



PAISAGENS AFETIVAS E PRÁTICA DOCENTE. A VIAGEM COMO METODOLOGIA DO ENCONTRO

Wolney Fernandes de Oliveira
FAV/UFG

Leda Guimarães
FAV/UFG

Resumo

Este texto rascunha conceitos e agenciamentos referentes a uma experiência docente realizada na disciplina “Paisagens afetivas, fotografia, corpo e viagem”. Além de refletir proposições contemporâneas de pesquisa em artes visuais tendo a fotografia como eixo transversal, o trabalho desenvolvido também atentou para práticas que envolvem o ensinar e o aprender buscando, nesse intervalo, uma atitude autorreflexiva sobre as condições subjetivas da produção de conhecimento, seu caráter colaborativo e o papel do professor às voltas com a complexa tarefa de lidar e conduzir questões que ele mesmo propõe em sala de aula.

Palavras-chave: paisagens afetivas, viagem, prática docente

Abstract

This text sketches and concepts assemblages related to a teaching experiment conducted in the discipline “Affective Landscapes, photography, travel and body.” In addition to reflecting contemporary research propositions in visual arts with photography as a transverse axis, the work also strove to practices that involve teaching and learning by searching in the meantime, a self-reflexive attitude about the subjective conditions of knowledge production, its collaborative nature and the role of the teacher grappling with the complex task of dealing and conduct issues that he proposes in the classroom.

Keywords: affective landscapes, travel, teaching practice

777

Este texto rascunha conceitos e agenciamentos referentes ao reconhecimento de uma experiência docente realizada no primeiro semestre de 2014 em uma disciplina de Núcleo Livre desenvolvida na Faculdade de Artes Visuais/UFG. Fruto do trabalho colaborativo entre dois professores artistas¹, a disciplina “Paisagens afetivas, fotografia, corpo e viagem” foi criada com o objetivo de investigar possibilidades de construções poéticas na relação entre fotografia e corpo, pensando a viagem como uma possível metodologia para a apreensão e o cultivo de paisagens afetivas (ONFRAY, 2009).

Além de refletir proposições contemporâneas de pesquisa em artes visuais tendo a fotografia como eixo transversal para uma produção compartilhada, o trabalho desenvolvido também atentou para as práticas que envolvem o ensinar e o aprender. Nesse intervalo, buscou possíveis cruzamentos e contaminações entre prática discente e docente. Esse território híbrido entre o repertório constituído nos contextos de quem ensina e de quem aprende não só como resultado, mas como

¹ **Odinaldo Costa**, artista visual e professor de fotografia no Curso de Bacharelado em Artes Visuais – FAV/UF e **Wolney Fernandes**, artista visual e doutorando do Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual pela mesma instituição.



processo, sugere um diálogo que é, ao mesmo tempo, transformador e inquietante. O conteúdo da disciplina possibilitou, inclusive, uma atitude autorreflexiva (BANKS, 2009) sobre as condições subjetivas da produção de conhecimento, seu caráter colaborativo e o papel do professor às voltas com a complexa tarefa de lidar e conduzir questões que ele mesmo propõe em sala de aula. Foi a partir desse diálogo que, no reflexo do conteúdo programático apresentado aos alunos, também nós, professores, nos propomos a fazer os exercícios com eles de modo a refletirmos juntos algumas questões muito particulares:

- a) O que é para mim uma paisagem afetiva?
- b) Que paisagens eu vislumbro e quais são as que me afetam?
- c) Como a experiência sensível do espaço me ajuda a delinear práticas artísticas?
- d) Como a experiência da viagem altera minha atuação em outros espaços?

1 Transitar nas aberturas da diferença

O formato das disciplinas que compõem o Núcleo Livre traz consigo o pressuposto de uma abordagem transdisciplinar, uma vez que pode abrigar alunos de outros cursos oferecidos pela universidade. Desse modo, a turma foi constituída por pessoas vindas das artes visuais, da dança, da agronomia, da biologia e da administração. Esse caráter heterogêneo, além de ser desafiador, também abriu brechas para atitudes e diálogos colaborativos de outras ordens que não apenas aquelas vinculadas às artes. Desse modo, experimentamos conteúdos que abarcassem outras referências ligadas à geografia, à antropologia, etc. Os textos, as imagens, as narrativas fílmicas escolhidas para o trabalho na disciplina buscavam diálogos mais horizontais para que a individualidade de cada um pudesse transitar com um pouco mais de liberdade entre um ponto e outro.

Os textos, as narrativas e as imagens advindas desses outros universos funcionaram como “ocasiões oportunas” (CERTEAU, 2008) para definir motivações e significações que, entrecruzados, criassem percursos de passagem ou portas de entrada que redimensionasse paisagens, deixando entrever acontecimentos, imagens, falas e corpos atuantes em uma dinâmica reflexiva e poética.

Repensar a metodologia planejada anteriormente, uma vez que ela precisava de ajustes para tentar aproximar a proposta de trabalho à experiência de quem não



trazia na bagagem o repertório da relação entre fotografia e arte foi uma preocupação inicial, mas que não chegou a se configurar um problema a alterar, uma vez que no centro das questões abordadas estavam a dimensão experiencial que permitia entradas e saídas de diversos pontos por diversas vias.

Diante desses “universos paralelos”, buscamos estabelecer dinâmicas para um possível cruzamento entre o que foi imaginado e o que foi vivenciado. Esses confrontos entre os modos já experimentados e, por vezes, validados por nós mesmos como eficientes e outras formas de planejar exigem um esforço para destrinchar a própria prática e entendê-la a partir de outro lugar, novo, mas estranho e, por vezes, avesso às comodidades. Um esforço necessário, eu diria, em consonância à fala de Foucault, citado por LINDON:

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que se conhece? Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (2014, p. 281)

Toda essa movimentação foi conduzida pelo interesse em ajustar abordagens inventivas (DELEUZE, 2002) em gambiarras metodológicas. A gambiarra, popularmente definida como prática que se utiliza da improvisação para gerar soluções aponta procedimentos metodológicos relacionados às astúcias e táticas (CERTEAU, 2008) que alteram os objetos e os códigos numa espécie de re-apropriação dos espaços e dos modos de uso desses mesmos espaços buscando o traçado de caminhos muito próprios. Seu caráter de improvisação alude à astúcia de transformar, de modificar, de resignificar não importa quão difícil seja a situação. A gambiarra também pode ser relacionada à criatividade, uma vez que os arranjos são feitos com aquilo que se tem em mãos e, por isso, tende ao reaproveitamento e são passíveis de erro. No entanto, esses erros rapidamente se recompõem em busca de novas soluções, evidenciado a flexibilidade como característica intrínseca desse tipo de abordagem. Há de se ressaltar também o caráter provisório embutido na gambiarra, uma vez que seus arranjos servem apenas à situação na qual ela está vinculada e, dificilmente poderá ser aplicada sob os mesmos moldes a circunstâncias e contextos diferentes.

Atentos a esse aspecto cambiante do processo, levamos nossas referências, mas também pedimos que a turma pudesse apresentar as suas próprias num jogo relacional que entende que nossa subjetividade é também construída na interatividade. Por encontrar espaço, a experiência pessoal se transmutou em elaborações variadas



e se abriu no reconhecimento de outras experiências tão significativas e prenhas de possibilidades interpretativas quanto às próprias.

Presumimos ser necessário esse reconhecimento porque pressupõe refletir metodologicamente os processos de interação e negociação entre sujeitos, a começar pelo papel do professor que passa a re[ver] a própria participação e atuação nesses processos.

A inclusão dos repertórios culturais que professores e alunos trazem para a sala de aula não constitui tarefa fácil, pois criam tramas intrincadas entre posicionamentos próprios e alheios, individuais e plurais, verticais e horizontais.

Transitar nas aberturas da diferença é complicado, muitas vezes nos estendemos, nos revertemos, nos polarizamos e nos desdobramos: somos professores em um instante e em outro somos aprendizes. Nada se fixa nessa paisagem híbrida e mutante.

2 Viagem e paisagens afetivas

Quatro propostas de ensaios fotográficos espalhados pelo semestre nos ajudaram a compreender a experiência da viagem como uma metodologia do encontro. Cada ensaio foi produzido como resposta a uma questão geradora tendo como eixo os conceitos de *paisagem, afeto, corpo e viagem*.

Depois de prontos, os ensaios eram apresentados para a turma toda. As paredes da sala se transformavam em suporte onde os trabalhos organizados por cada autor eram analisados. Uma primeira rodada era feita à partir dessa mostra coletiva onde todos pudessem circular à vontade em torno da produção alheia buscando correlações, diferenças e tecendo questões acerca da produção do outro.

Na segunda rodada, os alunos eram motivados a narrar o porquê daquela escolha, descortinando procedimentos distintos em torno de um mesmo eixo e, nesse ponto, questões variadas eram lançadas em torno do fazer. Essa dinâmica criou procedimentos relacionais onde os repertórios particulares se misturavam aos repertórios coletivos dando sentidos variados a cada uma das imagens.

Nesse ponto, consideramos a provocação de ROLNIK (2006) muito pertinente, quando ela diz:

Você próprio é que terá de encontrar algo que desperte seu corpo vibrátil, algo que funcione como uma espécie de fator de a(fe)tivação em sua existência. Pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro, ou um gosto...[...] Enfim, você é quem sabe o que lhe permite habitar o ilocalizável, aguçando sua sensibilidade à latitude ambiente. (p. 39)



Por meio do ato de relembrar fatos e selecionar os elementos que irão compor a narrativa de uma imagem há um mapeamento de si mesmo, onde passado e presente são ativados em operações potentes para disparar um processo de criação que era uma de nossas principais intenções naquele momento. Ao disparar aquele olhar para as paisagens afetivas e as particularidades de cada uma delas, nosso desejo era que cada um afetasse e se deixasse afetar pela revisão de suas histórias, deixando que elas sussurrassem reflexões para circunscrever um conhecimento mais amplo sobre a maneira de atuar no mundo.

O que me afeta? Que memórias, situações e imagens mobilizam meus afetos e minhas crenças? Como as paisagens deixam marcas em mim?

Era nossa intenção também que as imagens apresentadas pudessem sinalizar uma cartografia afetiva, uma espécie de repertório particular por onde os ensaios fotográficos pudessem se desenvolver ou, pelo menos, se ancorar. A revelação desses repertórios particulares, dos gostos próprios, dos olhares singulares envolvem questões que extrapolam os limites da sala de aula e se derramam pela vida afora. Alguns alunos se mostram mais, outros menos, mas é exatamente nesta variação, dentro do espaço interpretativo, que tanto o processo de produção como o de recepção são afetados.

Por essas aberturas foi possível vislumbrar conexões bem complexas como quando uma aluna do curso de agronomia, ao explicar o processo que a levou fotografar ela mesma contra o sol relacionou a lembrança de uma aula de química a uma entrevista da Madonna que por sua vez apontou para uma música que ela gostava. A mistura desses repertórios, aparentemente tão distintos, oferece, em suma, um desdobramento reflexivo atribuído a essa dinâmica, pois apresenta novos pontos de vista, ideias e concepções.

O convite que a experiência deixa é de não nos contentarmos apenas vendo as imagens como constatação argumentativa, mas viajando nelas (...). As imagens podem estar presentes para criar ilusões e/ou alusões, acordos e/ou desacordos, dúvidas e nunca certezas (GARCIA, 2005, p. 48).

As imagens, nesse caso, abrem espaço e assumem uma posição que estimula o pensar, possibilitando um modo reflexivo de interação. Entre um ensaio e outro, a leitura de textos, o contato com um repertório de imagens, a exibição de filmes e as rodas de conversa ajudavam no aprofundamento dos temas. Desse modo, era tecida uma rede de ação e reação, na qual nem sempre era possível identificar o que era estímulo e o que era a resposta.



Evidentemente que, em tal tabuleiro, todas as questões teóricas e conceituais relativas a trânsito, deslocamento, fronteiras, identidade, nomadismo entraram em jogo com acréscimos de dois novos conceitos: paisagens e afetos.

Além de sentimentos, as paisagens que nos afetam estão recheadas por objetos, cores, disposições e diante disso os sentidos humanos são aguçados. As noções de direção, de simetria, de orientação e desorientação acionam nossos sentidos em seu dinamismo considerando também o movimento humano. “Essas imagens que emergem do nosso cotidiano nos convidam a ver, ouvir, cheirar, provar, sentir” (ALCÂNTARA, in ALVES, 2001, p. 87).

A percepção essencial do mundo, em resumo, abrange toda maneira de olhá-lo: consciente e inconsciente, nublado e distintamente, objetivo e subjetivo, inadvertido e deliberado, literal e esquemático. A própria percepção nunca é pura: sensoriar, pensar, sentir e acreditar são processos simultâneos, interdependentes. (LOWENTHAL, 1982, p. 123)

Falar de paisagens e afetos é, de algum modo, estabelecer uma possibilidade de trânsito. Ou, então, é negociar conceitos numa zona de fronteira (Müller, 2011). Afinal de contas, trata-se de pensar o híbrido com um pensamento que é ele próprio marcado pela hibridação; como se não fosse possível entender o movimento e o trânsito a partir do fechamento das fronteiras disciplinares (geografia, antropologia, artes...), mas sim, de suas variadas movimentações.

Ao redimensionar a rigidez dos direcionamentos e soluções para um movimento mais fluido, foi possível dialogar com outras áreas de conhecimento e incorporar nossa experiência e nosso repertório cultural nesses processos.

Quando dizemos “nosso” estamos incluindo aí a experiência como educadores, que imbuídos pelas próprias provocações, se deixaram atravessar pelos procedimentos elaborados pela disciplina.

O último trabalho do semestre tinha como objetivo ser fruto de um deslocamento (uma viagem). A ideia era se deixar permear pelas paisagens, situações e encontros feitos durante a travessia para, então, produzir o último ensaio da disciplina. Diferente dos outros procedimentos, esse não tinha uma pergunta ou um tema específicos, mas partia do pressuposto de que, no trajeto, esse tema fosse se delimitando na medida dos encontros advindos da viagem.

Deixar-se visitar por encontros imprevisíveis, movimentando-se em direção ao território do inusitado, é possível quando nos permitimos estar abertos a ‘escutar’ o que não imaginamos, a ‘olhar’ o que não conhecemos, o que não queremos, o que não acreditamos, o que não necessitamos, o que não apreciamos (LARROSA, 2007).



O processo de produção de subjetivação ocorre pela nossa disposição para a afetação do outro. O “outro” aqui pode ser uma pessoa, um encontro, uma música, um filme, um lugar. É qualquer coisa que se tem contato no fluxo de experiências que constitui o cotidiano. Para o filósofo Spinoza, um corpo pode ser um animal, um corpo sonoro, a idéia, a imaginação, corpus linguístico, corpo social, uma coletividade pelas quais novas maneiras de atuação são mobilizadas.

As referências afetivas e visuais trazidas pelos alunos (e por nós mesmos) à partir dos encontros realizados durante esse deslocamento constituíram um repertório composto por uma variedade de viagens, desde aquelas feitas entre uma cidade e outra, até aquela feita por trajetos desenhados pelo ônibus em uma mesma cidade ou dentro da intimidade de um quarto de motel como mostrou uma das alunas, cujo ensaio foi elaborado tendo o namorado como modelo.

Construídas a partir de um vasto repertório afetivo em tempos variados, as imagens fixam e difundem modos de compreensão do mundo no presente. É o acontecimento de uma imagem e a permanência (DIDI-HUBERMAN, 2011) de sua força se potencializando ou se desenergizando, dependendo dos efeitos das negociações que se estabelecem entre o ver e o que é visto.

Pela dinâmica entre ver e ser visto é possível exercitar a reflexão a partir do lugar que se ocupa, uma vez que não há produção de conhecimento que não se enraíze no seu produtor que, por sua vez pertence a um contexto e precisa ser considerado no que concerne à prática docente.

Misturar nossa produção às dos alunos instaurou um diálogo reflexivo tanto no que diz respeito a prática artística quanto a prática docente.

3 Por uma docência autorreflexiva

Conscientes que toda relação de ensino-aprendizagem se dá numa determinada situação de grande complexidade, como educadores, procuramos nos afastar dos conceitos cristalizados que circundam a imagem tradicional do professor. Fugimos da projeção de sujeitos detentores do conhecimento e cujo discurso não se efetiva em torno da circularidade que envolve os processos de comunicação. Para que a conversa se cumpra em sentido dialógico é preciso momentos de fala e de uma escuta que olha, que faça ressoar ações a partir desse olhar. Atuar nos espaços acadêmicos é cultivar a insatisfação e o desejo pela dúvida que sempre nos coloca à mercê de novos descobrimentos. Por menores que se apresentem, as brechas da




estrutura acadêmica ventilam ações colaborativas e reflexivas que podem operar em função de atender às necessidades sociais trançadas em torno do ensinar e do aprender e do modo de fazer arte.

Se a sala de aula é espaço de interações vividas pelos alunos em conjunto com um docente, buscamos nessa atuação, interpenetrar e marcar outros modos de produzir. No diálogo entre a produção dos alunos e as nossas próprias acreditamos que as relações evidenciadas dentro do fazer artístico poderiam rabiscar pistas sobre como atuar nos espaços pedagógicos. E nessa atuação, a dimensão da experiência toma contornos mais definidos, uma vez que é ela quem dá o tom das interações firmadas durante o processo. O que importa é criar as condições em que opera a experiência estética. É encontrar aberturas que conectem nossas paisagens com o mundo, com modos de fazer diferentes dos meus próprios, conforme Dewey explicita:

Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento da experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética. A arte é remetida a um âmbito separado, onde é isolada da associação com os materiais e objetivos de todas as outras formas de esforço, sujeição e realização humanos. Assim, impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Essa tarefa é reestabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas da experiência que são obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência. (DEWEY, 2010, p. 60).

A arte na educação envolve com experiências estéticas o caminho da aprendizagem porque nos faz querer, desejar, imaginar, caminhar e engajar nas aberturas mínimas e porque nos devolve a relação do conhecimento com a vida em várias de suas dimensões numa espécie de rede.

Tecer conhecimento em rede significa uma mudança no pensar pedagógico que se desenvolveu segundo um modelo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida da teoria sobre a prática. Ao aproximar esses dois pólos, partimos do pressuposto de que a docência, sendo uma prática atrelada a pesquisa, pode também se vincular ao fazer artístico. E nessa dinâmica, há um entrelaçamento capaz de manter pulsantes essas três dimensões e ao mesmo tempo, misturá-las. Uma espécie de docência-artística que, além de se deixar permear pela interdisciplinaridade, também se abra à possibilidade de reinvenção de práticas que se contaminam e se relacionam. Nesses moldes,



a compreensão de que pesquisa e docência – **ações de animais simbólicos** – tornam-se projetos de liberdade e emancipação quando se aliam com e se desenrolam através da experiência estética/artística, pois é ela que faz mover nossa sensibilidade sensória, afetiva e imaginativa para projetar transformações, mudanças, desafios. As artes, então, criam, alimentam e fortificam possibilidades transformadoras de pesquisa e de docência. (TOURINHO, 2013, p. 64, grifo no original)

Embora as ações que brotaram desse envolvimento necessariamente não estejam na esfera institucionalizada das artes visuais, provocam um fazer sensível e poético, cujo envolvimento subjetivo instaura espaços dialógicos e relacionais. Os campos de experimentação por onde transbordam os processos individuais, coletivos, de participação, de interferências, de silêncios e de vozes que permeiam produções poéticas, acabam por reinventar nossas próprias práticas.

Atuar nos espaços acadêmicos é cultivar a insatisfação e o desejo pela dúvida que sempre nos coloca à mercê de novos descobrimentos. Por menores que se apresentem, as brechas da estrutura acadêmica ventilam ações colaborativas e reflexivas que podem operar em função de atender às necessidades sociais trançadas em torno do ensinar e do aprender e do modo de fazer arte.

Por esta razão, os conhecimentos praticados e tecidos nos múltiplos, inesperados e nada lineares contatos e narrativas do cotidiano vivem às margens do centro criado pelo discurso hegemônico. Não são auto-evidentes, isto é, não estão na superfície do discurso, mas nas tessituras que constitui grande parte de sua estrutura.

Segundo a abordagem emancipatória e libertadora da pedagogia crítica, através das narrativas pessoais que trazemos embutidas em nossa experiência somos estimulados a desenvolver o intelecto e a imaginação para nos apropriarmos de nossas próprias histórias. E essa, com certeza, precisa ser a ordem do dia em qualquer paisagem onde habite os mais diferentes processos de mediação.

Referências Bibliográficas

ALCÂNTARA, Ângela Vieira de. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES, Nilda (Org). **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 8797.

BANKS, Marcus. **Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2008.



DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2002.

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

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente – história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2013.

GARCIA, A. Imagens: ilusão, alusão, provocação, inspiração... são... In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda e BARRETO, Raquel Goulart (Orgs.). **Pesquisa em Educação – Métodos, temas e linguagens**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 39-50.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p. 129 a 156, 2007.

LIMA, Terezinha de L. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção de paisagem. In: MARANDOLA JR. e GRATÃO, Lúcia Helena (Orgs.). **Geografia e Literatura – ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 7-33.

LINDON, M. **O que amar quer dizer**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LOWENTHAL, David. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, A. (Org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982 p. 103-141.

MÜLLER, A. Fronteiras da literatura: Poesia, Mídia, Cinema in M. Weinhardt e M. Cardozo (Org.), Centro, Centros. **Literatura e Literatura Comparada em Discussão**. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 165-176.

ONFRAY, Michel. **Teoria da viagem: poética da geografia**. Trad. Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

TOURINHO, I. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, B. e IRWIN, R. L. (Orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, p. 63-70, 2013.

Minicurriculo

Wolney é designer gráfico e artista visual. Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás - FAV/UFG. Sua pesquisa em arte está ligada ao fortalecimento de práticas de criação colaborativa, experiências com desenho e mapeamentos afetivos.

Leda possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Goiás. Criou (2005/2007) e coordenou o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD do programa Universidade Aberta do Brasil (2007-2011).

ISSN 2316-6479 | DE JESUS, S. (Org). Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos . Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.