



**EDUCAÇÃO AUDIOVISUAL EM PERSPECTIVA
ARTÍSTICA/CULTURAL/DECOLONIAL**

**AUDIOVISUAL EDUCATION FROM AN ARTISTIC/CULTURAL/DECOLONIAL
PERSPECTIVE**

Rosiane de Jesus Douradoⁱ
Colégio Pedro II

RESUMO

O presente artigo apresenta a pedagogia teórico/prática com metáforas visuais desenvolvida em pesquisa de Doutorado sobre a formação audiovisual estudantil na educação básica. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes, de 2021 a 2023. Nela é abordada a educação audiovisual integrada às Artes Visuais, com enfoque na educação decolonial, com o objetivo de investigar como o ensino de Artes Visuais junto à educação em Cultura Visual podem contribuir para aprendizagens decoloniais. A metodologia envolveu a prática artográfica (Dias; Irwin, 2013) e as reflexões em cruzos epistemológicos (Rufino, 2019 e Martins, 2021) da partilha do sensível (Rancière, 2016), apontando a importância da abordagem educativa decolonial e da educação em Cultura Visual para mudanças de paradigmas.

PALAVRAS-CHAVE

Educação audiovisual. Artes Visuais. Cultura Visual. Metáforas visuais. Visualidades decoloniais.

ABSTRACT

This article presents practical aspects and theoretical underpinnings of a pedagogical approach focused upon visual metaphors. The approach was developed during research about audiovisual education in secondary school that formed part of a doctoral thesis. The research study took place from 2021-2023. The study examined the integration of audiovisual education with the Visual Arts, focusing on decolonial education, with the objective of investigating how the teaching of Visual Arts alongside education in Visual Culture can contribute to decolonial learning. The methodology involved artographic practice (Dias; Irwin, 2013), reflections about epistemic intersections (Rufino, 2019 and Martins, 2021) of the distribution of the sensible (Rancière, 2016). The study demonstrates the potential of decolonial pedagogy and education in Visual Culture to bring about paradigm changes.

KEYWORDS

Audiovisual education. Visual Arts. Visual Culture. Visual metaphors. Decolonial visualities.



Introdução: campo-mar em cruzos epistemológicos

Pesquisar com a Arte é cismar em querer mais liberdade para não apenas agir racionalmente/sensivelmente no campo de estudo, mas criar novas maneiras, metodológicas e linguísticas, de agir e estabelecer relações nele e com ele. Neste artigo apresento, sucintamente, o trabalho pedagógico com metáforas visuais artísticas para a criação de visualidades decoloniais em pesquisa sobre a formação audiovisual estudantil na educação básica.

A referida pesquisa, desenvolvida em nível de Doutorado, aborda a educação audiovisualⁱⁱ integrada às Artes Visuais, com enfoque na educação decolonial. Nela, busquei promover a criação de visualidades decoloniais na formação audiovisual de estudantes, praticando uma abordagem artográfica (Dias; Irwin, 2013).

A a/r/tografiaⁱⁱⁱ é uma forma de metodologia artística de Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), que promove a aproximação entre o fazer artístico e o fazer acadêmico. Assim como outras metodologias de pesquisa em Arte, contempla “formas alternativas da representação visual” (Dias, 2013, p. 24). Essa forma de investigação se liga à pesquisa-ação, pois une saber, fazer e realizar (Dias, 2013), ações condensadas nas práticas simultâneas da/o artista, do/a educador/a (professor/a) e do/a pesquisador/a (investigador/a), e é ainda entendida e praticada como pesquisa viva.

Por isso, em minha pesquisa combinei teoria, prática e poética, buscando acessar as potências artísticas de jovens estudantes. A metodologia envolveu questões culturais, produção coletiva e perspectivas decoloniais, visando criar uma educação mais crítica e ética em Cultura Visual e Artes visuais. O estudo foi encaminhado por reflexões em cruzos epistemológicos que surgiram da potência criadora das encruzilhadas (Rufino, 2019 e Martins, 2021), da ideia de *tempo espiralar* (Martins, 2021), que se baseia no conceito de encruzilhada, e da *partilha do sensível* (Rancière, 2016). O estudo aponta a importância da educação em Cultura Visual para mudanças de paradigmas.

O campo da pesquisa foi estabelecido com jovens estudantes secundaristas entre 15 e 18 anos, e desenvolvido de 2021 a 2023. O uso de metáforas no percurso



criativo e investigativo faz parte das posturas na pesquisa artográfica. Então, como artógrafa, escolhi a metáfora do mar para vislumbrar, entender e pesquisar no campo estabelecido. Nesse exercício imaginativo/pensante, pesquisar pôde ser assumido como *cismar* conhecer o desconhecido ou cismar reconhecer o familiar, de outro ângulo, com outros olhos. Foi assim que aconteceu o campo-mar.

No método artográfico de pesquisa, as perguntas tendem a fluir e continuam surgindo durante o processo de pesquisa-ação. Então, o conjunto de questões iniciais foi mudando com o tempo de maturação, lançando-se no fluxo do campo-mar da seguinte forma: como sensibilizar e desenvolver produções coletivas em experiências de grupo na educação audiovisual *on-line*? Como provocar o pensamento e o imaginário em perspectiva decolonial? Que metáforas e metonímias surgiriam das conversas culturais e artísticas e que alimentariam a criação de imagens e visualidades decoloniais?

Um dos objetivos específicos foi investigar como o ensino em Artes Visuais junto com as questões trazidas pela educação em Cultura Visual podem contribuir para as aprendizagens decoloniais. No presente artigo, apresento como foi constituído na teoria/prática o campo-mar da investigação, focando nas metáforas visuais e nos cruzos epistemológicos. Trago o diálogo entre ensino de Artes Visuais e educação audiovisual, abordo algumas das práticas de conversas artísticas e culturais para a promoção de práticas de visualidades decoloniais, especialmente, na produção de um filme-ensaio^{iv}. Por fim, considero que a educação audiovisual movida por cruzos epistemológicos e decoloniais reafirma a importância da educação em Cultura Visual no ensino de Artes Visuais e abre possibilidades de mudança de paradigmas no pensar/fazer arte e cultura.

Antes das suspensões das aulas, em decorrência da pandemia de covid-19, no início de março de 2020, a pesquisa seria realizada de modo presencial. Com a suspensão das aulas e dos encontros presenciais, vislumbrei possibilidades de algumas ações para a escuta das/dos participantes do campo, sendo a roda de conversa *on-line*^v a principal delas, a pensando também como uma roda de conversa cultural (Hernández, 2007) e artística, com base na educação em Cultura Visual.



Além disso, comecei a pensar em outras perspectivas de espaço-escola, com referências à cosmovisão emancipadora trazida por Krenak (2019), segundo o qual é “importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (p. 27). Na pesquisa, os encontros com a arte contemporânea e o audiovisual motivaram a produção coletiva de metáforas e metonímias. Esse princípio artográfico conjugado envolveu a escrita e a prática pedagógica, de modo que aconteceu até o fim do percurso investigativo pela condição da “fricção” entre as relações estabelecidas nesse percurso.

O estudo analítico compreendeu as aprendizagens enredadas em dois ciclos de pesquisa, de outubro de 2021 a novembro de 2022, com a maioria dos encontros pedagógicos em modo *on-line* de forma síncrona, compostos por: rodas de conversas culturais e artísticas, com visionamento de imagens estáticas e audiovisuais; práticas artísticas e culturais de montagens audiovisuais e ensaio fotográfico, desenvolvidas em ateliês remotos, de interação *on-line* síncronas e assíncronas. Houve também cinco encontros presenciais, com visitas a exposições, práticas de fotografias e de filmagem; a finalização do projeto foi a produção coletiva de um filme-ensaio, em 2023.

Trago a seguir o desenvolvimento teórico-prático dos cruzos epistemológicos no projeto de educação audiovisual. Os cruzos epistemológicos atravessaram a análise dos dados produzidos na pesquisa, assim como foram essenciais em várias das propostas pedagógicas e criativas, estando, por isso, presentes nas aprendizagens sobre as metáforas visuais.

Os cruzos são movimentos interculturais e transculturais imbuídos da energia vital do devir, pois, como analisa Rufino (2019, p. 16), o cruzo “versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem”. Na pesquisa, eles nasceram da perspectiva pedagógica decolonial e espiralaram-se ao conceito de contravisualidade (Mirzoeff, 2011) – que, por sua vez, pode ser



entendida como resposta prática cultural ético/estético/política
contra-hegemônica às visualidades hegemônicas das realidades e dos imaginários.

Educação audiovisual com arte e metáforas visuais

As imagens estáticas e as imagens em movimento foram meios provocadores de conversas culturais e artísticas, cruzando espaços-tempos do pensamento/experiência sobre a escola, sobre o coletivo de estudantes, sobre suas relações com o audiovisual e sobre a arte/educação. Esse movimento de análise do percurso também se cruza com o que Hernández (2013, p. 79) diz sobre o trabalho pedagógico com as imagens nas pesquisas em educação:

Assim, a pesquisa com e sobre imagens na educação pode articular-se como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem preestabelecida), que permitem questionar a respeito das formas culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós.

Com e através das imagens produzimos visualidades – olhares culturais –, nos alimentamos e formamos nossas percepções sobre elas e sobre nós. Na pesquisa, trabalhei cruzando referências teóricas para desenvolver na teoria/prática a noção de imagens como metáforas. Segundo Parsons (2011), as imagens visuais têm várias camadas de metáforas, e a imagem pode evocar elementos da metáfora, identificados pelo conhecimento cultural de quem a observa/visualiza. Assim sendo, esse conhecimento também é importante para produzir imagens.

No audiovisual e na fotografia, as metáforas visuais são maneiras deflagradoras de conexões simbólicas e cognitivas. Enquanto o campo da Arte e os Estudos da Cultura Visual, em cruzo com a Educação e junto às metodologias artísticas, nos mostram toda a potência das metáforas visuais. Segundo Parsons (2011, p. 287), “uma metáfora não é uma simples comparação ponto a ponto, nem é uma afirmação de verdade científica. Isso, obviamente, é o que concede espaço para a criatividade”. Influenciada por algumas das ideias trazidas por Parsons e por outros estudos sobre o assunto, me interessei em propor o encontro das imagens como



metáforas e também entendê-las assim no processo de aprendizagens e de criação audiovisual artística estudantil.

Sendo a fotografia uma linguagem autônoma e também constitutiva da arte audiovisual, a imagem fotográfica foi experimentada como: artefato artístico de expressão e de conhecimento, em que foram visibilizadas relações culturais e éticas do ser/saber/sentir/poder; linguagem artística transformada em dispositivo criativo imagético de composição e montagem fílmica, na modalidade de fotofilmes. As práticas artísticas e as apreciações críticas e culturais das imagens fotográficas e audiovisuais se cruzaram na encruza que reuniu percepções do eu, do tempo, da memória e da escola. A metáfora do mar também foi apropriada pelo grupo de estudantes, em exercícios fotográficos e fotofílmicos envolvendo composições com imagens, sons e palavras. A partir daí, os fluxos educativos e pedagógicos nos levaram a abordar questões como: identidades, alteridades, ancestralidades, (in)visibilidades, contravisualidades, colonialidade e decolonialidade.

Estar com um grupo formado por meninas, durante o segundo ciclo, nos direcionou à prática educativa com princípios interseccionais e para a decolonialidade do ser focada nas questões de gênero e de raça. Assim sendo, procurei fazer a curadoria digital de conteúdos que trouxessem referências de mulheres produtoras de arte e de cultura. Ao visionarmos uma lista de mulheres fotógrafas que incluía pioneiras da fotografia, percebemos traços da colonialidade – não havia nenhuma mulher latino-americana ou africana, e apenas uma fotógrafa afrodescendente, Deana Lawson.

Nas fotografias de Deana, em ensaio com famílias negras, o foco está em visibilizar, além dos laços familiares, o reconhecimento da negritude como valor social, cultural e ancestral, pelos fios dos afetos. Esse trabalho artístico fotográfico nos fez reencontrar *Travessia* (2017), filme de Safira Moreira. Ambos os trabalhos fazem da fotografia o lugar de presença da negritude, pois a deslocam do lugar de apagamento histórico, que perpetuou visualidades coloniais, por invisibilizar o ser-pessoa, como as antigas fotografias das babás negras com crianças brancas, que é o dispositivo sensível do filme de Safira Moreira.



Samain (2012) apresenta a prática artística e pedagógica das imagens cruzadas, que consiste em recompor imagens cujos contextos culturais e/ou históricos podem diferir, mas pontos de diálogos podem ser estabelecidos, o que, de certa maneira, dialoga com o valor de evocação de imagens na a/r/tografia e na educação em Cultura Visual. Assim, pudemos cruzar imagens das fotografias de Deana Lawson com as imagens dinâmicas produzidas por Safira Moreira, em *Travessia* (Imagem 1). Além dos pontos de contatos formais entre aquelas imagens, a composição imagética resultante destaca a potência poética e metafórica que aquelas imagens evocam: conexões afrodiaspóricas de pertencimento e identificações. E do encontro com esses vocabulários e essas gramáticas visuais pudemos construir visualidades decoloniais com nossas percepções e interpretações.



Imagem 1. Montagem com imagens cruzadas – fotogramas do filme *Travessia*, de Safira Moreira, cruzadas a fotografias de Deana Lawson, 2023. Digital, 9cm X 7cm.



Quando lancei a ideia da educação audiovisual em cruzos de experiências sensíveis, diferenciadas e qualitativas (Dewey, 2010), pude dialogar com dois outros caminhos epistemológicos, o de Leda Maria Martins (2021), que emprega a ideia de *encruzilhada* como um conceito e como operação semiótica que permite categorizar as formas que emergem das encruzilhadas, e o de Luiz Rufino (2019), a partir de sua *Pedagogia das Encruzilhadas*, estabelecida como guerrilha epistêmica à colonialidade^{vi}, chamada por ele de *marafunda* ou *carrego colonial*. O autor aborda as formas da colonialidade do ser, saber e poder (Quijano, 2010) perpassando suas vivências, alimentadas pelas aprendizagens afrodiaspóricas e por epistemologias afrorreferenciadas.

Nas encruzadas acontecem as inversões – esses movimentos são potências criativas e epistemológicas que fundamentam contravisualidades e visualidades decoloniais. Por sua vez, a partilha do sensível (Rancière, 2016) é entendida no contexto dos três regimes de identificação da Arte – o regime ético das imagens, o regime poético (ou representativo) e o regime estético, e, segundo Rancière (ibid., p. 7), é “o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas”. Porém, percebi, no fluxo da pesquisa, que nos processos educativos é necessário que procuremos operar com uma partilha diferente da praticada na usual ordem de produção econômica, social e política, que é baseada nas exclusividades de uma partilha que exclui e torna invisível, percepção crítica expressa por Rancière na definição de tal conceito. Então, se a partilha do sensível define “o espaço de ser ou não visível num espaço comum” (ibid., p. 16), precisamos reconhecer o que está (in)visível para propormos e provocarmos o trânsito sensível entre as culturas, as vivências e os referenciais não hegemônicos. Por isso, afirmo que podemos combiná-la, na teoria e na prática, com os cruzos, pois esses, afroperspectivados, nascem nas encruzilhadas culturais que nos “oferecem a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais” (Martins, 2021, p. 51).

Nesse fluxo de trânsito epistêmico está o fazer/pensar artístico de Uýra Sodoma (Emerson Munduruku), uma das artistas cujo trabalho encontrei na trajetória de



pesquisa. Desta artista conhecemos a videoperformance *Manaus, uma cidade na aldeia* (2020). Depois do visionamento, as estudantes Alice^{vii} e Gia comentaram:

Alice: “[Eu consegui escutar] Eu gostei da parte que *e/le* cita que os povos indígenas são vistos como lenda hoje em dia. Eu gostei porque dá pra fazer um trocadilho de lenda e lenda como heróis, entendeu? E, realmente, a sociedade vê povos indígenas na cidade e quer tirar a natividade deles. Então, é um assunto bem importante que deve ser falado e discutido.”

Gia: “[...] tem várias partes que eu gostei, as partes que ela anda pela cidade e as pessoas olham e, às vezes, elas completamente ignoram, mas outras prestam atenção. E achei muito interessante, porque junto com a fala e junto dessa questão também que a Alice falou, das pessoas não reconhecerem os indígenas dentro da nossa sociedade e não reconhecerem o espaço deles que é o nosso também, em alguns momentos. Fala dos espaços que não são de todos.”

Guardadas algumas diferenças nas observações feitas, as duas estudantes falaram sobre o corpo-pessoa. Alice focou na visualidade do corpo e fez uma correlação entre o que escutou na videoperformance e o repertório de sua cultura jovem e, ao fazer isso, ela apresenta um outro ponto de vista; então, temos “lenda” como algo do passado e pejorativo, e “lenda” como algo heróico e valoroso. Sua fala traz uma visão do ser indígena no presente. Já Gia, comentando sobre os efeitos da performance no público, ampliou a conversa para a relação corpo/espaço. A performance da artista Uýra pode ser vista também como um encontro de mundos, em que, atravessados pela lógica operacional da colonialidade, foram produzidos vários apagamentos e silenciamentos, foram construídos “espaços que não são de todos”. Mas as cidades precisam ser de/para todas, todos e todes – um princípio da vivência/prática democrática. Essas tensões são presentificadas na performance, e questões culturais são respondidas epistemologicamente e de forma politicamente poética. O corpo político da artista lança na cidade suas referências estéticas ancestrais, combinadas à estética e à linguagem de arte contemporânea. O que dialoga com a análise feita por Martins (2021, p. 67):

As práticas culturais que têm o corpo como seu agenciador privilegiado, o corpo vivo do sujeito, nos permitem assegurar que toda arte, assim como toda performance, traduz um estilo significativo singularizador da cultura e das pessoas que a vivificam e respondem a idiomas cognitivos e filosóficos, assim como a uma pletora de referências estéticas e de modos de estilização complexos.



Produção audiovisual e práticas de visualidades decoloniais

Como afirmam Mignolo e Walsh (2018, pp. 138-139), “[...] práxis sem teoria é cega, a teoria sem práxis é sequestrada. Ambas unem forças nesse horizonte duradouro que podemos chamar de visão, nesse caso, visões decoloniais”. Quando li essas linhas, já havia percebido que o enredo da minha investigação estava me levando a navegar por correntes pedagógicas que operavam na produção do que passei a chamar, logo no início da pesquisa, de *visualidades decoloniais*. Vejamos, então, sucintamente, como reverberações do processo de aprendizagens com as metáforas visuais, em cruzos epistemológicos, foram manifestadas na produção do filme-ensaio e evidenciam a prática de visualidades decoloniais.

O audiovisual estudantil e escolar cria seus próprios sistemas de formação de grupo, cujas equipes não têm papéis já predefinidos, são grupos fluidos, com partilhas do sensível em cruzos de aprendizagens coletivas que criam desejos em comum. A produção do filme-ensaio teve um tempo extenso, e esse longo processo foi alimentado pelas conversas culturais, pelos visionamentos audiovisuais e imagéticos que aconteceram nos encontros virtuais. Os espaços expositivos nos ofereceram o encontro presencial com a Arte, e dois deles foram transformados em locações para as filmagens – o Museu de Arte do Rio (MAR) e o Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB). As ruas, praças e os becos (como a escadaria da Pedra do Sal) também foram escolhidas como locações.

Logo no início, surgiu a ideia de criar uma personagem com uma performance definida – ela transitaria por lugares e seria impactada por aqueles; ela seria a narradora. Tempos depois, a ação no espaço urbano ganhou o sentido de estar buscando entender suas raízes, sociais e culturais. Foram, então, acionadas memórias coletivas sobre as artes de vídeo e de videonarração instalação de Grada Kilomba (respectivamente: *Enquanto Eu Escrevo*, 2015 e *Illusions Vol. I, Narciso e Eco*, 2017), pois naquelas fora percebida a ênfase na voz e na oralitura^{viii} (Martins, 2021). Na produção do filme-ensaio, duas vozes surgiram, pois, mais à frente, a estudante Gia trouxe a ideia de existirem duas personagens. Ideia apresentada e acolhida pelo grupo, foi feito o convite à estudante Lana, que aceitou a proposta. O grupo estabeleceu um conjunto de palavras-chave para o roteiro a/r/tográfico, que,



nessa ordem, foram brotando, sem nenhuma hierarquia entre elas: raízes, caminhos, encontros, ancestralidade e amadurecimento.

Com base em Martins (2021), entendo que esse exercício de espiralar cria os sentidos do movimento da pesquisa em tempo-espço espiralar – são as “espirais de memória” daquela. Nesse caso, não se remetem apenas ao processo de produção do filme-ensaio, elas fazem parte do processo de produção coletiva de conhecimento da experiência, de formação e de invenção de mundos.

O roteiro a/r/tográfico, assim designado, por ser constituído por imagens e palavras em relações poéticas intimamente ligadas às experiências de saber, fazer e realizar audiovisual do grupo da pesquisa, teve, na versão final, também imagens-referências de dois filmes visionados: *Carne* (2019), de Kamila Kater, e *Travessia* (2017), de Safira Moreira. Essas duas produções audiovisuais cruzaram a montagem do filme-ensaio, cada uma de uma maneira, suscitando aprendizagens audiovisuais que evocam memórias, alteridades, corporalidades, presenças e representatividades femininas.

No audiovisual estudantil, a questão da representatividade está atrelada ao sentimento emancipatório promovido pela experiência educativa. Considero de suma importância que as estudantes e os estudantes possam, ao longo do processo de aprendizado com o audiovisual escolar, se perceberem em suas potências criadoras e de ser.



Imagem 2. Fotograma do filme-ensaio realizado, 2023. Digital, 7cm X 10cm.

As estudantes participantes da pesquisa, então, se apropriaram e praticaram aprendizagens daquele processo, e a partir de suas visões culturais criaram sentido simbólico e metafórico para três elementos visuais – *linha vermelha*, *escada* e *espelho* – esses objetos foram transformados por elas em motivos visuais, metáforas visuais no filme-ensaio. Depois do visionamento do filme-ensaio realizado pelo grupo, conversamos e foi muito interessante perceber como as aprendizagens decoloniais estavam fluindo. A estudante Lana se referiu ao espelho (Imagem 2) como uma forma de vivificar a ancestralidade no campo-mar:

Lana: “Para mim, é muito assim: eu me vejo em você e você se vê em mim, é essa ideia. Quando o espelho troca, vai pro alto pelo cabelo dela e volta no meu, e depois mostra o meu rosto, acho que é a ideia de que somos parecidas, com situações e vivências diferentes, a gente consegue se entender e se encaixar.”

Ainda nas palavras da estudante Lana, participar da produção do filme-ensaio lhe possibilitou uma conexão com sua própria ancestralidade: “... o que o projeto trouxe foi muita essa questão de me conectar comigo mesma, me conectar com a minha ancestralidade também” (informação verbal – relato da estudante em 3 nov. 2023).

Em relação a outro dos três motivos visuais – a escada que integra o espaço físico de uma das locações escolhidas, o MUHCAB –, as estudantes precisaram lidar com



a sua presença e com a visualidade que lhes provocara. Trata-se de uma escada de madeira em forma de caracol, imponente, com duas esculturas de serpes imperiais na base. A forma da escada foi lida inicialmente pelo grupo somente com uma imagem de herança da colonialidade, mas, ao longo do fazer audiovisual, essa visualidade foi modificada, por ressignificação e inversão, uma vez que, compondo a narrativa simbólica na criação audiovisual, foi deslocada de um lugar de permanência da colonialidade para um lugar de acesso à decolonialidade:

Gia: Eu lembro que, no dia, eu também fiquei meio relutante de filmar nessa escada, eu não sei se me lembrava do que a Apollo falou antes. Eu acho bom que a gente filmou, que teve essa conexão com a outra escada. Essa escada é um ponto de atenção no MUHCAB, é colonial, mas todo o mais ali é decolonial, então é interessante também ter isso no vídeo.

Lana: Essa cena da escada, eu me lembro muito dela. Eu me lembro que não podia subir a escada, o moço que autorizou a gente [a] subir apenas para gravar. Ela tem essa questão colonial, mas aí ela [a personagem] sobe, se conecta com a ancestralidade e depois vai para a Pedra do Sal, então é uma escada que tem um simbolismo diferente para a personagem, eu vejo assim.

Destarte, as práticas artísticas e as conversas culturais e artísticas, orientadas pela cultura visual de cada uma das estudantes e pelos seus respectivos pontos de vistas, no contexto de experiências coletivas de aprendizagens audiovisuais, nos levam a importantes cruzos epistêmicos. Nas observações, existem inversões, contravisualidades e visualidades decoloniais. As estudantes nos fazem perceber como as aprendizagens proporcionaram a elas experiências qualitativas e sensíveis, evidenciando a formação de visões decoloniais estudantis, acionadas não só pelos visionamentos e pelas conversas com o audiovisual profissional, mas pela própria produção audiovisual autoral.

Considerações finais

No meu movimento de reflexão e análise, enquanto professora/pesquisadora/artista, encontrei caminhos e abri outros, juntamente com os grupos de estudantes, que possibilitaram a análise e a compreensão da força expressiva e artística, comunicacional e pedagógica das imagens como metáforas visuais. Então, perceber como estudantes se apropriaram das metáforas visuais e como as transformaram em aprendizagens e práticas me fez reconhecer uma linha de continuidade de



aprendizagem entre o que experimentamos com a metáfora do *mar* e a invenção de novas metáforas na produção do filme-ensaio. As metáforas, que alargam os sentidos do visual e do audiovisual, nesta pesquisa modificaram e ajudaram a construir os olhares culturais das estudantes do segundo ciclo, de uma forma que podemos compreender que tanto a criação individual de signos imagéticos quanto a criação coletiva desses, além de impactarem o repertório da cultura visual de cada estudante, são respostas estéticas e ético-políticas às questões culturais e sociais que se apresentam no mundo e no universo particular.

Agora, acredito ainda mais que podemos, com nossas práticas pedagógicas e educativas, impulsionar o audiovisual estudantil no caminho das descobertas de si e do mundo sensível. A pesquisa mostra que os processos de identificações estão implicados às experiências e aos pertencimentos.

Assim sendo, chegar à tese de que os processos de formação audiovisual estudantil, nas perspectivas artística, cultural e decolonial, aprofundam compreensões educacionais e sensíveis de mundo e possibilitam a produção de visualidades decoloniais foi fruto de uma prática investigativa e pedagógica de deslocamentos artográficos e decoloniais. E, por sua vez, os cruzos epistemológicos estabelecidos na educação audiovisual reafirmam a importância da educação em Cultura Visual no ensino de Artes Visuais, abrindo possibilidades de mudança de paradigmas no pensar/fazer arte e cultura em função das práticas educativas/formativas decoloniais.

Referências

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro; Introd.: Abraham Kaplan. São Paulo: Martins, 2010.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. p. 21-26. In DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

HERNÁNDEZ, F. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educacional. Tradução de Tatiana Fernandez, p. 39-62. 2013b. In DIAS, B.; IRWIN, R. L.



(Orgs). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MACHADO, A. O filme-ensaio. Revista do Instituto de Artes da UERJ **CONCINNITAS**, v. 2., n. 5., 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42804/29556> Acesso em: 2 jul. 2021.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MÉNDEZ, J.C. Aníbal Quijano. Ensayos em torno de la colonialidad del poder. **Tesis**, ano 14, (19), Lima, 2021.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **On Decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIRZOEFF, N. **The Right to Look**. A Counterhistory of Visuality. Durham; Londres: Duke University Press, 2011.

PARSONS, M. Interpretação da arte através de metáforas. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 286-292, set/dez, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2016.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial. Edição do Kindle, 2019.

SAMAIN, E. (Org.) **Como pensam as imagens**. [Online]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

Filmografia

MOREIRA, Safira. **Travessia**, 5min, Brasil, 2017. Disponível em: <https://vimeo.com/236284204>

KILOMBA, Grada. **Enquanto eu Escrevo**, 2min, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w>

KILOMBA, Grada. **Narciso e Eco**, 30min, trilogia de *The Word of Illusions*, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IAhD8W9y0kl>

KATER, Camila. **Carne**, 11 min, 1DVD, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.nytimes.com/video/opinion/100000007491017/carne.html>

SODOMA, Uýra. **Manaus, uma cidade na aldeia**, 6 min, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GxHTnxu4Oi0>



Notas

ⁱ Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora/pesquisadora do Colégio Pedro II/Departamento de Artes Visuais, coordenadora do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual (NEPA CPl), membro do grupo de pesquisa CACE/UNIRIO. Artista visual. Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/0099381469109904>. Rio de Janeiro, Brasil.

ⁱⁱ Na pesquisa, a educação audiovisual é compreendida também como parte integrante da educação digital.

ⁱⁱⁱ Esta é a forma original do acrônimo a/r/t composto por /, que, traduzido para o português, significa a simultaneidade de arte/pesquisa/ensino.

^{iv} Entendo a linguagem ensaística como a experimentação artística, em diferentes linguagens, que promove a mistura das fronteiras linguísticas e criativas, é experiência sensível e cognitiva ao mesmo tempo, como se refere Machado (2003).

^v Ainda que não estivéssemos no modo presencial, mantive a ideia dos encontros *on-line* como rodas, para que a forma e o modo de reunião remetesse à prática presencial de rodas de conversas escolares.

^{vi} A ideia de guerrilha epistêmica vem da “rebelión epistémica”, com base em Quijano (2010; 2019), que propõe a decolonialidade do pensar como contraposição à colonialidade, uma guerrilha epistêmica contra o eurocentrismo. O objetivo dessa guerrilha seria o “Bem Viver”: um conjunto de práticas sociais orientadas na produção democrática de outros modos de existências, profundamente alternativos à colonialidade do poder, à colonialidade/modernidade/eurocentrismo (MÉNDEZ, J.C. Aníbal Quijano. *Ensayos em torno de la colonialidad del poder*. Tesis, ano 14, (19), Lima, 2021, pp.739-743). O Bem Viver é uma proposta global, com origens de concepções e vivências de povos originários andinos e amazônicos e de outros que se empenharam em viver harmoniosamente com a natureza, é uma proposta de construção de mundo, alicerçada na democracia, nos direitos humanos e nos direitos da natureza (ACOSTA, 2016).

^{vii} As/os estudantes participantes da pesquisa criaram para si nomes fictícios.

^{viii} Martins (2021) define oralitura como uma perspectiva de rompimento com a dicotomia entre as oralidades e as escrituras; é uma metodologia para compreender as práticas performáticas, que também são culturais. A partir dessa ideia, a autora vê o “corpo-tela” como “corpo-imagem” (material e mental).