a vida e memória dos que habitam ali, produzindo experiências, estas que impulsionam e potencializam a criação, como escreve Gusmão (2021): “pensar no desenho

como um produto criativo da memória, cujas representações acionadas permeiam imaginários elaborados e negociados no transcurso da vida social do sujeito” (p. 49).

O que quero propor aqui é a memória como força de resistência/subversão que potencializa a criação; e a criação como uma das formas de desobediência epistêmica (Tavares, 2020). A percepção e a imaginação também constituem meios/formas de conhecimento; elas permeiam as relações de ensinar-aprender, assim como o modo como se lida com a memória e a ancestralidade e a relação construída com os espaços que se vive. As memórias quando revisitadas, se tornam novas memórias; com os registros visuais e imagéticos, se materializam do lado de fora de mim. O passado continua sempre sendo, o tempo todo; só não atuante, como o presente: o passado atua reverberando, soprando sensações de longe, como uma ventania. O presente, seguindo Deleuze (2008), é o tempo da ação, não o tempo do ser; o que se é não é acumulativo ou resultado do passado, mas expansivo, pois emerge do devir, em constante produção. O passado existe como potência, porque continua a ser (revivido, rememorado, revisitado), mesmo quando já não atua no presente. O Tempo, não o vejo em formato linear, vejo em formato de espiral. Antônio Bispo dos Santos (2023), na sua vivência contracolonial, vê como circularidade, começo-meio-começo: “as nossas vidas não têm fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo” (p. 66).

Entre a matéria e a memória, entre a percepção pura e a lembrança pura, entre o presente e o passado, deve haver uma diferença de natureza, como entre as duas linhas distinguidas anteriormente. Se temos tanta dificuldade em pensar uma sobrevivência em si do passado, é porque acreditamos que o passado já não é, que ele deixou de ser. Confundimos, então, o Ser com o ser-presente. Todavia, o presente não é; ele seria sobretudo puro devir, sempre fora de si. Ele não é, mas age. Seu elemento próprio não é o ser, mas o ativo ou o útil. Do passado, ao contrário, é preciso dizer que ele deixou de agir ou de ser-útil. Mas ele não deixou de ser. Inútil e inativo, impassível, ele É, no sentido pleno da palavra: ele se confunde com o ser em si. Não se trata de dizer que ele "era", pois ele é o em-si do ser e a forma sob a qual o ser se conserva em si (por oposição ao presente, que é a forma sob a qual o ser se consome e se põe fora de si) (Deleuze, 2008, p. 42).

É possível criar com a memória e os sentidos, resgatando saberes e experiências cujas epistemologias coloniais e/ou centralizadas na racionalidade tendem a reprimir ou deslegitimar, evidenciando então, outras formas de conhecimento e aprendizado? É a pergunta que me faço neste momento. E eu acredito que sim. Observar tudo que é criado nos lugares que passeio, vejo e habito me fazem pensar que sim; a criatividade e o fazer pulsam por tantos espaços, especialmente nos que não são “legitimados” ou mesmo vistos pelos circuitos criados pelo sistema da arte.

As artes visuais podem abrir-se mais efetivamente para os conhecimentos localizados. Para isso é preciso desprender as produções artísticas das limitações do sistema convencionado. A autorreferencialidade que a noção ‘arte’ transporta configura um

circuito fechado, cujo fluxo circula apenas entre seus componentes, tornando-se um símbolo de distinção social, 'capital cultural, que por sua vez, é poder' (Bulhões, 1991, p. 32) [...] (Silva, 2020, p. 144).

“Ver é parte intrínseca do processo de dar sentido ao que somos e ao que nos envolve” (Silva, 2020), e poder ver tem relação com o processo de significar, como também compõe o regime de visualidades; esse regime que é resultado dos procedimentos e dispositivos que constroem e configuram o campo do visível, formado por operações de classificação, categorização e estetização da realidade que é visualizada (Silva, 2020; Mirzoeff, 2016). É no entre, nos interlúdios, que se esconde e habita a imaginação, que liga o visível e o invisível e cria sentido entre o que se mostra e o que se esconde. As contravisualidades permeiam e transbordam dos muros, das paredes e carteiras das escolas e universidades, assim como dos diários e cadernos de bolso carregados pela cidade; pois em todas as linhas de fuga (Kastrup, 2023; Oliveira, 2012) existem encontros; esses encontros produzem sentidos, e mesmo com os desencontros que logo se fazem, o sentido fica.

Sigo na tentativa de desenhar/pintar/escrever não como quem quer representar, mas criar realidades – fugas talvez? –, mundinhos coloridos, e com um pouco de encanto; reorganizando, ressignificando, reivindicando narrativas e deixando pulsar os sentidos e tudo o que é indizível. Se deixar levar pelos impulsos do movimento, deixar as cores das memórias virem à tona, registrar cenas ou instantes que só poderiam existir naquele contexto, naquela cultura, naquele lugar, naquela rua, naquela casa, naquele banco, com aquela paisagem. Pois tudo é cultural como também é político; bem como o modo como criamos e o que criamos. Estamos sempre inventando territórios:

Instigando nossos imaginários e desafiando a criação de outras relações, a invenção de territórios é uma competência criativa por meio da qual produzimos visualmente a realidade. ‘Não apenas exploramos visualmente o mundo, como também criamos visualmente o mundo’ (MARQUES; CAMPOS, 2017, p. 5) [...]. (Silva, 2020, p. 130).

Os lugares são todos inventados, mas o ato de inventá-los possui dimensão política e se relaciona com o poder de interferir no mundo, e essa dimensão política se evidencia quando consideramos que as imagens (que criamos, que vemos) possuem sim poder (Silva, 2020), “e a política da imagem e da visualidade está associada à articulação entre poder e mediação” (idem, p. 130).

Mesmo as casas, as moradas, abandonadas ou habitadas; carregam paisagens, significados e sensações. Seus formatos, cores, o modo como foi construída, seus cômodos, todos falam e têm vida, em algum lugar; em algum canto longínquo ou próximo. Vive no

imaginário de quem os habitou, que carrega essas casas em uma casa maior e interior, híbrida de todas as moradas um dia permeadas.

Para nós, a moradia é o lugar onde vamos passar a maior parte das nossas vidas. A casa tem que ser uma parte dos nossos corpos, temos que suar naquele material, temos que sentir nosso cheiro em nossa casa. A arquitetura colonialista, uma arquitetura sintética, não nos permite isso. As pessoas precisam fazer casas com as paredes lisinhas, lineares e planas. Ela elimina a arte, pois é um saber mecanizado, não é artesanal, não tem vida. (Santos, 2023, p. 38)

A cultura é um dos elementos que constitui os territórios; e a paisagem, os lugares, são subjetivos pois se relacionam de maneiras subjetivas com cada um que os transpassa. Ao considerarmos que as imagens emanam de todos os lugares, que inventamos tantos territórios existenciais que impulsionam criações e fazeres; se reconhecemos que em toda parte há algo para se ver, algo para ser sentido-compartilhado, é possível então negar esse estatuto hierárquico, esse caráter distinto tantas vezes atribuído à arte. Reconhecendo sua existência também fora das instituições, enxergando-a nos muros espalhados pela cidade, nos diários dos estudantes, nos bordados e tapetes das avós, nas garatujas feitas pelas crianças e em tantos lugares mais. Confrontando pensamentos dualistas, universais e epistemes eurocentradas, reinscrevendo-a entre os saberes localizados e plurais, que através da memória e dos sentidos, mantêm-se vivos.

2.2 SEÇÃO DE DESENHOS

Ficha técnica do conjunto

Autoria: Ana Clara Fernandes

Título: Em cada instante cabe um mundo

Ano: 2025

Técnica: desenho, pintura e colagem em papel

Dimensões: 14,8 cm x 21 cm

Figura 22 – Pode me abrir sim

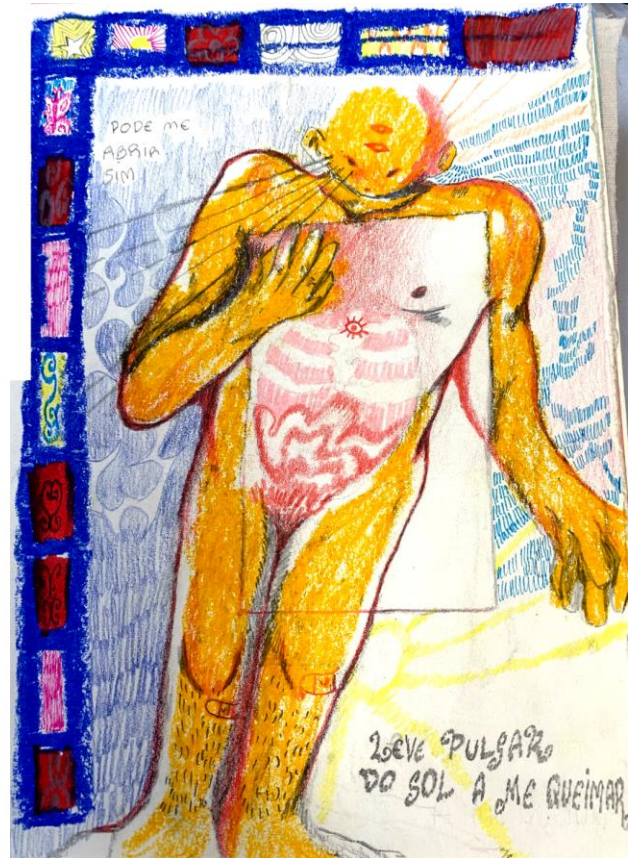
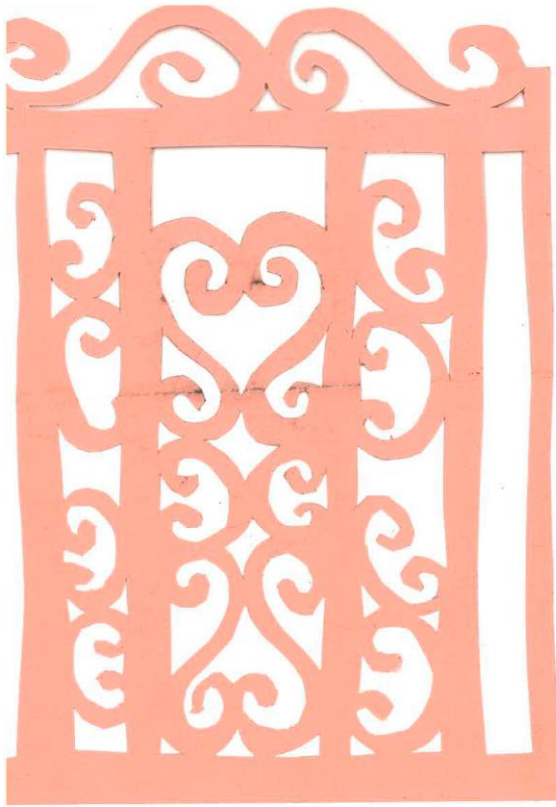


Figura 23 – De tudo ficou um pouco



"DE TUDO FICOU UM POUCO DO MEU MEDO. DO
TEU ASEO. DOS GRITOS CABOS. DA ROSA FICOU
UM POUCO. (...) FICARAM POUCAS BUBUAS,
POUCOS VÊS ROTOS, POUCO, POUCO, MUITO
POUO. MAS DE TUDO FICA UM POUCO.

SE DE TUDO FICA UM POUCO, MAS PORQUE
NÃO FICARIA UM POUCO DE MIM? (...)
UM POUCO DE MIM ALGURES? NA
CONSONANTE? NO POÇO? (...) DE TUDO
FICOU UM POUCO. E DE TUDO FICA
UM POUCO. OH ABRE OS VIDROS DE LOÇÃO
E ABARA. O INSUPORTÁVEL MAU CHEIRO
DA MEMÓRIA (...) E SOB AS NUVENS E OS
VENTOS. E SOB AS PONTES E SOB OS TÚNEIS
(...) FICA SEMPRE UM POUCO DE TUDO.
AS VEZES UM BOTÃO. AS VEZES UM RATO."

FICA SIM SEMPRE UM POUCO DE TUDO. ÀS VEZES
MUITO. EM MIM FICOU MUITO DE TUDO. UMA RUA.
UM MURO. UM CEMITÉRIO. E EU ACUMULO.
ACUMULO EM MIM INFINITOS B CÉUS E
NUVENS. MATOS E PRÉDIOS. AMORES E ÓDIOS.
E FIOS. MUITOS. FIOS ENTRELAÇADOS.

Figura 24 – Das luzes dos devaneios



Figura 25 – fios

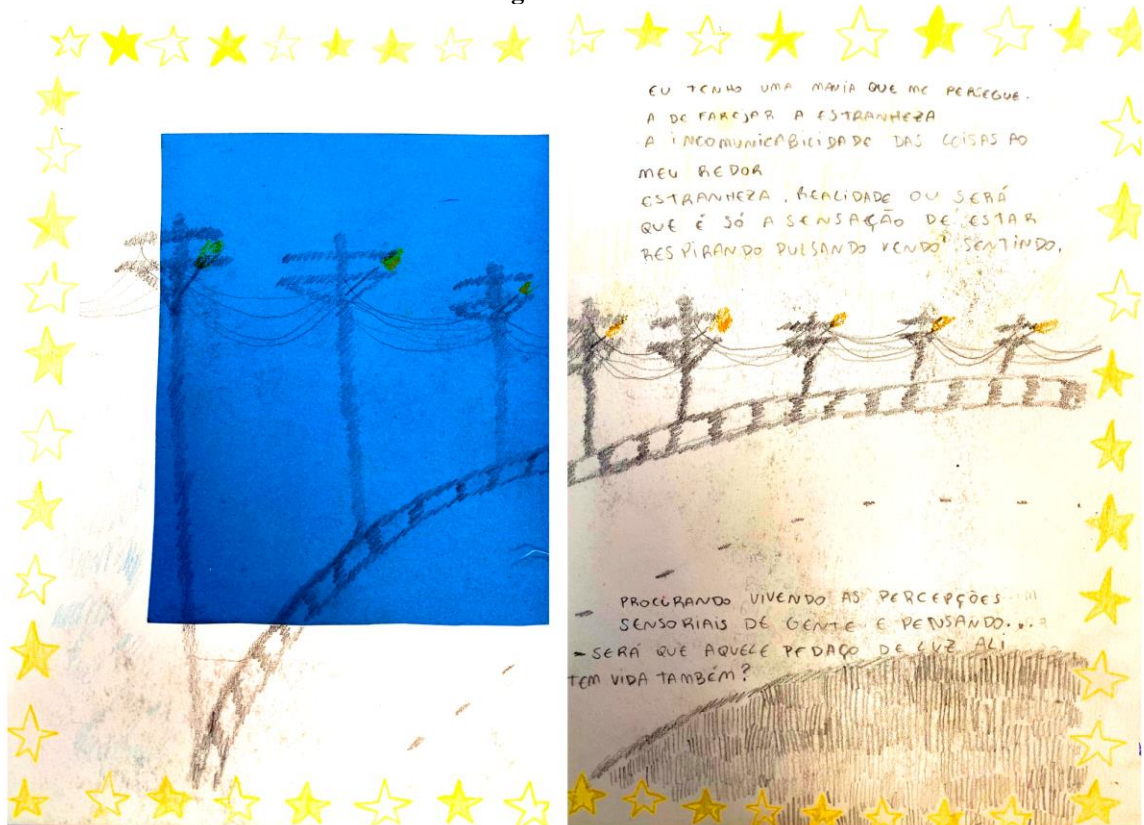
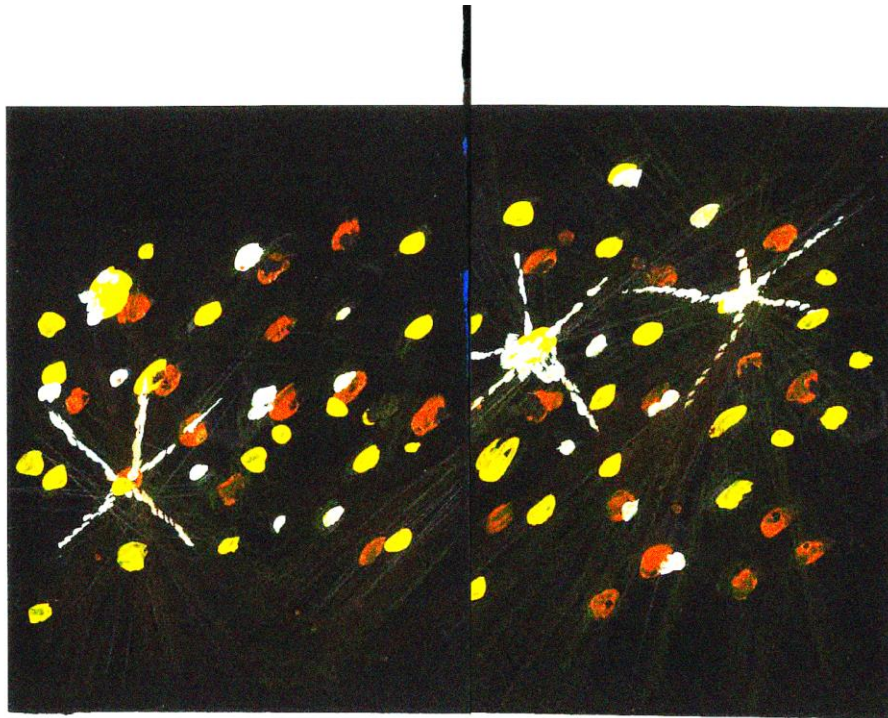


Figura 26 – Um milhão de pequenos sóis



UM MILHÃO DE

PEQUENOS SÓIS

Figura 27 – Luzes



Figura 28 – Mais luzes

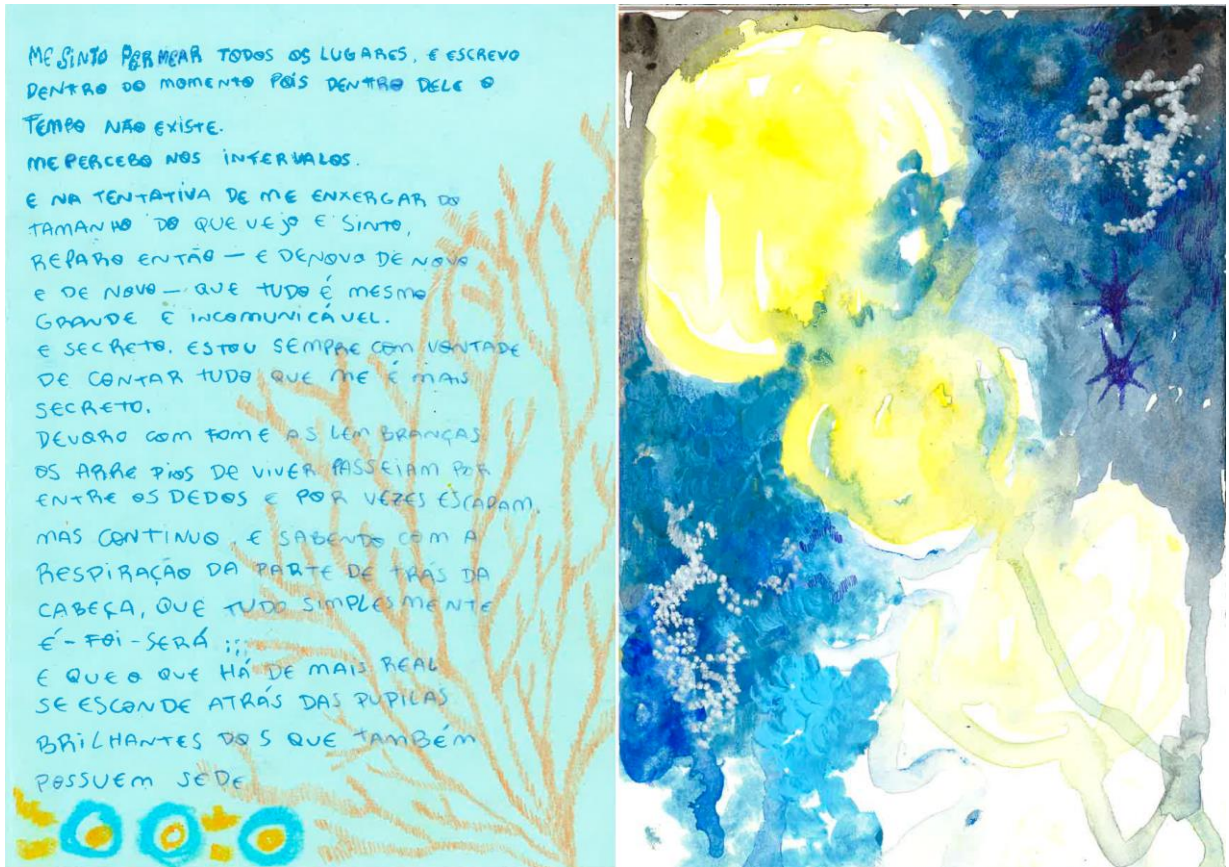


Figura 29 – Luzes e fios



3 DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: OS SENTIDOS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

A produção e circulação de conhecimento/teoria envolvem relações geopolíticas e de colonialidade, que, diferente do colonialismo, são esses padrões de poder que permanecem em uma sociedade mesmo após sua independência formal; ele se expressa nas raízes do poder, permeando relações de gênero, etnia/raça, sexualidade e subjetividades. Autores como Raewyn Connel (2012), Aníbal Quijano (2005) e Inara Tavares (2020), abordam além das discussões sobre a colonialidade e o eurocentrismo, a teoria social do Norte e Sul Global, cujos países pertencentes ao Norte dominam epistemologicamente e são referências intelectuais e culturais:

Eles não escrevem a partir da experiência social de quem foi colonizado, ou se envolveu na colonização, ou ainda está imerso numa situação neocolonial. E, na verdade, suas imaginações teóricas não incorporam o colonialismo como um processo social significativo (Connel, 2012, p. 10).

O sul global compreende países emergentes (como o Brasil), esses que não ocupam o “centro” ou a “metrópole” do conhecimento e produção de teoria e saberes; situando-se como lugar de pesquisa, coleta de dados, mas nunca local de produção, tornando o pesquisador do sul um “informante nativo”, enquanto os países do Norte Global, realizam o estudo e sistematização dessas informações, que após, se consolidam como teoria (Tavares, 2020).

A dominação epistêmica do Norte está inevitavelmente aliada ao colonialismo/colonialidade, cujas bases estão na criação do conceito de raça, juntamente à articulação das formas históricas de controle do trabalho:

Assim, no controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, está a empresa capitalista; no controle do sexo, de seus recursos e produtos, a família burguesa; no controle da autoridade, seus recursos e produtos, o Estado-nação; no controle da intersubjetividade, o eurocentrismo. Três, cada uma dessas instituições existe em relações de interdependência com cada uma das outras. Por isso o padrão de poder está configurado como um sistema. (Quijano, 2005, p. 123)

Por meio da colonialidade, o Norte Global muito concentrou sob sua influência as formas de subjetividade, conhecimento, cultura; bem como as formas de produção de conhecimento e saberes válidos. Codificando o mundo em um jogo de relações dicotomizado em primitivo/civilizado, oriente/ocidente, magia/ciência, emoção/razão, antigo/moderno. Ainda, os processos de colonialidade impactaram e impactam ativamente nas relações educacionais, suscitando uma fragmentação e hierarquização do saber, que compreende os educandos como “receptáculos de conhecimento” (Freire, 2004), que impossibilita “a visibilização de conhecimentos ‘Outros’”(Leite, 2023, p.7), cria pessoas atrofiadas e adestra seus imaginários (Santos, 2023).

Já em sua condição de centro do capitalismo mundial, a Europa não somente tinha o controle do mercado mundial, mas pôde impor seu domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta, incorporando-as ao “sistema-mundo” que assim se constituía, e a seu padrão específico de poder. Para tais regiões e populações, isso implicou um processo de re-identificação histórica, pois da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais (Quijano, 2005, p. 121).

Quijano (2005) aponta alguns dos alicerces do eurocentrismo, como a interligação entre esses dualismos e a ideia de uma evolução linear que culmina na sociedade europeia moderna; a legitimação da diferença baseada na ideia de raça e “a distorcida relocalização temporal de todas essas diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado. Todas estas operações intelectuais são claramente interdependentes” (idem, p. 127). Ele também destaca que com Descartes surge a separação entre corpo/alma, razão/sujeito, em que a razão se torna o único meio válido de conhecimento e o corpo se torna objeto deste.

Tavares (2020) e Connel (2012), propõe pensar uma epistemologia desde nossos territórios, desde os lugares que habitamos nesta periferia intelectual – pois partimos e estamos imersos em uma situação em que a colonialidade é um processo social extremamente significativo –, impulsionando uma desobediência epistêmica, juntamente a um pensamento crítico latino-americano que realoque essa produção de conhecimento. É desobedecer, e numa tentativa de se desvincular da estrutura e matriz colonial, criar sujeitos, metodologias, olhares e conhecimentos decoloniais.

A descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico - raciais/sexuais subalternizados. Enquanto projeto epistemológico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento (Grosfoguel apud Tavares, 2020, p. 77).

Antônio Bispo dos Santos (2023) apresenta o conceito de contracolonialidade, manifestado exclusivamente por aqueles – como ele – que não foram colonizados e resistiram a esse processo nos quilombos e comunidades. Em “A terra dá a terra quer”, ele conta suas histórias e vivências e descreve um modo de viver em que o compartilhamento é extremamente significativo e é a base das comunidades: “chegamos como habitantes, em qualquer ambiente, e vamos nos transformando em compartilhantes” (p. 22). Também dá ênfase na importância e funcionamento da autogestão, do trabalho e da cultura dos quilombos; em que mesmo festas são dispositivos contracoloniais.

As nossas festas são instrumento de defesa das nossas práticas alimentares, pois a festa é mais forte do que a Lei, o Estado não consegue quebrar os modos de vida quando eles estão envolvidos nas festas. Não há festa sem comida nem comida sem festa, assim como não há comida sem plantio. As comidas típicas de cada festa acompanham o modo de vida compartilhado e o ciclo de plantio. (p. 27)

Ele também apresenta conceitos como transfluência – que dicotomiza com a refluência que existe na linearidade dos modos de vida da cidade e da colonialidade – em que “ao mesmo tempo que algo vai, fica; ao mesmo tempo que fica, vai – sem se desconectar” (p. 36); é um processo circular e de transformação, assim como o ciclo das águas. Começo-meio-começo, sem fim, apenas reinvenção.

A cultura e vivências latino-americanas, assim como diversas pelo mundo, constituem-se de saberes e perspectivas – também em constante reinvenção – de muitas comunidades/grupos e lugares ao mesmo tempo; não se pode pensar ou alcançar em totalidade as questões de gênero/sexo, classe e étnico-raciais, se o centro se encontra em outra direção, em um lugar tão distante e que reproduz os padrões de poder do colonialismo:

A descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologia/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico - raciais/sexuais sulbaternizados. Enquanto projeto epistemológicos, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo encontram-se aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento (Grosfoguel apud Tavares, 2020, p. 77).

Quando partimos de um lugar como o Brasil, de proporções continentais, em que mesmo cidades com 5 km de distância umas das outras possuem muitas diferenças culturais – como as capitais e cidades satélite/interioranas –, em que os laços familiares são tão fortes na cultura; em que lugares como “casa de vó” e “pracinha” permeiam o imaginário social trazendo imagens e elementos tão específicos, não faz tanto sentido dar como verdades absolutas as epistemologias hegemônicas como o dualismo cartesiano e positivista ou do norte global, pois não englobam a experiência/percepção do colonizado (Connel, 2012). Temos rastros ancestrais por toda parte, mesmo nos símbolos dos portões e fachadas de muitas casas. Esses vestígios constituem a memória, mesmo a coletiva, e essas memórias se prolongam pelas narrativas.

Emerge então a necessidade de repensar e refletir o papel que as imagens têm na constituição da memória e, posteriormente, na identidade. A América Latina é um território marcado por muitos apagamentos, que suscitaram também uma colonialidade do ver. Imagens também são dispositivos de produção de modos de ver e sentir e de legitimação de narrativas; não há neutralidade. Ao estruturar essa colonialidade do ver, se introjetou nos sujeitos colonizados uma autoimagem dependente e inferiorizada, que se perpetua em uma exaltação das formas de vida e conhecimento do Norte Global, deslegitimando e considerando menos desenvolvidas as formas de vida do Sul Global; estruturando assim uma desigualdade epistêmica e transformando o sujeito europeu e “civilizado” como o apogeu da evolução humana. Desobedecer epistemicamente implica também em representar e perceber a partir das

nossas perspectivas e experiências como culturas que foram colonizadas. O epistemicídio é, além do mais, imagético; e diz respeito também às produções e criações múltiplas que permeiam um continente tão extenso como a Latino-América. Assim, essa desobediência que é aliada a um pensamento decolonial defende ademais a transformação do olhar e dos sentidos, buscando perceber a pluralidade ontológica, artística e empírica dos territórios do sul global e as muitas memórias e narrativas que os habitam (Connel, 2012; Quijano, 2005; Santos, 2023; Tavares, 2020).

Se fazem territórios existenciais como também sujeitos-narradores em muitos lugares, mesmo que o ato de narrar e contar histórias esteja há muito perdendo forças e as “experiências perdendo a sua comunicabilidade” (Benjamin, 2012, p. 216):

O tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. Seus ninhos — as atividades intimamente associadas ao tédio — já se extinguíram nas cidades, e também no campo estão em vias de extinção. (idem, p. 221)

Associa-se também o ato de contar/ouvir histórias e narrações com os trabalhos manuais (Benjamin, 2012), e que muito se perdeu dessas formas de trabalho na modernidade:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (idem, p. 221)

Ao continuar narrando, ao continuar registrando/desenhando – movimentando as mãos, tecendo sensações, criando manualmente e visualmente –, criamos mundos; que mesmo imateriais, existem em sua realidade única, ganhando consciência dentro de si. Através desses mundos, muitos intercessores podem emergir; esses encontros que fazem que o que até então era imóvel, sair da sua rigidez e cria cruzamentos (Oliveira, 2012). Cruzamentos e rupturas que desestabilizam e criam novas cosmovisões, quantas mais quiserem surgir e que desobedeçam; que mostrem que há tanto mais a ser conhecido-sentido e aprendido, do que aquilo que segue uma suposta ordem que apresentam como natural. Além de natureza, somos cultura e também sensibilidade; todos se unem num elo só, transformando-nos nessa fusão que é humana, natural-cultural, sensível-social (Ostrower, 1977). Sem fragmentação, sem totalidade ou destino; aceitando a incompletude, o inacabamento e perceber que é próprio de ser gente a possibilidade de sempre Ser Mais (Freire, 2020).

Figura 30 - Portão e os sankofas



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

3.1 A CULTURA VISUAL E O SENSÍVEL

O olhar, o ato de ver, foi moldado através de estruturas e dispositivos de poder, atribuindo papéis desiguais entre o sujeito que olha e aquele que é olhado; e Mirzoeff (2016) atribui aos complexos de visualidade a produção de uma ordem visual que legitima a dominação, produzindo e perpetuando essas configurações de autoridade. Esses complexos se estruturam através da classificação, separação e estetização, em uma produção de categorias e fronteiras que organizam o mundo e o visível, legitimando práticas que são consideradas normativas e marginalizando o que acontece nos cantos e o que escapa à lógica dominante.

A classificação produz categorias que organizam o mundo e os seres, através da atribuição de características fixas à determinados grupos, culturas, territórios e formas de ser/viver – tal como as denominações de “primitivo” e “exótico” à grupos e comunidades que não vivem de acordo ao modelo eurocêntrico, capitalista e/ou neoliberal. A separação força distâncias e separa os que obedecem dos que mandam, os que vigiam dos que são vigiados; instituindo fronteiras e produzindo hierarquias visuais, escondendo o que não “deve” ser visto – como as separações territoriais de bairros nobres de bairros periféricos, ou mesmo os dispositivos de vigilância – garantindo que a classificação produza desigualdade. A visualidade, após classificar e separar, transforma as separações criadas em imagens “belas”, cria narrativas que convencem e legitimam, ocultando a violência, para que o processo se naturalize e esses complexos se tornem aceitáveis (Mirzoeff, 2016). Relaciono isso também ao que Antônio Bispo

dos Santos (2023), chama de adestramento; adestramento de consciências e imaginários, que envolve a colonização dos sujeitos, a desterritorialização destes, a quebra de identidade, imposição de modos de vida do colonizador e o etnocídio (Pierre, 2004, p. 56): “a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição”. Os complexos de visualidade são, assim, mecanismos de adestramento dos sujeitos e imaginários, que normatizam certos modos de ver e sentir e domesticando-os; na tentativa de controlar o que pode e como pode existir, resultando em um processo de hegemonia simbólica.

A visualidade, então, funciona como que para justificar estas assimetrias, criar conceitos de belo que estão ajustados à norma colonial e à autoridade, esta cujo fundamento místico se baseia na violência e cuja visualidade é utilizada para tornar sua auto-autoridade óbvia. Ver sempre foi um ato político, assim como o direito de olhar se relaciona ao direito de ser visto, de existir para o outro: “o direito a olhar é uma recusa a permitir que a autoridade suture sua interpretação do sensível para fins de dominação, primeiro como lei e, em seguida, como estética” (Mirzoeff, 2016, p. 24-25).

A educação pode ser compreendida como um dos meios principais para a emancipação, em uma tentativa de combater a classificação desses complexos de visualidade e adestramento de imaginários (Mirzoeff, 2016; Santos, 2023). Um pensamento pedagógico contemporâneo precisa assumir esse papel cuja cultura visual é propulsora; um pensamento desobediente de onde emergem contravisualidades, seja através de uma valorização da memória como ponto de partida para o fazer, seja pelo entendimento de que os lugares possuem vida e dizem muito através dos sentidos que evocam em quem os transpassa.

O movimento de reavivamento das memórias permeia tanto os processos de aprendizagem quanto de criação; permeia as experiências. Ao lembrar, algo se conecta com o novo que está se desenvolvendo, e assim se estabelece uma relação de reflexão. Com esse movimento, novos sentidos se atribuem às memórias como também o que se está criando e aprendendo; e ao trocar essas experiências com o outro e refletir coletivamente, novos sentidos surgem aliados aos processos de ensinar-aprender e criar (Leite, 2024).

Assim, o fazer artístico cria mundos que ganham consciência nos suportes e materiais, nas mãos que produzem e que se multiplicam em vários dentro de quem os cria. O olhar se torna menos passivo e mais crítico, e o sujeito menos receptáculo, ao identificar as classificações da visualidade e colonialidade que se evidenciam no cotidiano; e ao perceber e lembrar, há a possibilidade de pensar-sentir e desobedecer. Visualmente e epistemicamente,

produzindo contravisualidades que suscitam brechas tanto nos complexos de visualidade como das políticas de controle do corpo, do que ele produz e do que ele transmite para o outro.

Trazer essa perspectiva dentro da educação, no ensino de artes visuais, cria novas dimensões no território que é exercida, fazendo com que a memória transforme esses lugares – que nunca são neutros – em potencial criador, mobilizando e possibilitando uma prática pedagógica decolonial. Decolonial pois ela transgride a linearidade e ordem traçadas anteriormente pelos dispositivos coloniais, pelas perspectivas dualistas e anátomo-políticas; desmontando imagens pré-fixadas sobre determinado lugar/território, e trazendo à tona outras formas de conhecer-saber – seja pelos sentidos, pela memória e/ou pelas relações e encontros.

Os conhecimentos que os educandos trazem consigo, de fora para dentro da escola, constituem também seus processos de aprendizagem e é necessário legitimar e compartilhar desses saberes para que se construa uma prática pedagógica de autonomia e curiosidade:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (Freire, 2004, p. 62)

Os espaços de aprendizado que me transpassaram – como a escola-cemitério e a biblioteca demolida – constituem muito de meus saberes pois a memória afetiva se evidencia como um de meus pilares de conhecimento. Criar espaços de acesso à cultura, de forma gratuita e com olhar de compartilhamento, criam linhas de ruptura em um modo de vida cuja intenção é justamente demolir esses espaços e tornar a realidade desprovida de encanto e multiplicidade.

Através das perspectivas da cultura visual, que pensa as imagens, os símbolos e os elementos visuais que compõem os espaços como o que molda a percepção e o olhar, aliadas à valorização da experiência sensível, é possível criar realidades outras e saberes plurais que escapam à lógica utilitarista, colonial e neoliberal; esses que marcam, que criam narrativas interiores e que emergem para fora através da criação. Que impulsionam contravisualidades que podem ser compartilhadas, sentidas, e enfim, vistas. O anônimo, o cotidiano, e o escondido querem ser vistos, por isso transbordam; sejam nas memórias, nas imagens, nas produções artísticas ou nos instantes de encantamento ao se perceber parte do mundo.

3.2 SEÇÃO DE DESENHOS

Ficha técnica do conjunto

Autoria: Ana Clara Fernandes

Título: Em cada instante cabe um mundo

Ano: 2025

Técnica: desenho, pintura, bordado, argila e colagem em papel

Dimensões: 14,8 cm x 21 cm

Figura 31 - O que ficou



Figura 32 - Ver com os sentidos

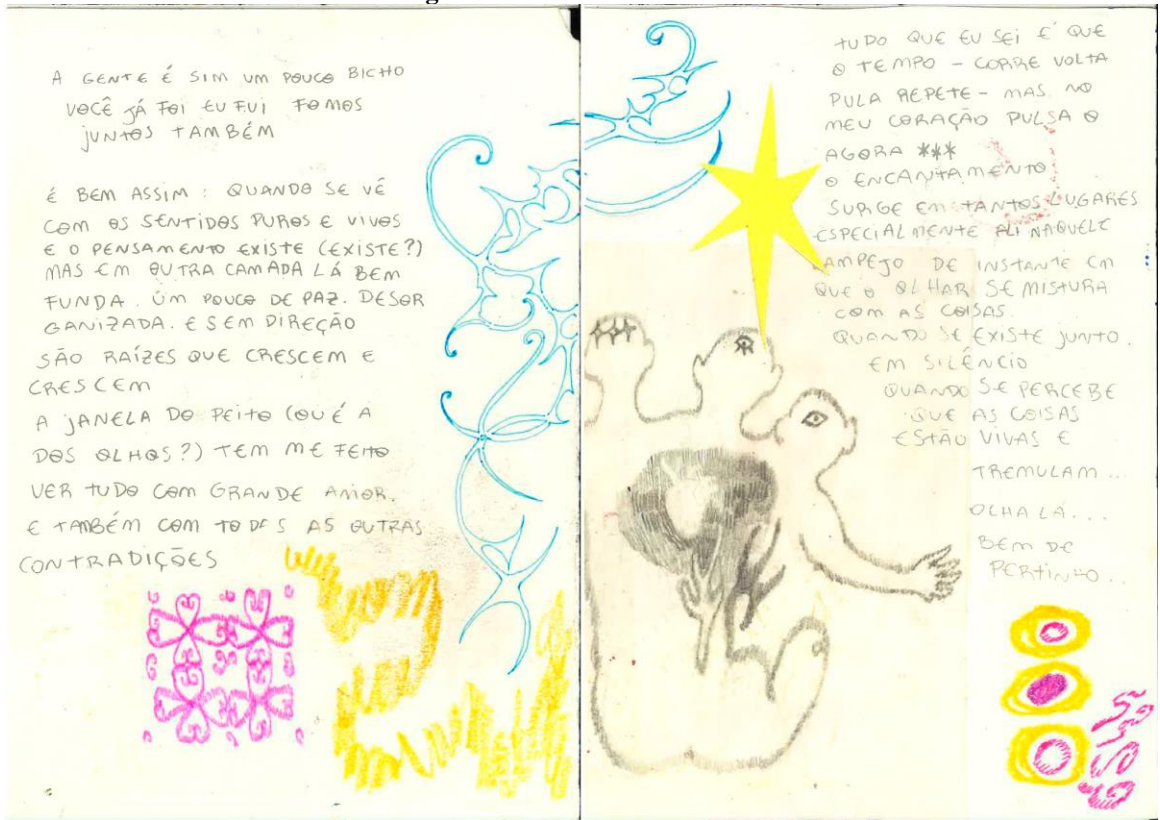


Figura 33 - A gente é sim um pouco bicho



Figura 34 - Sou só mas também sou junto



Figura 35 - A vida passa mas eu tenho que ficar

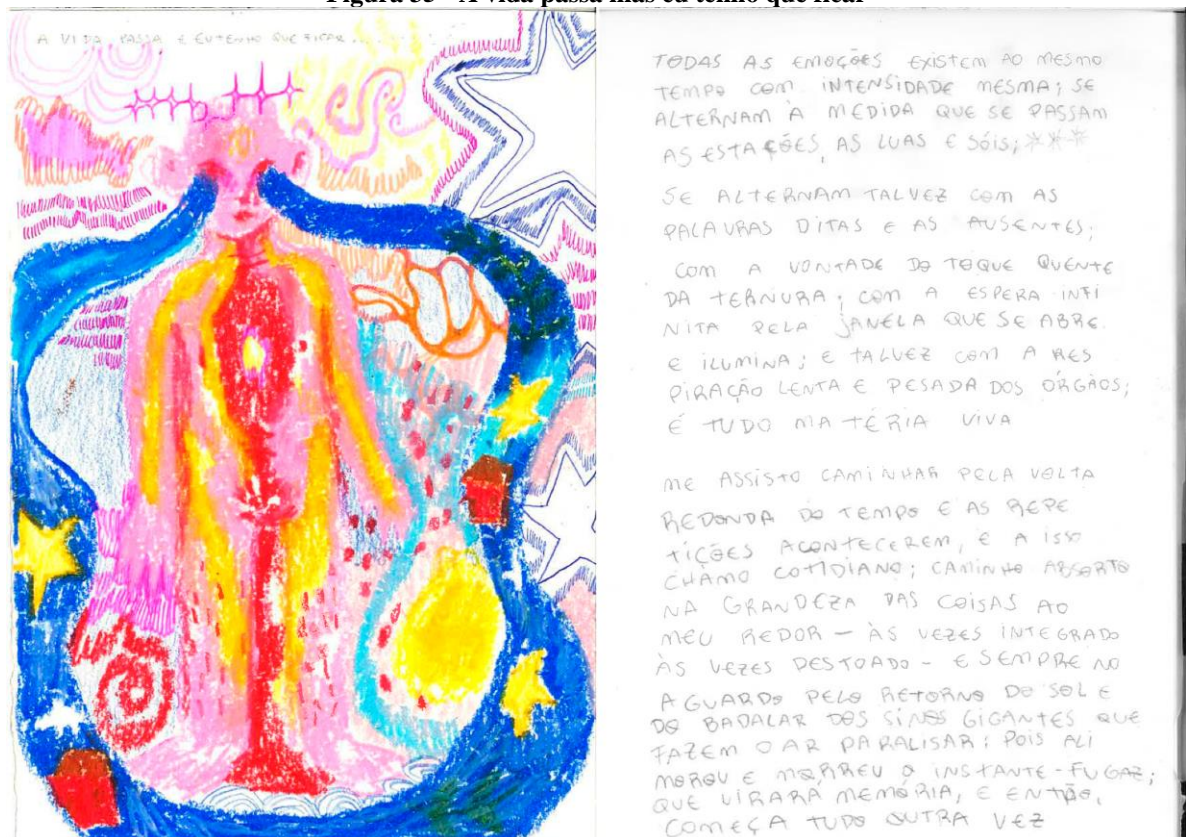


Figura 35 - Não deixa apagar



Figura 36 - Capa e retrato



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa que é de cunho altamente autobiográfico, pude refletir acerca das fortes relações que estabeleço em minha vida entre memória e criação; as quais diversas paisagens e lugares transpassam. Mudar de lugar me inaugurou novas moradas, mas as antigas paisagens continuam e estruturam o imaginário. Revisitei lugares que marcaram minha formação enquanto ser consciente-sensível-cultural, compreendo-os como espaços de solidão e também de abrigo; conchas simbólicas que acompanham os percursos dos sujeitos e produzem marcas afetivas. Marcas afetivas que insistem em serem materializadas, emergindo pela criatividade e fazendo surgir identidade.

Busquei discutir através de uma cartografia das memórias, como a escola orientada pelas perspectivas tradicionais se estruturaram historicamente como dispositivo de controle e disciplina dos corpos e sujeitos para obtenção de utilidade e hierarquias, através da organização e fragmentação dos espaços e do apagamento de marcas de vida. Mesmo sob a vigilância dos aparatos do poder, as imagens resistem; pelos sentidos, pela memória e pelo registro.

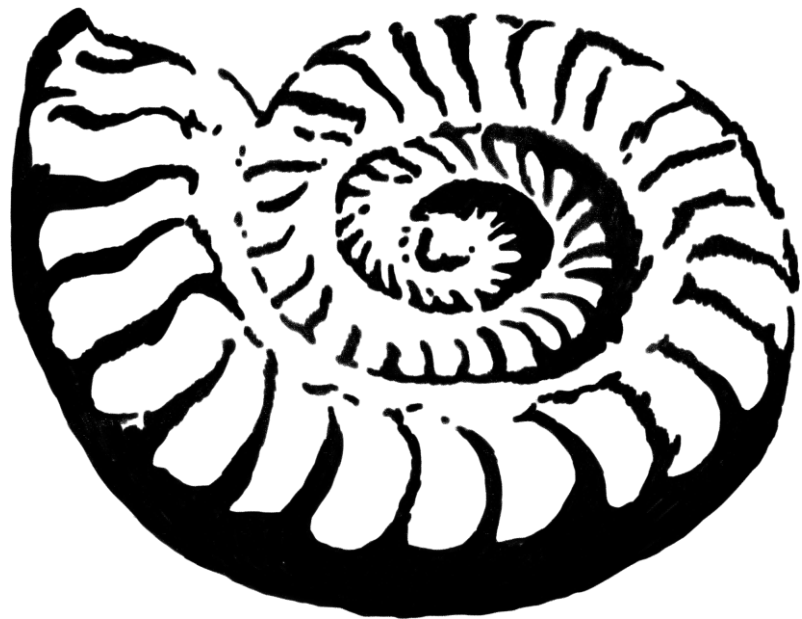
Assim, a memória aqui é força de subversão, tanto para a criação quanto para as relações de ensinar-aprender; possibilitando a reconfiguração de experiências e o surgimento de narrativas plurais e pontos de ruptura que permitem criar novas formas de ver, ser e sentir. O passado-presente-futuro se configura de modo não linear e as memórias se dão então como potência. Ao pensar em pontos que desestabilizem maneiras hegemônicas e estruturadas pela colonialidade de perceber e viver o mundo, penso também nessa memória aliada aos sentidos e a experiência do corpo e do fazer como um gesto de desobediência epistêmica; que questione então epistemes pré-determinadas que deslegitimam saberes localizados e produções dissidentes. Buscando fazer emergir no ensino e no campo das artes visuais um território fértil para as contravisualidades, para a experiência singular do fazer, para a invenção de realidades outras; compreendendo que a memória pulsa pelos sentidos e nos devaneios, e quer ser vista. Trazer a memória para o presente, criando, é perpetuar uma narrativa; narrativa essa que muito nos constitui enquanto seres compartilhantes.

O que consideramos digno de narrar ou não, constitui muito do que achamos legítimo, e essa legitimidade em si se relaciona com as noções de verdade e do que é conhecimento verdadeiro. A colonialidade atravessa e se manifesta nas relações de aprender, de poder, de conhecer, atrofiando imaginários e sensibilidades. O conhecimento, as experiências pedagógicas que constituem o aprendizado e aquilo que fica, se manifestam nos mais diversos

cantos; mas, novamente: quais são as noções já pré-determinadas do que é digno de ser visto e aprendido?

As paisagens, as moradas, a cultura, são dimensões extensas que se expressam em muito do que nos estabelece enquanto sujeitos. Reconhecer a força simbólica desses lugares e do que podem impulsionar, considerar as multiplicidades culturais de nosso território latino-americano, os rastros ancestrais; registrar e não esquecer, torna mais possível confrontar hierarquias estéticas e epistemológicas que não contemplam as experiências de quem existe nos contextos marcados pela colonialidade. Reivindicando assim o direito a olhar; através de uma perspectiva da cultura visual aliada à potência que emerge da memória, do cotidiano e do anônimo. E reivindicando, por consequência, o direito a criar, e a aprender criando; transfigurando a realidade e percebendo os fios, tantos fios emaranhados que conectam as coisas e os seres.

Mesmo trazendo aqui estas minhas últimas considerações, também sei que amanhã posso ter mais a dizer, algo que amanhã me cruzará o pensamento e hoje não; e aceito enfim essa incompletude. Essa incompletude que maior se torna com o tempo, juntamente ao aprender, perceber e conhecer. Quanto mais conheço e observo, mais me entendo e entendo um pedacinho do mundo; como também me perco e vejo quantas janelas existem e se fecham e se abrem. Uma pesquisa traz mais perguntas do que respostas. E assim, a linha da espiral continua; começo, ruptura, recomeço, mas sem fim.



REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Pista 7: Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 197-221.
- CLASTRES, Pierre. Do etnocídio. In: _____. **Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 53–65.
- COLLOT, Michel. Pensamento-paisagem. In: **Poética e filosofia da paisagem**. Tradução de Ida Alves... [*et al.*]. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Oficina Raquel, 2013. p. xx–xx
- CONNELL, Raewyn. **A iminente revolução na teoria social**. Rev. bras. Ci. Soc., São Paulo, v. 27, n. 80, Oct. 2012.
- DELEUZE, Gilles. A memória como coexistência virtual (ontologia do passado e psicologia da memória). In: _____. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008. p. 55-72.
- FOUCAULT, Michel. Disciplina. In: _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 133-199.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GUSMÃO, R. Relações de poder e arte-educação: corpo/memória como força subversiva na pós-modernidade. **Revista Apotheke**, v. 7, n. 3, p. 36-53, 2021.
- LEITE, Ângela Vitorette. Percursos poiéticos na formação de uma artista-educadora-pesquisadora. 2023. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.
- KASTRUP, Virgínia. A escrita cartográfica e a dimensão coletiva da experiência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 9, ed. esp., p. 160-175, dez. 2023. “Cuerpos en la Encrucijada”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2023.80661>.
- LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745–768, 2016. DOI: 10.20396/etd.v18i4.8646472.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3 (69), p. 159-178, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 29 out. 2025.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Hertha Tatiely. Inventar territórios emancipados: artes visuais e saberes localizados. In: ABREU, Carla Luzia de (org.). **Dossiê – Arte, Cultura Visual e Educação : pensar, ver, fazer**. Goiânia: [s.n.], 2020. (Coleção Desenrêdos; 12) p. 127-148.

TAVARES, Inara N. Reflexões sobre o debate pós-colonial desde percepções de si. In: KAINGANG, Jozileia; BANIWA, Braulina; TREMBÉ, Lucinha, (org.) **Vivências Diversas: uma coletânea de indígenas mulheres**. Editora Hucitec, São Paulo, 2020.