



Ter ideias enquanto pensa: um modo de ter a arte na gente

Having ideas while thinking: a way to have art in us

Proponer ideas mientras pensamos: un modo de acercarnos al arte

Deborah Vier Fischer¹



<https://orcid.org/0000-0003-0972-2504>

Karine Storck²



<https://orcid.org/0000-0001-5948-7472>

Resumo: Este artigo busca potencializar a presença da arte contemporânea na escola, como promotora e mobilizadora de pensamento, como uma abertura ou uma postura, mais do que um fazer artístico propriamente dito. A ideia de “ter a arte na gente” nasce da fala de uma criança, diante de muitos materiais, em uma aula de arte, e a possibilidade de perceber-se à vontade para “ter ideias enquanto pensa”, sem saber ao certo o que poderá surgir. Busca-se construir uma conversa entre essa proposição infantil e com a produção de artistas visuais contemporâneos, como Carolina Caycedo, Gê Viana e Xadalu Tupã Jekupé, que convidam a refletir sobre questões sociais e ambientais do presente. Um pensar a arte, quem sabe, para experimentar novos e outros trajetos na escola e na vida, mobilizando sentidos e percepções. Como referenciais para o desenho desse caminho de pensamento, tem-se Luis Camnitzer (2018), Célia Xakriabá (2020), Ailton Krenak (2019; 2020) e as produções do grupo ArteVersa (FACED/UFRGS).

Palavras-chave: Arte. Escola. Pensamento.

Abstract: This article intents to enhance the presence of the contemporary art in school as a promoter and a mobilizer thought, as an opening or a stance, more than an artistic act itself. The idea of “having the art within us” comes from the way a child expresses himself in front of plenty of supplies in an art room and the possibility of realizing the wish of “having ideas while thinking”. The aim is to build a conversation between this childlike proposition and the production of contemporary visual artists such as: Carolina Caycedo, Gê Viana, Xadalu Tupã Jekupé. They invite to reflect about social and environmental issues in the present. Thinking about art is to experience new and other paths in school and in life, mobilizing senses and perceptions. As references for the design of this path thought, there is support on Luis Camnitzer (2018), Célia Xakriabá (2020), Ailton Krenak (2019; 2020) and the production of ArtVersa (FACED/UFRGS) group.

Keywords: Art. School. Thinking.

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Assessora Pedagógica de Escolas de Educação Infantil. Integrante do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. E-mail: deborahvfischer@gmail.com

² Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Professora de Artes Visuais do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). Integrante do ARTEVERSA - Grupo de estudo e pesquisa em arte e docência. E-mail: karinestorck@gmail.com

Resumen: Este artículo busca potencializar la presencia del arte contemporáneo en la escuela, como promotora y movilizadora de pensamiento desde su postura y no como una producción artística o quehacer artístico propiamente dicho. La idea de "acercarnos al arte" ("ter a arte na gente"), surge de la conversación de un niño delante de muchos y varios materiales en una clase de arte, la posibilidad de él querer experimentar y proponer ideas mientras pensaba, sin saber cuál sería el resultado final de su experimentación. Se propone construir un diálogo entre la forma de pensar de los niños, niñas y la producción artística visual contemporánea como son los trabajos de Carolina Caycedo, Gê Viana y Xadalu Tupã Jekupé: que invitan a reflexionar sobre cuestiones sociales y ambientales del presente. Un pensarse el arte tal vez para experimentar nuevas rutas en la escuela y en la vida, movilizando sentidos y percepciones. Como referencia para la elaboración de ese trayecto de pensamiento, hay Luis Camnitzer (2018), Célia Xakriabá (2020), Ailton Krenak (2019; 2020) y las producciones del grupo ArteVersa (FACED/UFRGS).

Palabras-clave: Arte. Escuela. Pensamiento.

Introdução

Esta escrita e a argumentação presente nela, de que é possível experimentar-se um modo de “ter a arte na gente”, mobilizando nossos sentidos e percepções, é proposta a partir de nossas reflexões acerca de comentários de crianças em contato com a arte contemporânea na escola. Essas reflexões são apresentadas no texto como “cenas de escola” (Fischer, 2019) ou “cenas-imagens de escola” (Fischer; Loponte, 2020). A primeira cena que nos convoca ao pensamento sobre o que pode ser o contato com a arte no espaço escolar é de 2019 e acontece em uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental:

“Eu gosto tanto quando fico à vontade para ter ideias, para tentar fazer coisas”, diz a criança de nove anos, enquanto manuseia galhos e arames para uma instalação na aula de artes. “Parece que o tempo passa mais devagar. Eu vou tendo ideias enquanto penso e não sei bem o que vai surgir do trabalho. Isso não é um jeito de ter a arte na gente? Acho que aprendi isso com algum artista ou escritor, mas também com um colega que me disse para fazer assim, já nem sei”. Cena de escola 4 (Fischer, 2019, p. 92).

A segunda cena que escolhemos para reflexão é registrada ao final do encontro com um casal de artistas visuais que esteve em conversa com as diversas turmas de uma escola de educação infantil e ensino fundamental I no ano de 2024. Diz a criança: “Eu só queria falar uma coisa. A minha cabeça está cheia de palavras!” (Acervo das autoras, 2024).

Interessante pensar o quanto um encontro com a arte – na escola, em especial – pode acionar pensamentos, enchendo a cabeça de palavras, ideias, sentimentos e movimentos. Assim, partindo da premissa de que a arte tem a força de alimentar o pensar e de provocar a disseminação de palavras e ações, traremos para nos fazer companhia três artistas visuais que, com suas respectivas produções, têm mostrado o valor da pergunta, da palavra e das ideias que são colocadas em suspensão, em busca de novos lugares de acomodação e, ao mesmo tempo, de dispersão. Isso pode se dar em um movimento contínuo de (re)pensar o que se vive, o que se julga saber e o que nos chega como surpresa,

como algo desconhecido, em relação ao que nos movimentamos em busca de alguma aproximação, sempre provisória.

No trabalho com crianças, talvez pela liberdade de pensamento e pela leveza com que encaram a vida, fazendo dela e de seus fatos, muitas vezes, um espaço profícuo para a invenção, para a ludicidade e para a imaginação, dar tempo para a escuta do que elas apresentam a nós, para a observação de suas expressões e gestos pode ser um caminho interessante para encontrarmos diferentes modos de “ter a arte na gente”, conforme a fala da criança que, em um momento da aula de arte, em que, ao deparar com diversos materiais e possibilidades, diz perceber-se à vontade para “ter ideias enquanto pensa”. Para essa criança, segundo suas concepções naquele momento, essa seria uma das formas de “ter a arte na gente”. E quais poderiam ser outras formas para que a arte ocupasse um lugar especial em nossas vidas e pudesse nos habitar de algum modo?

Aprendemos, com as crianças e, em alguma medida, também com alguns(mas) artistas, que o tempo chronos muitas vezes não combina com o tempo da inventividade e da criação. Também não é o melhor parceiro da infância e das brincadeiras; talvez por isso seja tão difícil interrompê-las. Entendemos a infância, juntamente com Kohan e Fernandes (2020, p. 7-8), como um acontecimento extracronológico, que “agita forças e intensidades, não formas dadas às formulações estáticas de essência e de ser, de estrutura ou de gênese, a infância não é qualidade ou propriedade de um corpo.” Ao invés de pensarmos a infância enquanto substantivo relacionado ao verbo ser, os autores propõem, “o exercício do verbo infanciar” (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8, grifo dos autores), indicando a possibilidade de devir e intensidade. Definindo-o do seguinte modo:

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. *Infanciar:* ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan; Fernandes, 2020, p. 8, grifo dos autores).

E, nessa perspectiva, de experimentar uma infância liberada de possíveis engessamentos de pensamento e de prescrições, convidamos alguns(mas) artistas para essa conversa, entendendo que suas produções colaboram para encher nossas cabeças de palavras, sensações, ideias e novos pensamentos. De igual forma, eles(as) nos ajudarão a movimentar essas ideias enquanto pensamos e agimos, especialmente porque seus trabalhos têm a ver com uma relação profunda, intensa e urgente com a natureza, com o planeta, com o ambiente natural, na relação com as sabedorias ancestrais, a partir do conhecimento de mundo que os povos indígenas, por exemplo, têm para nos oferecer e nos

ensinar. Assim, colocaremos em contato, buscando alguma proximidade de ideias: Carolina Caycedo, artista inglesa com ascendência colombiana, que, em suas produções, “aborda a relação cultural e ambiental com a natureza evidenciando, por exemplo, a relação entre os povos ribeirinhos e os rios que estão sendo usados por empresas que privatizam o uso das águas” (Arteversa, 2024); Gê Viana, artista de origem indígena do Povo Anapuru Muypurá, nascida em Santa Luzia no Maranhão, que tem desenvolvido seus trabalhos investigando suas identidades, étnica e de gênero, tomando a rua como espaço de estudo e pesquisa (Ortega, 2023); e Xadalu Tupã Jekupé, artista indígena nascido em Alegrete-RS, “que usa elementos da serigrafia, pintura, fotografia e objetos para abordar em forma de arte urbana o tensionamento entre a cultura indígena e ocidental nas cidades” (Tupã Jekupé, 2024). Xadalu também tem na rua sua fonte de tensionamento, entendendo a potência desse espaço em sua luta contra o apagamento da cultura indígena no Rio Grande do Sul.

Em parceria com esses três convidados(as) e suas perguntas acerca do tempo presente, compreendendo-o como uma extensão do que veio antes, especialmente da relação humana com o passado, com as ações que interferem no que somos hoje e na forma como se encontra o planeta, que dá sinais de urgência e de sufocamento, tanto nas questões ambientais quanto no percurso social e cultural, vemos na arte uma força imprescindível para levar à escola e às salas de aula esses questionamentos, independentemente de faixa etária dos(as) estudantes. Assim, acreditamos que crianças, desde as bem pequenas, em contato com perguntas e com proposições desses e de tantos outros artistas, terão possibilidades de colaborar para que nosso planeta possa ser olhado e vivido de outros modos, em uma perspectiva de prevenção para evitar o que se vive neste momento: enchentes em diversos lugares do mundo, com rios e mares atingindo níveis nunca antes vistos; secas extremas em outros locais, que geram queimadas sem controle, além da ação humana que as provoca, extinguindo imensas áreas de florestas e ameaçando a existência, inclusive, de nossa Floresta Amazônica, a maior floresta tropical do mundo.

Esse é o modo como, metodologicamente, encaminhamos nossas pesquisas, estudos e discussões, tendo a arte contemporânea como potencializadora de movimentos, estranhamentos e deslocamentos, na relação com o pensamento e com as diversas formas de relação entre a arte e a infância. Uma metodologia que, de mãos dadas com artistas contemporâneos(as), investe muito mais em perguntas e movimentos de desacomodação acerca do mundo no tempo presente, percebendo e compreendendo as suas modificações e transformações, do que na busca por respostas e soluções simples e, por vezes, rasas de sentido e aprofundamento. Um modo de fazer pesquisa que entende que a arte conversa com a gente, nos convida a fazer parte e que busca, sobretudo, “ser inventiva a ponto de constituir torções em formas já dadas como prontas” (Mossi, 2017, p. 17). Um modo de pensar que cria trajetórias inventadas, “ao modo de artesania” (Mossi 2017, p. 23), tendo a arte

contemporânea e a infância como parceiras de trajetórias e de experimentações, por vezes, imprevisíveis e inesperadas.

Nas linhas a seguir, apresentaremos um pouco de como esse trabalho pode ser levado às escolas e intensificado nelas, especialmente a partir de experiências de uma das autoras com estudantes da educação infantil e do ensino fundamental I, em uma escola da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Os rios da sua cidade estão vivos?³

FIGURA 1 - Carolina Caycedo. Rios Vivos, 2014. Geocoreografia. Rio Magdalena. Colômbia.



Fonte: <https://atlasiv.com/2016-caycedo-rios-vivos-c/>

Com inspiração em uma pergunta da artista Carolina Caycedo, explorando o texto do site ArteVersa (2024) com crianças de duas turmas de 4º. ano (9-10 anos), imediatamente após o retorno às aulas, no período pós-enchente, em Porto Alegre-RS (junho de 2024)⁴, foi levada à sala de aula a

³ Arteversa, 2024.

⁴ Para saber mais sobre as enchentes no estado do Rio Grande do Sul em 2024, ver: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml> e <https://www.estado.rs.gov.br/boletins-sobre-o-impacto-das-chuvas-no-rs> Acesso em: 04 out. 2024.

discussão sobre o que a população (e nós) havia (havíamos) vivido recentemente e seguiria (seguiríamos) vivendo nos meses seguintes. Afinal, “os rios da sua cidade estão vivos?” O que sabemos sobre os cursos d’água em nosso território?

As respostas a essas questões vieram em forma de depoimentos diversos, de quem viveu mais (ou menos) de perto a situação das enchentes: de quem teve sua casa atingida, de quem ajudou em abrigos ou enviou doações e de quem acompanhou tudo a distância, por ter deixado a cidade com sua família, por orientação de órgãos públicos. Relatos emocionados tomaram conta da sala de aula de cada uma das turmas. Era preciso elaborar o que as crianças e nós, docentes, havíamos vivido e seguimos vivendo. A escola havia sido atingida pela encheente, por sua proximidade com o arroio Dilúvio e com o Guaíba, principal fonte de abastecimento de água da cidade. Havia o medo iminente de que a água voltasse a subir, diante de próximas chuvas, e a necessidade de conversar sobre isso se fazia urgente. De algum modo, o nosso sentimento naquele momento se assemelhava ao que Ailton Krenak, sabiamente, já havia anunciado no seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*: “se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estávamos ameaçados da ruptura ou da extinção do sentido de nossa vida, hoje estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar a nossa demanda” (Krenak, 2019, p. 45).

Pensar sobre a vida de um rio e sua relação com a população foi o caminho escolhido para essa tentativa de elaboração de algo tão complexo, triste e difícil. As crianças, então, foram convidadas a explorarem algumas produções da artista Carolina Caycedo, em visitas ao site do ArteVersa – Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência (FACEd/UFRGS), que havia publicado, recentemente, um texto com imagens e vídeo sobre trabalhos da artista, tendo a água e os desastres naturais (ou nem tanto) como temática central. De acordo com Caycedo (Alzugaray, 2019), que se dedica a relatar a violência que a natureza tem sofrido, como vítima que é, da ação humana e, conforme ela denomina, da “injustiça ambiental”, é necessário que possamos construir uma memória histórica ambiental, que funcione como garantia de não repetição do que tem sido vivido.

Refletindo sobre isso e explorando o texto, algumas perguntas foram incorporadas às aulas de arte para mobilizar o pensamento acerca do vivido, na busca, quem sabe, de construção de uma memória histórica ambiental: A cidade em que você mora tem um rio? Como esse rio se relaciona com a cidade? As águas são limpas, há peixes, vegetação, aves circulando? O que a água traz? O que a água leva?

As turmas de 4º. ano do ensino fundamental (Turmas 41 e 42) estavam realizando, naquele mesmo período, na área de Ciências Humanas, um projeto sobre a noção de cartografia, buscando entendê-la para além da relação com os mapas como representação. Tinha-se em mente, com esse estudo, refletir sobre a cartografia como uma possibilidade para conhecimento e compreensão de

diferentes concepções de mundo e de sociedade que podem ser manifestadas diante do conhecimento cartográfico. Assim, como modo de acolhimento das diversas respostas que surgiram, a partir das perguntas propostas ao grupo sobre nossa relação com as águas de Porto Alegre, naquele momento, em especial, lançou-se o desafio de construir, cartograficamente, o mapa de cada turma, buscando mostrar como cada uma delas se relacionava com a questão hídrica e quais elaborações seriam possíveis, a partir do que as questões haviam mobilizado nas crianças. Os mapas, construídos coletivamente, contendo a contribuição de cada estudante, tiveram o título de “Memórias da Enchente” e ficaram assim:

FIGURA 2 - Recorte dos mapas “Memórias da Enchente”, 2024. À esquerda, produção da Turma 41 e, à direita, produção da Turma 42.



Fonte: Acervo das autoras

FIGURA 3 - Detalhes do mapa “Memórias da Enchente”, da Turma 4I, 2024.



Fonte: Acervo das autoras.

As produções das turmas levam-nos a pensar, juntamente com Luis Camnitzer (2018), que

Ensinar a ter ideias certamente requer muito mais do que transmitir informação. O professor deve realocar e abandonar o monopólio do conhecimento para atuar como estímulo e catalisador e deve poder escutar e se adaptar ao que escuta. Além disso, a geração de ideias e revelações é imprevisível e, portanto, corre o perigo constante de ser uma atitude subversiva. O imprevisível nem sempre acomoda o status quo. [...] subversão é a base da expansão do conhecimento. Ao expandi-lo, subverto-o (Camnitzer, 2018, p. 129).

Embora Camnitzer apresente tais apontamentos em referência ao ensino de arte voltado ao processo de formação de artistas, para problematizar as definições de arte que nos cercam, interessamos aqui sua reflexão para afirmar a arte na escola como geradora e mobilizadora de pensamento e, portanto, como componente biofertilizante dos processos educacionais.

Acreditamos que colocar as crianças no lugar de produtoras de pensamento, seja para qual temática do cotidiano for, oferecendo-lhes ferramentas para elaborarem ideias, mesmo as mais sensíveis e complexas, pode ser um modo de “ter a arte na gente” e de permitir-lhes imaginarem e criarem outras possibilidades para aquilo que vivemos, pensamos e projetamos até então. Ainda instigadas pelas palavras de Camnitzer, “diria [diríamos] que na arte é muito mais importante fazer conexões, que em geral supomos não serem possíveis, do que fabricar produtos” (Camnitzer, 2018, p.

135, inserção nossa). Aprender com as crianças por quais caminhos elas conseguem organizar e expandir seus pensamentos e seus sentimentos, transformando-os em palavras, gestos ou ações, foi uma das demonstrações de como uma proposição em arte, nesse caso, inspirada na obra da artista Carolina Caycedo, pode contribuir para olhar para nosso entorno e para as questões que nos têm preocupado, sem previsibilidade, como é próprio da arte – em especial, contemporânea –, mas de forma muito potente e necessária.

Antes de pensar na arte, estamos lá brincando⁵

FIGURA 4 - Gê Viana. Sem Título [Yaku Runa Simi], 2019. Da série “Paridade”. Fotomontagem impressa em papel jornal.



Fonte: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>

⁵ Fala de Gê Viana (Ortega, 2023).

Com Gê Viana, artista de origem indígena do Povo Anapuru Muypurá, nascida no estado brasileiro do Maranhão, aprendemos que o "ter ideias enquanto pensa" pode estar relacionado à sua (e à nossa) própria ancestralidade e à capacidade de recriação de representações dadas como únicas ou, em certa medida, apresentadas como verdadeiras e acabadas. Grande parte de seu trabalho está pautado na investigação das origens, da ideia de pertencimento e de ancestralidade.

Na série "Paridade" (Figura 4), a artista sobrepõe a imagens fotográficas de pessoas com ascendência indígena, produzidas por ela, imagens de possíveis ancestrais, gerando uma mescla, a fim de mobilizar diálogos com a pessoa retratada acerca de sua ancestralidade. Dessa forma, leva aquele que vê a imagem a pensar também sobre si e suas origens. Gê Viana comenta que o processo de reconhecimento da ancestralidade não é, necessariamente, pacífico e, se não for dialogado, ou se for silenciado, pode gerar muitas dores e sofrimento às pessoas. Com seu trabalho, intenciona uma "decolonização da mente" (Viana, 2020), que tem a ver com a retomada da própria artista no reconhecimento de sua ancestralidade, desejando estendê-la às pessoas que têm a possibilidade de conhecer o seu trabalho. A pesquisadora Taís Ritter Dias (2024, p. 148) destaca que a "sobreposição de camadas de imagens do passado e do presente" nessa série de Gê Viana permite "pensar as descontinuidades e bifurcações da história", e também dá "relevo ao fio comum da resistência que caracteriza a trama da memória tecida pelos povos originários". Dias também comenta:

Nesse recorte e colagem de tempos e biografias distintos, nascem outras possibilidades de pensar a história em que o passado não é visto sob a pecha de um atraso a ser ultrapassado pelo presente, como quis a modernidade colonial, mas como um museu de memórias que inspira a escrever outros futuros (Dias, 2024, p. 148-149).

FIGURA 5 - Gê Viana. Sentem para jantar, 2021. Série “Atualizações Traumáticas de Debret”. Colagem digital.



Fonte: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>

A partir de imagens pré-existentes, em séries como “Atualizações Traumáticas de Debret” e “Atualizações de Rugendas”, Gê Viana elabora montagens e colagens, explorando nas intervenções físicas ou digitais a criação de contranarrativas daquilo que já estava dado, convocando novos olhares, interpretações e pensamentos sobre o que vemos representado. É como se a artista convocasse o espectador à cena, situando-o em um novo lugar, diante de uma nova história e de outras possibilidades de existência no mundo e do mundo.

No trabalho “Sentem para jantar”, de 2021 (Figura 5), vemos a intervenção em uma imagem de arquivo, produzida pelo artista viajante Jean Baptiste Debret, em 1839, intitulada “Um jantar brasileiro”, em que se realocam os personagens e se reelabora a cena de violência à qual estavam submetidas as pessoas negras. Na versão atualizada de Gê, são as pessoas negras que estão sentadas para o jantar, saindo da posição de subserviência ou de caridade, como a criança que, no original, recebia alguma migalha da senhora branca e que, agora, tem seu próprio lugar à mesa. A série aborda a necessidade de reparação de violências históricas, mas de um modo outro, convocando-nos para a reflexão e a ação – que não precisa se dar em um momento específico, mas em nossos atos, cotidianamente. E carregar esse modo de "ter a arte gente" pode nos auxiliar nesse exercício.

Para a artista, a arte acontece na rua, na infância, no que vivemos. Segundo ela, que nasceu em uma cidade do interior e sempre brincou na rua, essa seria sua imagem de infância. Diz a artista que, “antes de pensar na arte, estamos lá brincando” (Ortega, 2023), e essa ideia tem acompanhado seu

percurso em arte até o momento: a rua, a infância, a brincadeira, o contato com as pessoas. Estar na rua, próxima ao público, física ou espiritualmente, instigando outras representações e narrativas para a população indígena e negra brasileira é a marca de seu trabalho, que é referido pela própria artista como uma “plataforma didática”⁶.

Levar o trabalho de Gê Viana para dentro da escola é uma forma de convidar à reflexão sobre o fato de que corpos negros e indígenas podem ser mostrados de modos diferentes daquilo que, historicamente, as imagens coloniais nos fizeram acreditar que tais corpos seriam. A artista busca liberar esses corpos, mostrando que neles há alegria, felicidade, liberdade e festa. E como ela faz isso? Libertando imagens aprisionadas pelo olhar branco, por meio de recortes e fotomontagens, do uso de cores contrastando com o preto e o branco, da presença dos festejos nordestinos, recriando e reinventando imaginários.

Para Gê Viana, “recortar é recontar” (Ortega, 2023); é contar de outro modo, mudar as coisas de lugar, mexer com a ordem das coisas. Elas anunciam um outro tempo, deslocam o passado e mostram o tempo presente em forma de festa. Convocam-nos a pensar que é hora de o tempo das coisas ruins ir embora; quem sabe, convidam a “ter a arte na gente” para enxergarmos diferentes possibilidades e potencialidades nas diversas culturas que nos formam e nos tornam cidadãos brasileiros. Assim, levando provocações como essas às aulas de arte e à escola, de maneira geral, é possível pensarmos, por exemplo, como uma aluna que diz, com olhar sério e decidido, ao sair de uma visita guiada às Missões Jesuíticas, nas ruínas de São Miguel das Missões/RS:

Eu gostaria de poder recortar e colar algumas imagens que vi hoje, mudando-as de lugar, para que a história pudesse ser contada e olhada de forma diferente. Eu colocaria, por exemplo, os indígenas que vendem artesanatos, que estão aqui com pés descalços e com frio, em uma espécie de altar, em um andar mais alto, quentinho e com conforto, com coisas boas e doces para comer. Seria como uma festa na rua, afinal, só estamos aqui hoje porque eles estiveram antes de nós nessa construção (Acervo das autoras, 2024).

Trabalhos como o de Gê Viana e de outros tantos artistas nos desacomodam no sentido de parar para pensar sobre o quanto ainda temos a aprender e o quanto a mudança de pensamento acerca da nossa história e do seu (des)conhecimento se faz urgente e necessária, tanto na escola quanto fora dela. São modos de trazer à cena e à discussão a ideia de decolonização, como uma reconfiguração de mundo e das relações de poder que “subvertem a normatização dos registros históricos” (Paiva, 2022, p. 45), e que se desdobraram ao longo dos séculos em um sistema de legitimação harmônico e

⁶ No minidocumentário “LING apresenta: Gê Viana”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_9QFDU3VSxA&t=262s Acesso em: 09 out. 2024.

unidirecional, a partir de uma visão eurocêntrica. Tarefa em relação a qual é preciso luta, força e a crença de que o comprometimento deve ser intenso, inteiro e com coragem. As ações no sentido de um pensamento decolonial exigem discussões, aprofundamento e uma abertura intelectual que celebre a diversidade, acolha a divergência e abrace coletivamente a mudança, de acordo com bell hooks (2017). Surgem como uma forma de resistência crítica aos modelos que, por séculos, foram determinados tão somente pelas perspectivas do colonizador.

Nesse sentido, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, aponta que

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. (...) Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (Quijano, 2005, p. 121).

Controle esse que não ficou limitado somente ao período histórico da colonização, mas que deixou rastros que perduram até hoje em nossos modos de ser, viver e pensar. E que foi calcado na elaboração da ideia de raça e aniquilação cultural de povos tidos como inferiores e diferentes, assim como na divisão do trabalho e exploração desses povos por meio do trabalho escravo.

Ailton Krenak quando fala da resistência da população indígena (em relação ao processo de colonização e até os dias atuais), destaca que essa aconteceu e acontece por meio da expansão da própria subjetividade, “não aceitando a ideia de que somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 dialetos” (Krenak, 2019, p. 31). Por isso, reforçamos a importância de uma atuação docente comprometida com a acolhida e a valorização da diferença, revendo as próprias curadorias educativas e as histórias que contamos ou tomamos como naturalizadas e únicas. Krenak ainda nos convoca a pensar fortemente sobre isso, quando diz:

Acho gravíssimo as escolas continuarem ensinando a reproduzir esse sistema desigual e injusto. O que chamam de educação é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo. Para mim isso não é educação, mas uma fábrica de loucura que as pessoas insistem em manter (Krenak, 2020, p. 101-102).

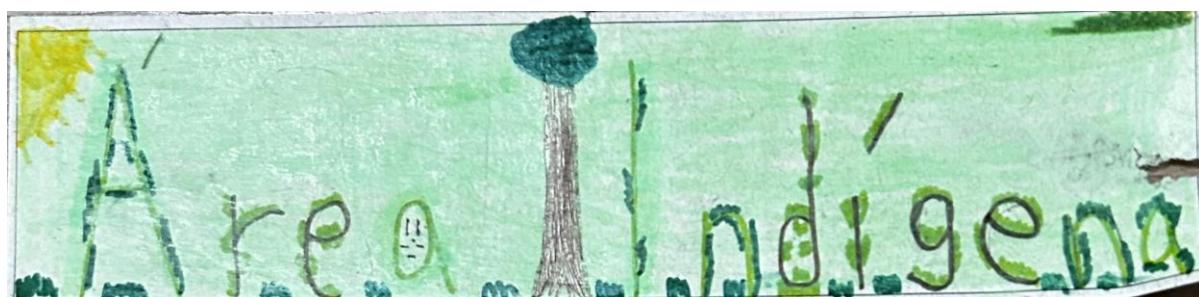
Arte para mudar nosso olhar sobre o mundo

FIGURA 6 - Xadalu Tupã Jekupé. Área Indígena, 2016. Instalação.



Fonte: <https://www.premiopipa.com/xadalu-tupa-jekupe/>

FIGURA 7 - Produção de estudante de 4º. ano do ensino fundamental, 2023.



Fonte: Acervo das autoras.

Xadalu Tupã Jekupé, outro artista indígena que nos convoca a pensar sobre a urgência de revermos nossa relação com a vida e com o planeta, coloca luz sobre as causas sociais e ambientais. Apresenta, em suas proposições, um convite para conhecermos e valorizarmos a cultura indígena e sua mitologia. Xadalu busca, com sua obra, acender nossa percepção para outros modos de vermos e percebermos o mundo, e isso faz toda a diferença quando pensamos que as pequenas ações que cada um(a) de nós pode realizar tornam-se grandes diante da possibilidade de mobilizarem pessoas em prol

de algo maior, nesse caso, o amor à terra e à cultura dos povos ancestrais e o cuidado com ela, evitando seu apagamento.

FIGURA 8 - Xadalu Tupã Jekupé. Seres Invisíveis, 2016. Lambe-lambe.



Foto: Xadalu

Fonte: https://jonerproducoes.com.br/wp-content/uploads/2017/04/jonerproducoes_livro_xadalu.pdf

Nos trabalhos acima expostos, “Área Indígena” e “Seres Invisíveis”, ambos de 2016, o artista referencia (no primeiro caso, com a instalação) e ocupa (com a série em lambe-lambe) espaços da cidade de Porto Alegre, principalmente a região do Centro Histórico, refletindo sobre a presença da população indígena ali. De acordo com Cauê Alves (2022, p. 8), “quando Xadalu demarca Porto Alegre, com seus adesivos, cartazes, pinturas ou bandeiras, como ‘área indígena’, está completamente correto do ponto de vista histórico. Todo o Brasil já foi território indígena”. De alguma forma, seguindo com o autor, mais do que reivindicar esse direito à terra, o artista investe na ideia de uma “reocupação simbólica”. Atualmente, quase que como intrusos nas ruas da parte central da capital, as(os) indígenas da cidade e arredores expõem e colocam à venda seus trabalhos, ocupando de modo tímido um território que hoje lhes é negado, a fim de garantirem o mínimo para subsistência. Xadalu convoca-nos a prestar atenção a quem sempre esteve nesse espaço e nessa cidade, resistindo para não perder a visibilidade. Com sua produção de lambe-lambes, tensiona o espaço urbano, provocando reflexões sobre a noção de pertencimento, de exclusão e de demarcação simbólica de território (Alves, 2022).

Xadalu Tupã Jekupé teve sua obra estudada por uma escola privada no ano de 2023, por meio de um projeto que envolveu crianças de 1 a 10-11 anos. Caberia aqui pensar: mas como fazer isso? Como levar um artista indígena que tem, em sua trajetória, a arte de rua e a luta para que não se

apague a história de resistência de seu povo, mbyá-guarani, no estado do Rio Grande do Sul, para a sala de aula de crianças tão pequenas?

A resposta para essa questão é simples: fazendo-se perguntas, levantando possibilidades, abrindo-se caminhos, a partir de imagens, vídeos, conversas e histórias, muitas histórias. Xadalu, em suas idas à escola para conversar e produzir com as crianças, durante o 2º. trimestre letivo do ano de 2023, quando esteve disponível para uma espécie de residência artística na escola, sempre levou como recurso de aproximação e encantamento às crianças, as histórias de sua família e de seu povo. Mostrou, na prática, a força e a importância da oralidade para a tradição indígena, encantando a todos e todas com a possibilidade de explicação sobre o funcionamento do mundo, da vida, do planeta, através das histórias. Essas histórias transformam-se em imagens, mas não abandonam as narrativas que lhes dão vida, força e coragem para seguir em frente. Mais uma vez, pudemos entender a potência de “ter a arte na gente” pela palavra, que passa de geração a geração, e pela escuta a ela, como uma forma de compreendermos o que, por vezes, nos parece tão distante e tão difícil. Xadalu fala de sonhos, lembranças, conta histórias de sua avó, fala sobre costumes dos povos indígenas, apresenta-nos um modo de vida que valoriza a água, a terra, os animais, as coisas simples que nos cercam. Em suas conversas na escola, fez com que entendêssemos, por exemplo, que aquilo que sustenta o céu e as estrelas são as palmeiras sagradas; são como o telhado do mundo, e lá fomos nós desenhar essas imagens celestiais, carregadas de mistérios, sonhos e muita, muita emoção. Como numa “experiência mágica de suspender o céu”, a qual é vivenciada por muitas tradições, segundo Krenak (2019, p. 32): “suspender o céu é ampliar nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir”.

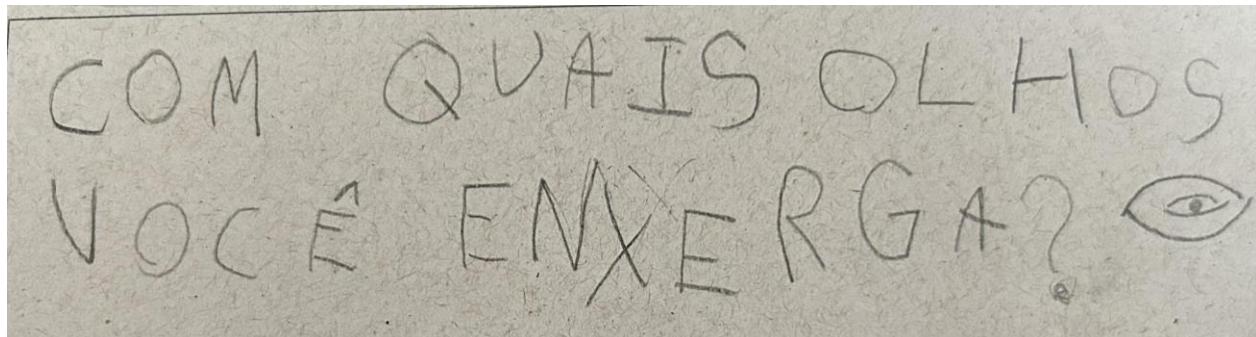
FIGURA 9 - Xadalu Tupã Jekupé. Mimbi Roka, 2022. Pintura.



Fonte: <https://www.premiopipa.com/xadalu-tupa-jekupe/>

Um dos momentos mais ricos do trabalho do artista com as crianças ocorreu quando Xadalu provocou-as a pensar com que olhos elas poderiam olhar o mundo. Com olhos de gato, como seria? Com olhos de onça? Com olhos de indígenas? Com olhos de gente branca? O que mudaria, se pudéssemos usar óculos de enxergar com os olhos de outros seres? Essas perguntas habitaram as salas de aula e os corredores da escola, em um convite a olhar de outros modos para o que julgamos saber e conhecer.

FIGURA 10 - Produção de estudante do 1º ano do ensino fundamental, 2023.



Fonte: Acervo das autoras.

Arte na escola: enchendo a cabeça de palavras, mobilizando ideias e pensamentos

Com o artista e as artistas que convidamos para a escrita do texto, intencionamos evidenciar a força presente nas sínteses elaboradas pelas crianças em contato com a arte na escola. “Ter ideias enquanto pensa” e estar com “a cabeça cheia de palavras”, a nosso ver – imersas em vivências na escola com arte –, é, sim, “um modo de ter a arte na gente”. Mais do que isso, é o modo pelo qual defendemos o trabalho com a arte contemporânea, especialmente no ambiente escolar, e como acreditamos nela. Muito além da geração de um produto, ao trabalharmos com arte na escola, desejamos incorporar um modo de “ter a arte na gente”, que implica, necessariamente, estar presente de corpo inteiro, ouvir atentamente, pensar sobre o que vemos, sentimos e vivemos, sempre em um campo infinidável de possibilidades: e se fosse de outro jeito? E se nossa atitude fosse outra? E se...? Questionamentos como esses, de acordo com Luís Camnitzer (2018, p. 133), são fundamentais, já que “move[m] a arte”, pois esse campo gera perguntas como “o que aconteceria se...?”, e não ‘que coisa é...?’”.

Ainda segundo o autor, “a função da boa arte é justamente a de ser subversiva”, visto que ela “se aventura no campo do desconhecido; sacode os paradigmas fossilizados e joga com especulações e conexões consideradas ‘ilegais’ no campo do conhecimento disciplinar” (Camnitzer, 2018, p. 129), propiciando a expansão de pensamento e a exploração de conhecimentos.

Abordamos a arte como campo disciplinar para pensarmos a escola, ou o espaço/ a presença da arte na escola, ou, ainda, a arte como disciplina escolar mesmo, compreendendo-a como um “território de liberdade, um local no qual se pode exercer a onipotência sem o perigo de gerar danos irreparáveis. Ela é, portanto, uma zona na qual podemos experimentar e analisar os processos de tomada de decisões. É uma zona na qual podemos fazer algo ‘illegal’ sem o perigo do castigo” (Camnitzer, 2018, p. 130). E, ao vivenciarmos tais processos no espaço escolar, expandimos a compreensão da arte como campo de conhecimento a ser explorado (a partir de suas quatro linguagens: a música, o teatro, a dança e as artes visuais), aliado à desmitificação da figura do/da artista e de seus processos de trabalho.

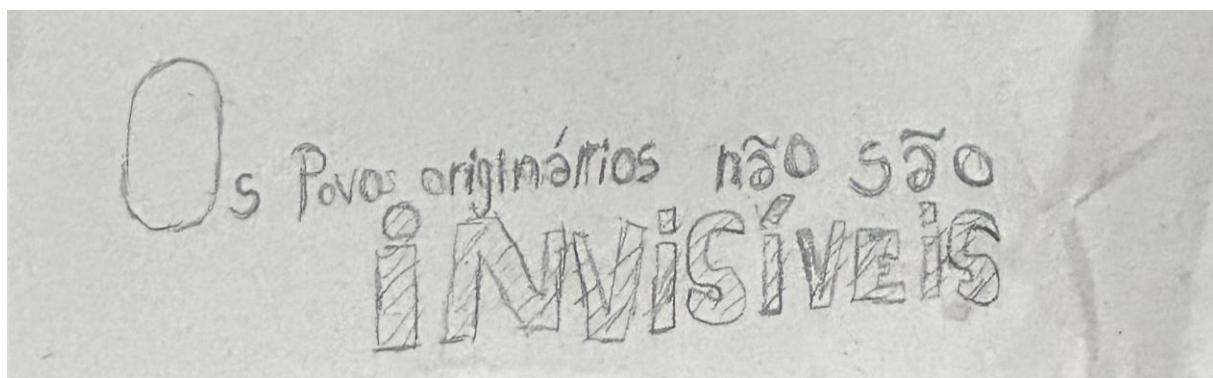
Entendemos a arte na escola como espaço aberto para questionamento, discussão e percepção das complexidades, do mundo e da vida, pois “a arte é um lugar onde se podem pensar coisas que não são pensáveis em outros lugares” e pode gerar pensamentos e ideias inesgotáveis, já que “um bom problema artístico não é esgotável” (Camnitzer, 2018, p. 132).

Ao abordarmos esses(as) três artistas, expondo nossas escolhas acerca dos referenciais artísticos que levamos à sala de aula ou que tomamos como disparadores de projetos, estudos e planejamentos de ensino na escola, fazemos companhia a Renata A. Felinto dos Santos (2019), e destacamos a necessidade de atentar-se para o apagamento da produção em artes visuais de artistas

negras e negros (e, neste caso, incluímos a produção de pessoas indígenas), ou para o fato de que, muitas vezes, quando mencionados(as), aparecem em capítulos à parte, em datas comemorativas ou como recortes temáticos, reiterando ainda mais a segregação histórica. A autora destaca que é premente a necessidade de “aprender sobre o que não se aprendeu; reconhecer o que não se conheceu; reparar o que não foi reparado”, embora o racismo esteja presente na área da educação “quando profissionais que se entendem como bem informados e humanizados diante da urgência em termos uma educação para a equidade, não incorporam à revisão de artistas e temas apresentados e estudados em artes visuais” (Santos, 2019, p. 348).

Portanto, entendemos a urgência de referenciarem-se pessoas negras e indígenas como produtoras de conhecimento em arte em situações e contextos diversos, ocupando diferentes posições. Mais do que isso, é preciso atentar também às representações dessas populações, muitas vezes como objetos temáticos, e não como pessoas retratadas, ou ainda, se retratadas, sempre submissivas ou desumanizadas. Assim, há que se ter atenção ao modo como, por vezes, as culturas negras e indígenas estão presentes em espaços de museus e outros espaços expositivos, em muitos casos, olhadas e representadas pela mão do homem branco, que pode colocá-las, se não houver algum cuidado, no lugar de algo exótico, a ser apreciado a certa distância. Tem sido relativamente comum o acesso a notícias sobre exposições que tematizam a vida nas comunidades indígenas, por exemplo, por meio de fotografias e registros em vídeo ou em outras linguagens, visitadas quase que exclusivamente por pessoas não-indígenas, não havendo a preocupação em pensar na possibilidade de acesso de quem foi fotografado ou retratado em um espaço que não está pensado para aquelas culturas, pelo menos não até o momento, o que reforça, mais uma vez, a supremacia branca.

FIGURA II - Produção de estudante do 2º. ano do ensino fundamental, 2023.



Fonte: Acervo das autoras.

Diante disso, convidamos à reflexão de que a ideia de “ter a arte na gente” pode estar relacionada também ao que aprendemos com as comunidades indígenas, quando nos desafiam a pensar que a história de suas comunidades não é única, como nos foi ensinado durante tanto tempo. Há outras versões a serem contadas, e a arte é uma das possibilidades de as conhecermos, como têm mostrado os(as) artistas com quem dialogamos neste texto. De acordo com Célia Xakriabá, professora, ativista, indígena do povo Xakriabá, MG, o que se reivindica é a “oportunidade de construir histórias como contranarrativas, por meio da autonomia para contar a nossa versão” (Xakriabá, 2020) e para mostrar que as(os) indígenas não fazem parte apenas de uma história passada, mas são protagonistas de uma história tecida no tempo presente. São ativas(os) e produzem conhecimento, valorizam a memória e a experiência, refletem sobre o pensamento, imaginam e fazem-se perguntas, buscando o entendimento de como a vida funciona. Criam suas próprias narrativas e não deixam jamais de sonhar e de acreditar nos sonhos, como forma de manter-se o respeito à natureza e à sua história. Desse modo, aproximamo-nos de um pensamento artístico e inventivo, que busca, constantemente, o gesto de “pensar enquanto faz”; pensar e imaginar incansavelmente outras possibilidades para aquilo que não foi criado, representado, documentado e, no caso das populações indígenas, para aquilo que foi silenciado ou impossibilitado de ser, contribuindo, assim, para que outros modos de vida ganhem visibilidade e tornem-se possíveis.

Afinal, concordamos com a criança de uma turma de 2º. ano do ensino fundamental (2023), quando diz, em referência à obra de Xadalu: “Os povos originários não são invisíveis” (Figura 11). E consideramos que “ter a arte na gente” pode nos “encher a cabeça de palavras” e ideias enquanto pensamos e agimos, mobilizando a reflexão sobre nosso próprio pensar e imaginar com a arte e com a escola (Fischer; Storck, 2021; 2023), o que também implica o ato de perguntar e de perguntar-se sobre outros modos de fazer, de ser e de relacionar-se. E isso diz muito à arte e à educação!

Referências

ALVES, C. **Antes que se apague:** territórios flutuantes. Catálogo de exposição. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo, 2022.

ALZUGARAY, P. **Carolina Caycedo:** por uma memória ambiental. In: SELECT_CELESTE. [S. I.], 15 abr. 2019. Disponível em: <https://select.art.br/carolina-caycedo-por-uma-memoria-ambiental/>. Acesso em: 04 out. 2024.

ARTEVERSA. **Carolina Caycedo:** os rios da sua cidade estão vivos? 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/arteversa/carolina-caycedo-os-rios-da-sua-cidade-estao-vivos/>. Acesso em: 09 out. 2024.

CAMNITZER, L. O ensino de arte como fraude. In: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M. A. (Orgs.). **Agite antes de usar:** deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: SESC, 2018.

DIAS, T. R. **Arte e práticas de si feministas:** multiplicar os horizontes éticos e estéticos na docência. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/276985>. Acesso em: 08 out. 2024.

FISCHER, D. V. **Pensar com cenas de escola:** a arte, o estranho, o mínimo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/197436> . Acesso em: 08 out. 2024.

FISCHER, D. V.; LOPONTE, L. G. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? **Revista Educação**, [S. I.], v. 45, p. e19/ 1–21, jan./ dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644435041>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35041> . Acesso em: 09 out. 2024.

FISCHER, D. V.; STORCK, K. Pensar com a escola e com a arte, possibilidades para a docência contemporânea. In: CUNHA, S. R. V.; CARVALHO, R. S. de (orgs.). **Arte contemporânea e docência com crianças:** inventários educativos. Porto Alegre: Zouk, 2021.

FISCHER, D. V.; STORCK, K. (Re)habitar a escola no tempo presente: exercícios cotidianos do fazer docente com a arte e a escola. In: LOPONTE, L. G.; MOSSI, C. P. (orgs.). **ARTEVERSA:** arte, docência e outras invenções. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96283.7](https://www.pimentacultural.com/livro/arteversa-arte) Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/arteversa-arte>. Acesso em: 09 out. 2024.

hooks, b. **Ensinando a transgredir.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOHAN, W. O.; FERNANDES, R. A. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046236273>. Acesso em: 06 mar. 2025.

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

KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MOSSI, C. P. **Um corpo sem órgãos, sobrejustaposições:** quem a pesquisa [em educação] pensa que é?. Santa Maria: Editora da UFSM, 2017.

ORTEGA, A. Atos de felicidade: Gê Viana, a artista que corta imagens coloniais à facão. In: NONADA Jornalismo. [S. I.], 02 out. 2023. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/10/atos-de-felicidade-ge-viana-a-artista-que-corta-imagens-coloniais-a-facao/>. Acesso em: 09 out. 2024.

PAIVA, A. M. S. A “virada decolonial” na arte contemporânea brasileira: até onde mudamos? **Revista Vis:** Revista Do Programa De Pós-Graduação em Artes Visuais, vol. 21, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistavis/article/view/43694>. Acesso em: 06 mar. 2025.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/14084/1/colonialidade.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SANTOS, R. A. F. dos. A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 341-368, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.94288>. Acesso em: 06 set. 2024.

TUPÃ JEKUPÉ, X. **Xadalu Tupã Jekupé**. Site do artista, 2024. Disponível em: <https://xadalu.com/>. Acesso em: 09 out. 2024.

VIANA, G. **Depoimento da artista**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (3 min 40 s). Publicado pelo canal Prêmio PIPA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lehYKux87sl&t=157s>. Acesso em: 04 out. 2024.

XAKRIABÁ, C. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/artigos/amansar-o-giz/>. Acesso em: 09 out. 2024.

Recebido: 26/11/2024
Aceito: 01/05/2025

Received: 11/26/2024
Accepted: 05/01/2025

Recibido: 26/11/2024
Aceptado: 01/05/2025

