

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

KATYUSCIA SOSNOWSKI

**TELECOLABORAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E A NEGOCIAÇÃO DA AUTORIA EM VÍDEOS
COLETIVOS SOB UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Porto Alegre
2015

KATYUSCIA SOSNOWSKI

**TELECOLABORAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E A NEGOCIAÇÃO DA AUTORIA EM VÍDEOS
COLETIVOS SOB UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina V. Biasuz.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Margarete Axt.

Porto Alegre
2015

CIP – Catalogação na publicação

Sosnowski, Katyuscia

Telecolaboração, Arte e Educação: Diálogos interculturais e a negociação da autoria em vídeos coletivos sob uma perspectiva Bakhtiniana / Katyuscia Sosnowski. -- 2015.

229 p.

Orientadora: Maria Cristina Villanova Biasuz.

Coorientadora: Margarete Axt.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Professores de arte em Formação. 2. Educação a Distância. 3. Bakhtin. 4. Vídeo. 5. Processo autoral coletivo. I. Biasuz, Maria Cristina V., orient. II. Axt, Margarete, coorient. III. Título.

KATYUSCIA SOSNOWSKI

**TELECOLABORAÇÃO, ARTE E EDUCAÇÃO:
DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E A NEGOCIAÇÃO DA AUTORIA EM VÍDEOS
COLETIVOS SOB UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor de Informática na Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 10 de dezembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Villanova Biasuz – PGIE/UFRGS

Coorientadora: Profa. Dra. Margarete Axt – PGIE/UFRGS

Profa. Dra. Marie Jane Soares Carvalho – PGIE/UFRGS

Prof. Dr. Evandro Alves – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. André Marques Silveira – UNIRITTER

Dedico este estudo a minha mãe **Arlete Martins Sosnowski** que cuidou dos meus filhos em todos os momentos em que precisei de apoio para me dedicar aos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente.

À minha família primeira, minha mãe, Arlete; meu pai, Adilson; minhas irmãs, Mariana e Amanda; meu irmão Adilsinho, em memória.

Aos meus frutos: Lucas Eduardo e Pedro Miguel que sofreram com minha ausência e que me constituem como ser humano todos os dias.

À CAPES – Coordenação de Apoio e Pesquisa em Ensino Superior – pelo apoio financeiro, como bolsista pude me dedicar a essa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que abrigou o desenvolvimento deste trabalho.

Ao *College of Visual Arts & Design*, University of North Texas – UNT, onde desenvolvi meu estágio de doutoramento em especial à Julie Libersat e a KC, colegas dessa instituição.

Àqueles que apontaram o início da caminhada: Professora: Maria Cristina Rosa Fonseca da Silva (orientadora de Mestrado-UDESC), Martha Kaschny Borges (UDESC), Dulce Márcia Cruz e Monica Fantin (UFSC), Sheila Campello (UNB) – Arteduca.

Àqueles que apostaram nesta trajetória, que abriram caminhos e emprestaram sua bússola nos momentos em que eu me sentia perdida: minhas orientadoras, Maria Cristina Vilanova Biasuz e Margarete Axt.

Ao meu orientador particular, meu atual companheiro de vida, Rafael Wild.

Ao Professor Evandro Alves pela acolhida.

A Marília Schmitt Fernandes, minha inspiração, incentivado das minhas aventuras!

A Jaqueline Maissiat, colega de grupo e Fúlvia Spohr, colega de barriga, enfrentamos juntas a gravidez durante o doutorado.

Ao ilustrador, arte-educador Gerson Witte quem criou todos os personagens dessa tese inspirados nos sujeitos de pesquisa.

A Adetty Pérez de Miles minha supervisora Professora de ensino da Arte e Bakhtiniana no estágio sanduíche realizado no Texas – EUA, que compartilhou comigo seus conhecimentos, sua casa, sua filha Michelle Abeyra, e sua neta, a doce, Sophia.

Aos vinte e sete participantes dessa pesquisa, estudantes das duas universidades (UFRGS-UNT) que aceitaram inicialmente participar dessa investigação e aos vinte e cinco que persistiram até o fim do projeto de intercâmbio desafiador que lhes propomos.

RESUMO

Sob um princípio dialógico e à luz de uma perspectiva teórico/metodológica ético-estética bakhtiniana, apresentamos nesta tese um estudo realizado com dois grupos de estudantes de licenciatura em Artes Visuais. Os estudantes, situados em contextos culturais diferentes, comunicam-se e produzem colaborativamente objetos estéticos com a linguagem videográfica. Promovemos um diálogo intercultural entre esses sujeitos (estudantes brasileiros e norte-americanos) por meio do Projeto ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre, um projeto de extensão concomitante ao currículo universitário. O objetivo foi aproximar estudantes de licenciatura para um diálogo sobre a cultura local e sobre arte contemporânea, bem como experimentar modos de trabalhar colaborativamente à distância. O projeto foi organizado em três modos de dialogar: a) Diálogos sobre cada um de nós, que teve o objetivo de promover o primeiro contato entre os participantes do projeto, através da produção e compartilhamento de videocartas. b) Diálogos sobre arte contemporânea, que objetivava o compartilhamento das experiências estéticas e a compreensão mútua da arte contemporânea vigente, nos dois contextos, por meio da troca de vídeos autorais produzidos pelos estudantes; e c) Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul, que teve como objetivo a criação coletiva à distância de um vídeo e a participação, propriamente dita, na 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre, submetendo este vídeo à chamada pública "Invenções Caseiras". Construído o campo, o objetivo principal da pesquisa foi investigar como ocorrem as negociações ético-estéticas de autoria nessa experiência de trocas e produções colaborativas presencialmente e à distância. Na intenção de contribuir para a compreensão do discurso na linguagem videográfica, buscamos explorar o potencial analítico dos conceitos e da metodologia de Mikhail Bakhtin e sua teoria do dialogismo. Numa escuta ética e responsiva, demos atenção especial aos enunciados produzidos por esses dois grupos de estudantes, em relações comunicativas e estéticas por meio de videocartas e vídeos colaborativos. A partir das análises, foi possível inferir que o vídeo pode ser visto como um enunciado verbo-áudio-visual e como elo da cadeia dialógica. O vídeo como um objeto estético híbrido que se constitui como uma voz construída a partir de outros enunciados, um disparador da discussão, um estado, um processo no intercâmbio contínuo de vozes.

Palavras-chave: Vídeo; Processo autoral coletivo; Bakhtin; Professores de arte em formação; Educação à distância.

ABSTRACT

From a dialogical foundation, under the light of a Bakhtinian ethical-aesthetic theoretical/methodological perspective, we present in this thesis a study made with two participant groups of the Project AprenDi 2.0 connected to the 9th Mercosul Biennial | Porto Alegre. These students are situated in different cultural contexts, and communicate with each other and create aesthetic objects in a collaborative fashion using videographic language. We launched an intercultural dialogue among the participants of these study, through a learning project concurrent to the curriculum of their classes. The aim was to bring together preservice art teacher students, in order to foster dialogue about local culture and contemporary art, as well as to experiment with ways of collaborative remote group working. The project was planned in three dialogue modes; a) Dialogues about each of us, which aimed to promote the first contact between project participants, through the production and sharing of videoletters. b) Dialogues about 9th Mercosul and contemporary art, which aimed mutual understanding of contemporary art on display at that moment, in both contexts, through the sharing of copyright videos produced by the participants; and c) Dialogues with 9th Biennale of Mercosul, with the aim of create, in a collective process, a video, and after that, to participate in the 9th Mercosul Biennial | Porto Alegre, uploading this video to the public call "Home Inventions". In order to contribute with the comprehension of the discourse in the videographic language, we discuss the concept of verbal-audio-visual utterance, that we developed after Mikhail Bakhtin's perspective. All the data presented are part of a research that was done with undergraduate students of in Visual Arts, concerning the identification of how the authorship processes occur in collaborative experiences either personally or at a distance. Listening from an ethical and responsive position, we pay attention to the utterances produced by these two groups of students (Brazilian and North American students), that consist in communicative and aesthetic relationships through video letters and colaborative videos. From the analysis we can infer that the video can be seen as a voice built from other utterances, a trigger point of the discussion and an enabler of the communication. The video as an hybrid aesthetic object is constituted as a voice from other utterances, a trigger of discussion, a state, a process in a continuous interchange of voices.

Key-words: Video; Authorship Process; Bakhtin; Teachers training ; Distance Education.

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BR - Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

CEAD – Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina

IBGE – Instituto Brasileiro de geografia e estatística

IA – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

NESTA – Núcleo de Estudos em Subjetivação Tecnologia e Arte

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGIE - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

PGIE – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação

RS – Estado Brasileiro - Rio Grande do Sul

TWU – Texas Woman's University

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TX – Estado norte-americano Texas

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNT - University of North Texas

LISTA DOS PERSONAGENS

ALANA (25 anos) Estudante da UNT, é membro ativa da Associação Nacional de Educação Artística, usa tatuagem, cabelo longo vermelho.



SANDY (22 anos) Estudante da UNT, adepta ao consumo de frutas ao invés de fastfoods, quando terminar a graduação quer trabalhar como arte educadora nos anos iniciais.



CELINE (25 anos) Estudantes da UNT, estava grávida durante a participação no projeto.



NICOLE (23 anos) Estudantes da UNT, graduação em artes visuais, casou no ano seguinte da participação no projeto.



KISSI (20 anos) Estudante da UNT, aprendeu fazer crochê no Youtube.



GEORGE (23 anos) Estudante da UNT, curte histórias em quadrinhos (comics), videogames, cerveja artesanal e frio. Fã dos escritos de Kurt Vonnegut.



CORA (25 anos) Estudante da UNT, tem mechas cor de rosa no cabelo



LIZ (21 anos) Estudante da UNT, graduação em Estudos Integradores com concentração em psicologia, sociologia, e relações internacionais, é colecionadora de dentes de tubarão, tickets de metro, passagens de avião, entradas de show, ingressos de cinema e teatro.



JULIANE (32 anos) Estudante da UNT, Mestrado em Arte Educação e Novas Mídias



CHARLES (22 anos) Estudantes da UNT, nasceu na Califórnia, mas cresceu em Fort Worth, Texas. Fala Inglês, Espanhol, Francês, e atualmente esta aprendendo coreano. Curte todos os tipos de música.



JOHN (23 anos) Estudante da UNT, Guitarrista, Bolsista na universidade, mora sozinho em um apartamento pequeno em Denton, faz caretas toda vez que vai ser fotografado.



A. P. M. professora na Escola de Artes Visuais e Design da Universidade do Norte do Texas.





KARINA (43 anos) Estudante da UFRGS, professora de yoga, usa cabelos brancos , tem uma horta de produtos orgânicos em casa.



OLÍVIA (20 anos) Estudante da UFRGS, amiga de Cerice e Eliane, praticante do Escotismo.



FÉLIX (23 anos) Estudantes da UFRGS, pretende seguir a carreira artística além de docente, filho de marceneiro.



TAIANA (28 anos) Estudante da UFRGS, vegetariana, defensora da água do planeta.



REBECA (52 anos) Estudante da UFRGS, cursando segunda graduação, gosta de cerâmica, fotografia, desenho, pintura, e cinema.



TERESA (29 anos) Estudante da UFRGS, designer de Joias.



MATEUS (53 anos) Estudante da UFRGS, usa trajes típicos nas aulas, atua como ministro de uma igreja na região metropolitana.



JÚLIA (23 anos) Estudante da UFRGS produtora de Vídeos.



GUADALUPE (25 anos) Estudante da UFRGS ilustradora entusiasta de games pseudo artista curiosa.



CERICE (19 anos) Estudante da UFRGS, toca violão Cello na OSPA (orquestra sinfônica de Porto Alegre), gosta da cultura oriental e de tomar chimarrão.



VALTER (34 anos) Estudante da UFRGS, atua como ator em uma companhia de teatro, ministra cursos de desenho, mora em Livramento cidade a 500 km de Porto Alegre tem uma deficiência no olho direito, a qual é sua motivação de pesquisa.



JADE (41 anos) Estudante da UFRGS, Jornalista, trabalha em uma livraria em Porto Alegre.



ELIAS (36 anos) Estudante da UFRGS, afrodescendente, Ativista Cultural, Guitarrista de uma Banda.



ELIANE (21 anos) Estudantes da UFRGS, viveu sua infância no litoral do Rio Grande do Sul, ceramista.



KATY (38 anos) professora estagiária, graduada em Educação Artística com habilitação em Artes plásticas, Mestrado em Artes Visuais, pesquisadora e autora dessa tese.



M.C. B Professora no Instituto de Artes – UFRGS.

Índice de figuras

Figura 1: Imagem de lançamento do Projeto.....	56
Figura 2: Print do Moodle 1.....	57
Figura 3: Print do Moodle 2.....	60
Figura 4: Exemplo de efeito “incrustação”.....	74
Figura 5: Exemplo de efeito “Sobreimpressão -Transparência”, imagem do.....	75
Figura 6: Exemplo do efeito “Janela”. Imagem extraída de vídeo produzido.....	76
Figura 7: Frames vídeo Move.....	129
Figura 8: Frames vídeo Porto Alegre de brinquedo.....	130
Figura 9: Frames videocarta da UFRGS.....	131
Figura 10: Frames videocarta UFRGS.....	134
Figura 11: Frames videocarta UFRGS.....	135
Figura 12: Frames videocarta Charles e Cora UNT.....	138
Figura 13: Frames videocartas UNT.....	139
Figura 14: Frames videocarta de John UNT.....	141
Figura 15: Frames da videocarta de John UNT.....	141
Figura 16: Frames videocarta Juliane UNT.....	143
Figura 17: Frames da videocarta Juliane UNT.....	144
Figura 18: Frames videocarta da Juliane UNT.....	145
Figura 19: Frames 1 - convocatória "Invenções Caseiras".....	151
Figura 20: Frames 2 - convocatória "Invenções Caseiras".....	151
Figura 21: Frames 3 - convocatória "Invenções Caseiras".....	152
Figura 22: Print da etapa 3 no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle.....	154
Figura 23: Grupo Meio Ambiente – Teresa (29); Thaiana (28); Sandy (22); John (23); Charles (22).....	155
Figura 24: Mapa de negociações do grupo Meio Ambiente.....	156
Figura 25: EVV grupo Meio Ambiente.....	159
Figura 26: EVV grupo Meio Ambiente.....	161
Figura 27: Frames 1 vídeo Meio Ambiente.....	164
Figura 28: Frames 2 vídeo Meio Ambiente.....	165
Figura 29: Frames 3 vídeo Meio Ambiente.....	165
Figura 30: Frames 4 vídeo Meio Ambiente.....	166
Figura 31: Frames 5 vídeo Meio Ambiente.....	166
Figura 32: Grupo Reciclagem- Cora (24); Félix (23); Rebecca(52); Jade (43); Karina (43).....	167
Figura 33: Mapa das negociações Grupo 2 Reciclagem.....	168
Figura 34: Frames 1 vídeo Reciclagem.....	173
Figura 35: Frames 2 vídeo Reciclagem.....	173
Figura 36: Frames 4 vídeo Reciclagem.....	174
Figura 37: Objeto estético Cora- Reciclagem.....	174
Figura 38: Grupo Invenção Pedagógica – Alana (25); Celine (25); Kissi (20); Mateus (57); Lara (24).....	176
Figura 39: Mapa da negociação Grupo Invenção Pedagógica.....	176

Figura 40: Frames vídeos compartilhados pelo grupo Invenção Pedagógica.....	182
Figura 41: Frames 2 vídeo Invenção Pedagógica.....	187
Figura 42: Frames 3 vídeo Invenção Pedagógica.....	187
Figura 43: Grupo Moda e Cultura Visual - Nicole (23); Liz (21); Olívia (20); Cerice(19); Eliane (21).....	188
Figura 44: Mapa da negociação grupo 4 Moda e Cultura Visual.....	188
Figura 45: Frames 1 vídeo Moda e Cultura visual.....	194
Figura 46: Frames 2 vídeo Moda e Cultura visual.....	195
Figura 47: Frames 3 vídeo Moda e Cultura visual.....	195
Figura 48: Frames 4 vídeo Moda e Cultura visual.....	195
Figura 49: Grupo Arte e Tecnologia - Juliane (32); Júlia(23); Guadalupe (25); George (23); Valter(34).....	197
Figura 50: Mapa das negociações do grupo 5: Arte e Tecnologia.....	198
Figura 51: Frames 1 vídeo Arte e Tecnologia.....	201
Figura 52: Frames 2 vídeo Arte e Tecnologia.....	202
Figura 53: Frames Fan Fascinator.....	203
Figura 54: Frames Fan Fascinator 2.....	203

Sumário

1. Introdução.....	19
Objetivo Geral.....	33
Objetivos específicos.....	33
2. Metodologia.....	35
2.1 O princípio dialógico na perspectiva teórico/metodológica ético-estética.....	35
2.2 Planejamentos compartilhados e a telecolaboração como artifício metodológico.....	44
2.3. O Projeto ApreNDi.....	53
2.4 Projeto ApreNDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul Porto Alegre.....	55
2.4.1 Modo/Mode 1 – Diálogos sobre cada um de nós/ <i>Dialogues about each of us</i>	56
2.4.2 Modo/Mode 2 – Diálogos sobre arte contemporânea com ênfase a 9ª Bienal do Mercosul / <i>Dialogues about contemporary Art with focus on the 9th Mercosul Biennale</i>	59
2.4.3 Modo/Mode 3 – Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul / <i>Dialogues with the 9th Mercosul Biennale</i>	61
2.5 Os planos/momentos da pesquisa.....	62
3. Diálogos com a teoria.....	65
3.1 Enunciados na cultura do compartilhamento e da colaboração: A linguagem videográfica.....	65
3.1.1 O Enunciado verbo-áudio-visual.....	81
3.2 Diálogos e negociações na cultura visual contemporânea.....	86
3.2.1 A cultura visual.....	86
3.2.2 Intervisualidades - Intertextualidades.....	91
3.2.3 Culturalismos, Multiculturalismos, Interculturalismos.....	93
3.3 O sujeito autor e os processos de autoria e coautoria em criações colaborativas na rede.....	99
3.3.1 O processo autoral da Wikipédia e o caso website Overmundo.....	107
3.3.2 A negociação da autoria nas artes visuais.....	110
3.4 Forças centrípetas e centrífugas nos processos dialógicos.....	119
4. Dialogando com os enunciados verbo-áudio-visuais: As videocartas trocadas no projeto ApreNDi 2.0.....	123
4.1 Macrocontexto brasileiro UFRGS.....	125
4.2 Microcontexto brasileiro UFRGS.....	126
4.3 Macrocontexto norte-americano UNT.....	127
4.4 Microcontexto norte-americano UNT.....	127
4.5 O processo de criação da videocarta brasileira UFRGS.....	128
4.6 Acolhimento da videocarta brasileira.....	133
4.7 O processo de criação das videocartas norte-americanas UNT.....	138
4.8 Acolhimento da videocarta norte-americana.....	145

5. Dialogando sobre as negociações da autoria no processo de criação dos vídeos coletivos do Projeto Aprendi 2.0.....	149
5.1 Grupo Meio Ambiente.....	155
5.2 Grupo Reciclagem.....	167
5.3 Grupo Invenção Pedagógica.....	176
5.4 Grupo Moda e Cultura Visual.....	188
5.5 Grupo Arte e Tecnologia.....	197
6. Considerações finais.....	205
Desafios: a língua e os processos de educação à distância.....	209
Trabalhos futuros.....	211
Considerações finais.....	212
Referências.....	215
Anexo A - Texto coletivo - narração da videocarta (UFRGS).....	227
Anexo B – Certificado Curso “Protecting Human Research Participants” NIH.....	229

1. Introdução

Ao vislumbrar, dentro do grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos em Subjetivação Tecnologia e Arte – NESTA, coordenado pela Professora Dra. Maria Cristina Villanova Biasuz, a possibilidade de seguir minhas inquietações tecnológicas, multi/interculturais e dialógicas no ensino de arte, retomei minhas reflexões pessoais, não esgotadas na dissertação de Mestrado, em busca da possibilidade de atar o nó de uma pesquisa a outra, na tentativa de intertextualizar estudos, experiências vividas, estéticas ainda a explorar.

Tal como toda a tese, esta não escapa de ser “um acerto de contas com minha própria vida”. Para tal, exige de mim um posicionamento ético, estético e político, a partir do momento em que me proponho a produzir conhecimento numa criação singular, irrepetível, que possui inúmeras contribuições coletivas. Ao assinar este texto, estarei respondendo a enunciados anteriores e lançando outros responsivamente. Para tanto, entro inevitavelmente em relações dialógicas de poder com outro(s) poder(es), outras vozes, na busca da construção dos meus sentidos.

Esta tese tem como principal aporte teórico/metodológico os estudos de Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo contemporâneo da revolução russa, a qual derrubou o regime czarista e instituiu o comunismo, criando a União Soviética. Na esfera acadêmica, Bakhtin participou de correntes de pensamento que marcaram épocas, de acordo com Axt (2011) “tais como a filosofia da vida, da qual Henry Bergson foi um dos expoentes; as teorias auto-organizativas, a partir da biologia, avançando para outros campos de conhecimento, e que tiveram entre seus principais pesquisadores K. L. Bertalanffy, J. Piaget, H. Maturana e F. Varela, passando pela cibernética dos anos 1950[...]” (AXT, 2011a, p. 48).

A partir da leitura de seus textos, podemos perceber que há diversos “Bakhtins”: o fenomenológico, o sociólogo, o linguístico, o histórico literário e ainda um último Bakhtin preocupado com a questão do método científico de pesquisar os sujeitos. Apesar do fascínio por sua teoria do dialogismo ser acolhido por diversas áreas do conhecimento no Brasil, no âmbito da formação de professores de arte e nas artes visuais em geral a apropriação de sua teoria ainda é incipiente. O Bakhtin filósofo, pensador, linguista, semiótico foi um homem que deixou uma teoria tão ampla quanto a vida. Para ele, somos todos sujeitos da linguagem, sujeitos interdependentes. “pretender que alguma versão de sua pessoa seja a correta significaria estreitar numa camisa-de-

força o filósofo da variedade, ‘monologizar’ o cantor da polifonia” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 32).

Uma contribuição muito significativa de Bakhtin é apreender os significados atribuídos ao mundo não a partir dos signos ou de discursos isolados, mas a partir de enunciados concretos produzidos pelos sujeitos envolvidos, ou seja, a partir do contexto sociocultural e histórico no qual os enunciados se realizam concretamente. Conforme Clark e Holquist (2008) Bakhtin realiza um enorme salto entre o pensamento dialético (ou/ou) presumidamente uma norma universal e o pensamento dialógico (ambos/e).

Apresento-me como o sujeito da compreensão, tal como queria o último Bakhtin preocupado com a metodologia nas ciências humanas. Como pesquisadora que tem por princípio o dialogismo, sou aquele que “não [posso] excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos [meus] pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento”. (BAKHTIN, 2011, p. 378). Para Bakhtin, o “[...] ponto de vista é mais do que uma questão técnica; é também uma questão social, política e ética, uma concretização das diversas potencialidades das relações eu-outro” (STAM, 1992, p. 99).

Não é minha pretensão esgotar as possibilidades de análises dos dados produzidos a partir dessa investigação. Acredito que outros teóricos como Simondon, Foucault Deleuze entre outros responderiam a partir de suas teorias algumas das perguntas dessa pesquisa. No entanto foi muita intenção pensar a partir da teoria Bakhtiniana os processos comunicacionais que permearam essa investigação. Percebo que, ao chegar ao fim do tempo do doutorado, muitos dos sonhos de pesquisa foram ficando para trás e as escolhas planejadas, ou não, no início do curso, foram tomando novos trajetos durante o trajetar. Minha intenção é apresentar um caminho interpretado de forma única e irrepitível de um eu para um tu, buscando a compreensão sempre dialógica no qual habitam duas consciências, dois sujeitos. (BAKHTIN, 2011, p. 316).

A perspectiva ético-estética bakhtiniana possibilita encontros, intervenções, e por fim um olhar estetizado a partir do experienciado em sala de aula. Uma perspectiva que não têm métodos pré-determinados é negociado nos encontros é promotor de autorias. Exige do pesquisador um papel de autor que irá traduzir não literalmente, sustentado em suas escolhas e escutas considerando aspectos éticos e estéticos nas relações dialógicas.

A presente tese, ainda que delimitada pelos conceitos de “autoria, vídeo e colaboração”, acaba por, também, atravessar outras questões inerentes às relações dialógicas. Operamos com a grande

teoria do dialogismo e não com os conceitos isolados por entender que na teoria bakhtiniana os conceitos estão dialogicamente interligados.

A linha de pesquisa “Interfaces Digitais em Educação, Arte, Linguagem e Cognição” do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação abre possibilidades de se permear por caminhos qualitativos e dialógicos de pesquisa. Nela há espaço para diálogos transdisciplinares para múltiplos pontos de vista, para olhares sobre as singularidades e para o imensurável.

A pesquisa “Telecolaboração, Arte e Educação: Diálogos interculturais e a negociação da autoria em vídeos coletivos sob uma perspectiva Bakhtiniana” transita em um campo multi/interdisciplinar, porque aborda aspectos que não se esgotam ao serem respondidos a partir de um único campo. Desenvolver uma pesquisa no espaço virtual como prevê a telecolaboração é assumir que não teremos controle sobre todos os canais de comunicação utilizados pelos sujeitos do século XXI. Investigar o ensino de arte sob um viés multi/intercultural implica não apenas incluir unidades ou lições sobre outras culturas no currículo da licenciatura em arte, mas dialogar diretamente com esse outro, distante ou diferente, por meio de tecnologias de informação e comunicação – TIC.

Bakhtin desenvolveu uma teoria inconclusa aberta à ampliação e à atualização; sendo assim podemos ressignificar seus escritos, modificando os sentidos primeiros. Para ele (...) O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão” (BAKHTIN, 2011, p. 364). O objetivo dessa tese é analisar as negociações nos processos autorais de criações colaborativas apoiada na perspectiva Bakhtiniana, com isso tornar contemporâneos seus conceitos no diálogo com a grande temporalidade do presente.

Um encontro com outro de outra cultura, com outros sons, outro idioma, outras imagens, outros fazeres, outras manifestações, outros valores, outras linguagens. É esse outro, por sua vez, quem se apresenta como fator de contraste, como a distinção, a oposição, a ruptura, a novidade. O encontro com esse outro nos dá possibilidades de sermos nós no mundo.

Aproximar estudantes formalmente matriculados por meio de projetos de intercâmbio intercultural¹ *online* são bastante comuns nos Estados Unidos, Inglaterra e em alguns países da

1) 1) Intent-project (<http://www.intent-project.eu>); tem como público alvo estudantes universitários e utilizam técnicas de telecolaboração em projetos temáticos focando como objetivo principal o ensino e aprendizagem da língua inglesa. Os projetos organizados por meio dessa plataforma são em geral, realizados com ferramentas síncronas tais como chats via skype. 2) O projeto Red Internacional e-Culturas (www.e-culturas.org); tem como público estudantes do ensino básico e trabalha com propostas interdisciplinares; 3) O Schoolsonline (<http://schoolsonline.britishcouncil.org>); 4) ELanguages (www.elanguages.org), 5) Epals (www.epals.com); 6) Globalartexchange (www.oneworldclassrooms.org) 7) e-twinning (www.etwinning.net); 8) iPoPP – The International Projects or Partners Place (<http://www.globalschoolnet.org/gsnpr>) são redes que também buscam organizar, colocar

Europa. Em geral, esses projetos estabelecem a língua inglesa como língua franca. Isto reforça uma certa hegemonia linguística imposta muitas vezes por países que lideram economicamente em âmbito mundial.

Minhas experiências anteriores na elaboração de propostas de formação continuada de professores de arte à distância coordenando o projeto de extensão “O uso de tecnologias contemporâneas no âmbito da arte educação” (2009); que caracterizou-se como uma formação oferecida totalmente à distância e gratuita à 43 professores de arte de quatorze estados do Brasil, com apoio do CEAD/UDESC; em uma segunda experiência elaborando e coordenando o projeto “Plataforma Moodle : uma experiência inclusiva por meio da Arte” em (2010); o qual promovia planejamentos colaborativos e intercâmbios culturais online entre duas professoras de arte de Aracaju - SE e Caxias do Sul – RS e seus estudantes de nono ano e em uma terceira experiência, em parceria com o Projeto ApreNDi, o curso de extensão “(Re) Significando a Arte/Educação por meio dos DVDs do Arte na Escola”(2012), oferecido a oitenta professores de arte da região sul do Brasil. Todas essas experiências contribuíram para a construção da proposta de intercâmbio intercultural em conexão com a Bienal do Mercosul entre estudantes de países diferentes.

Junto ao grupo “Educação, Arte e Inclusão”, da Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC, o qual tem entre seus objetivos ampliar as oportunidades de formação continuada de professores de arte visando caminhos de inclusão dentro de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, realizei a pesquisa intitulada: “Professores e o ensino de artes visuais *online*: Interações Multiculturais - Críticas” (2011) que teve como sujeitos de pesquisa duas professoras de arte situadas em diferentes contextos brasileiros, nas cidades de Caxias do Sul - RS e Aracaju– SE, a mais de 3 mil km de distância uma da outra. O projeto cerne da pesquisa promoveu interações entre professoras de arte, estudantes, pesquisadores e artistas locais e ainda incluiu a discussão e o compartilhamento de obras de arte que não fazem parte do eixo hegemônico e eurocêntrico dos currículos comuns no ensino de arte dos estados do Nordeste e Sul do Brasil.

Decidimos ampliar nossos desafios nessa nova oportunidade de pesquisa, aumentando as distâncias geográficas e diferenças culturais na intenção de aproximar estéticas e afetos entre estudantes de artes visuais futuros professores de arte.

em contato professores e estudantes do ensino básico remotamente. A organização por temáticas ou eixos a estratégia utilizada norteadores pelos projetos focando a interdisciplinaridade é e-twinning (www.etwinning.net), e pelo Red internacional e-Culturas (www.e-culturas.org). Nessas redes os projetos são desenvolvidos com estudantes da mesma idade e nível de escolaridade; professores interessados em participar com seus grupos escolhem uma temática pré-estabelecida tais como “culto aos mortos”, “pratos típicos”, “trajes típicos” e os grupos participantes discutindo aspectos que os diferem e que os aproximam.

As movimentações dentro das universidades no que tange a intercâmbios no objetivo de conexão de saberes múltiplos através de projetos de internacionalização², licenciaturas interculturais³, universidades no campo e as conexões com os saberes periféricos parece ser uma tendência contemporânea. Esperamos com essa tese ensejar não apenas uma posição de tolerância das diferenças (o que é uma posição multicultural), mas promover trocas, diálogos e negociações capazes de beneficiar visões e entendimentos interculturais. Escutar o outro constitui-se em um processo alteritário necessário a uma experiência intercultural.

A cultura vem sendo discutida no Brasil no âmbito das políticas públicas num viés antropológico, como manifestação e modo de vida própria de cada povo ou grupo. Buscamos não nos apropriarmos de um conceito ou autor específico, mas dialogar entre noções de cultura presentes na contemporaneidade; não puras e intocáveis, mas vivas em pleno processo de hibridizar-se, inventando-se em tradições e modos de viver. As culturas são dialógicas se renovam nas tradições e perpetuam-se nas inovações, nas novidades, contextualizando nosso campo de atuação, buscamos aproximar culturas por meio da telecolaboração.

Colocamos em diálogo nesta tese as discussões sobre cultura visual propostas por Hernández (2000) na qual, o autor considera e inclui a cultura, o contexto e o sujeito como parte da atividade estética na leitura e compreensão das imagens, tal como faz Bakhtin. Além de relacionar-se com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) considerando o objeto artístico como produção cultural, documento do imaginário humano, sua historicidade e sua diversidade (BRASIL, 1997, p. 45).

Os diferentes contextos sociais, ideológicos, de gênero, bem como a subjetividade individual e coletiva são aspectos que se fazem presentes na Arte e necessariamente precisam ser discutidos no âmbito da arte/educação. A aproximação de grupos de diferentes culturas em um ambiente virtual de aprendizagem pode promover a manifestação de novas subjetividades, bem como promover o reconhecimento e a alteridade. Ao revelar a expressão de pensamentos, concepções, valores e crenças, as TIC apresentam meios de conexão entre sujeitos evidenciando subjetividade e objetividade, criando novas formas de sensibilidade estética.

As trocas interculturais exigem atitudes que vão ao encontro da perspectiva multicultural crítica, que versa contra a padronização, promovendo uma convivência com as diversidades. Uma

2 Algumas universidades brasileiras tal com a Universidade Federal Tecnológica do Paraná e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 2011 estão em movimentações realizando convênios internacionais que estimulem a mobilidade acadêmica e viabilizem cursos de dupla diplomação, no sentido de oportunizar a experiência de estudantes cursarem um ano da graduação no exterior e também estrangeiros cursarem seus cursos em universidades brasileiras.

3 Disponível em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/> acesso em 20 Agosto 2015.

educação constituída de múltiplas perspectivas que fomenta o pensamento crítico, reconhece o direito do outro à diferença.

Considerando que cada discurso traz em si um potencial criativo, embasado na leitura de mundo de seu interlocutor e na sua capacidade de estabelecer novas relações, destaca-se a importância de contextualizar ideias a partir do contato com diferentes origens étnicas, meios socioculturais e artísticos, como propõem as Diretrizes para a Educação Inter-étnica e Multi-racial, (Lei 10.639/03).

O estudante do século XXI é um sujeito conectado às novas mídias, que operam em maioria com a linguagem imagética. Ao adentrar esse universo imagético e tornar-se produtor de imagens e discursos, levanta-se a necessidade de refletir sobre como essas imagens constroem sentidos pessoais e coletivos. Perceber as narrativas visuais existentes sendo capaz de criar novas relações com outras imagens, com outras sonoridades, e, a partir delas, se perceber como sujeito.

As pesquisas no campo das artes visuais que se utilizam da perspectiva Bakhtiniana no Brasil ainda são incipientes. As proposições do filósofo russo relacionadas dentro de uma perspectiva ético-estética vem ao encontro de outros estudos que eu havia realizado no mestrado, no que tange aos encontros com o outro, com o diferente, com os exercícios de alteridade nos estudos sob a perspectiva multicultural - crítica de Peter Melaren.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin, a relação interpessoal, o contexto de produção dos enunciados, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz passaram a ser peças-chave da investigação. Nessa nova perspectiva, lanço-me a um novo campo de estudos, diferente do contexto no qual Bakhtin vivia, porém é com essa nova forma de olhar o mundo que me aproprio de sua teoria na busca de possibilidades de compreensão dos diálogos e interações em ambientes online.

Início esse exercício estético de escrita da tese após um tempo de maturação da experiência ética vivida. Descartar ou destacar escolhas e posicionamentos não são ações aleatórias; envolvem processos de subjetivação que são construídos ao longo de nossa vida. As escolhas que fazemos durante nossa vida fazem parte da nossa formação pessoal e profissional. Nossa criticidade é construída a partir de nossas vivências e experiências. O desdobramento do perguntar, da curiosidade epistemológica, do desejo de conhecer mais, de se aprofundar, faz de um futuro professor, um profissional e um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios das práticas pedagógicas contemporâneas.

Guattari (1992) versa sobre um novo paradigma estético processual, o qual teria uma posição privilegiada dentro dos agenciamentos coletivos de enunciação contemporâneos. Ele os nomeia de proto-estético pois não fala de arte institucionalizada e sim sobre uma dimensão da criação em seu estado nascente, uma potência que tem a capacidade de emergir às aleatoriedades das intenções de materializar universos imateriais. Trata-se de dar espaço às diferenças.

O paradigma estético processual trabalha com os paradigmas científicos e éticos (...) instaura-se transversalmente à tecnociência porque os [processos de desenvolvimento desta] são, por essência, de ordem criativa e tal criatividade tende a encontrar a do processo artístico (...) tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada (...) mas essa escolha ética não mais emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei ou de um deus único e todo-poderoso (...) a própria gênese da enunciação encontra-se tomada pelo movimento de criação processual. (GUATTARI, 1992, p.136-137)

O texto que aqui se apresenta pretende-se polifônico no sentido de ser um texto tecido por muitas vozes e inacabado de sentidos.

A oportunidade de participar do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES, para o qual fui selecionada e embarquei para Denton no Texas/EUA em 10 de março de 2014 e retorno de 19 de julho de 2014. Mesmo em um curto espaço de tempo, diversas atividades foram desenvolvidas na Universidade do Norte do Texas – UNT. as quais foram fundamentais para compreender as ações dos estudantes participantes do projeto ApreDi 2.0 e participar do cotidiano de uma universidade norte-americana. Tive o privilégio de assistir as aulas do curso de doutorado em Arte Educação ministrada pela professora Adetty Perez Miles minha supervisora de estágio de doutoramento, bem como participar das aulas dela ministradas na turma que participou do projeto ApreDi 2.0.

Das atividades realizadas no período que estive nos EUA, destaco a participação no NAEA National Art Education Association – NAEA 2014, evento de grande importância para o ensino de arte nos EUA realizado em San Diego/Califórnia, no período de 30 a 31 de março de 2014. Também tivemos um trabalho aceito “Change/interchange in virtual learning environments” no 34th World Congress of the International Society for Education through Art (InSEA 2014), na Austrália, durante esse período. Além de uma viagem que fiz a Nova Iorque, Washington e Boston para conhecer os museus e o MIT. Durante a estadia em Denton, participei de uma curso sobre pesquisa com seres humanos: *Protecting Human Research Participants* no *National Institutes of health (NIH)* e submeti esse projeto de pesquisa ao *Office of Research Integrity and Compliance* (comitê de ética norte-americano da UNT), no qual o projeto (campo dessa investigação) foi aprovado sob selo

número 14.199 em quinze de maio de 2014. Esse selo me deu o direito de realizar as entrevistas com os estudantes da UNT.

O texto que aqui se apresenta foi organizado da seguinte forma: após essa introdução que expõe a temática da tese e as primeiras problematizações, proponho uma reflexão sobre a formação inicial do professor de arte no Brasil, destacando alguns aspectos sobre a educação online e os lugares dialógicos na internet, finalizamos essa primeira parte com pontos relevantes sobre o ensino de arte na contemporaneidade. Em seguida apresentamos no segundo capítulo nossa metodologia a qual versa sobre um princípio dialógico sob uma perspectiva ético-estética bakhtiniana. Subdividido em quatro partes: **O princípio dialógico na perspectiva teórico/metodológica ético-estética**; no qual apresentamos nosso aporte teórico/metodológico seguido dos **Planejamentos compartilhados e a telecolaboração como artifício metodológico**; feito isso, retomamos o Projeto ApreDi e apresentamos o **Projeto ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre**, que foi construído para ser nosso campo empírico. Finalizamos esse capítulo que versa sobre a metodologia da pesquisa apresentando em uma última sessão os **planos/momentos da pesquisa**.

Em nosso terceiro capítulo dialogamos com a teoria por meio de sessões que versam sobre os **Enunciados na cultura do compartilhamento e da colaboração: A linguagem videográfica**; nesse capítulo discorremos sobre o conceito de enunciado verbo-áudio-visual que desenvolvemos a partir da teoria do dialogismo. Na sessão seguinte dialogamos sobre **as negociações na cultura visual contemporânea** e avançamos para as discussões sobre as **Intervisualidades e a Intertextualidade** na obra de Bakhtin e outros autores; para finalizar a apresentação da nossa base teórica ; **O sujeito autor e os processos de autoria e coautoria em criações colaborativas em rede** e as **Forças reguladoras nas relações dialógicas: centrípetas e centrífugas** fecham esse capítulo de discussões teóricas.

Finalmente apresentamos nossas análises no quarto e no quinto capítulo: **Dialogando com as videocartas trocadas no Projeto ApreDi 2.0 e Dialogando sobre a negociação da autoria em processos de criação de vídeos colaborativos** seguidos de nossas **considerações finais**.

A educação tem, entre suas finalidades, a responsabilidade de gerenciar o maior patrimônio da humanidade, que é levar a compreender, construir e manter o conhecimento, considerando toda sua diversidade e inacabamento. Refletir sobre o que falamos, para quem falamos, com quem falamos e como falamos é um dos caminhos para se começar a pesquisar e ver o mundo de forma dialógica.

Nos Estados Unidos há iniciativas que incentivam projetos de salas de aula conectadas por meio de redes sociais na internet, tais como Connected Classrooms, (<http://arted20.ning.com>), que

se trata de uma plataforma que engloba arte educadores de diversos países. No ano de 2013 a rede de arteeducadores 2.0 compreendia 245 professores cadastrados com interesses em realizar intercâmbios online entre grupos de estudantes do ensino básico dos EUA e também com outros países. Outro projeto de intercâmbio cultural online na área da arte/educação, só que em nível superior, foi realizado em 2007, com estudantes de mestrado e professores da *Ohio State University*, dos EUA, e o *Excelsior Community College*, da Jamaica. O projeto tinha como objetivo problematizar a disciplina “Multiculturalismo” entre as duas turmas participantes, em um ambiente *online* antes de um encontro presencial que estava previamente agendado (HUTZEL & SCOTT, 2011).

Philippe Dubois e Cristine Mello são os teóricos que nos deram suporte para as discussões acerca da linguagem videográfica, ambos vêm o vídeo como um estado, como objeto e processo ao mesmo tempo. Vemos o vídeo como linguagem, como técnica, meio de comunicação, imagem ou dispositivo que nos permite utilizá-lo para diferentes fins.

Como resultado dessa investigação esperamos contribuir com a discussão no que tange as possibilidades de leituras de imagens, em específico a videográfica, a partir da teoria do dialogismo proposta por Mikhail Bakhtin. Almejamos também, dar visibilidade a um projeto de intercâmbio cultural *online*, não com objetivo de dar um modelo e sim de entender a realidade de como se deu esse projeto em um contexto singular, no qual dois grupos que falam diferentes idiomas realizaram trabalhos em colaboração.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009 é apresentado o perfil do egresso do curso de graduação em Artes Visuais há um detalhamento sobre o perfil do professor egresso: ser um profissional crítico, que conhece a técnica e produz com espírito pesquisador; um sujeito que contribui para o potencial criativo dos educandos dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação da sensibilidade artística e estética. Importante também é ter conhecimento de estilos, “[...] tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, próprias à área das Artes Visuais” (BRASIL, 2009, p. 9).

A partir das características expressas no documento, iniciamos nossas reflexões: Como se forma um professor de arte numa perspectiva inter/multicultural na era digital que acessa o global? Na década de 1990, o Ministério da Educação e Cultura - MEC e secretarias estaduais brasileiras desenvolveram políticas que buscavam um ensino de arte multicultural, por meio das leis de

obrigatoriedade dos conteúdos de história da cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003), bem como dos povos indígenas (Lei nº 11.465/2008).

Essas resoluções buscaram reverter uma lacuna nacional deixada pelo ensino de arte que se construiu de forma hegemônica negligenciando a arte e a cultura de países que não estão dentro do eixo eurocêntrico, restringindo-se a uma grande narrativa ortodoxa da arte ocidental. Todas essas reformulações e leis acabam por exigir um perfil complexo de conhecimentos que outrora não adentrava a formação do professor de artes visuais.

A formação do professor de arte não abrange somente a formação de conteúdos específicos da sua área, além de ter amplo conhecimento teórico/prático, o professor de arte precisa estar em contato com a Arte por meio de experiências artístico-culturais que complementam a sua formação. Precisa refletir e produzir arte para melhor ensiná-la.

A formação do professor de arte no Brasil ainda não está em comum diálogo com as possibilidades digitais que tanto a sociedade, quanto escolas já vivenciam. Ainda distante do desejado, o Brasil avançou nos últimos anos na informatização das escolas; no entanto, há demanda por conexões mais rápidas, por novos programas e pela qualificação dos professores. Ter conhecimento das tecnologias utilizadas por artistas na contemporaneidade contribuirá para um diálogo com as manifestações da arte contemporânea dentro da escola. Conhecer as possibilidades de acesso e contato por meio da internet que possam contribuir com a sua auto-formação e do seu aluno. A diversidade de contextos e situações vivenciadas no ensino de arte nacional e internacional propõe possibilidades de construção de uma prática pedagógica articulada com o momento histórico contemporâneo, onde a globalização e as TIC podem participar como elementos fundamentais. (BARBOSA, 2005).

Há disciplinas optativas nas licenciaturas que oportunizaram diálogos com áreas como a Educação Especial, Libras (língua brasileira de sinais), Laboratório de informática, Arte digital, Artes não ocidentais, Estética Global entre outras que são ofertadas nas universidades brasileiras e norte-americanas. No entanto ainda há poucos projetos nas escolas que promovem o intercâmbio entre culturas ou mesmo o uso das TIC como elemento do processo criador.

Discutir questões multi/interculturais e propor o acesso dos estudantes aos códigos estéticos artísticos eruditos e populares, desfazendo as fronteiras entre ambos e possibilitar o diálogo entre diferentes sujeitos culturais, contribuirá para o respeito, valorização e compreensão do diferente. (SOSNOWSKI, 2011, p. 25)

Além da preocupação com as regras da linguagem visual o professor de arte que atua na era digital necessita ler e interpretar o discurso dessas imagens, sendo assim, questões filosóficas estão equiparadas às questões das práticas do executar e fazer, um equilíbrio desejado para o perfil do professor de arte.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1996) a “Pluralidade cultural” é apontada como tema transversal. É importante reconhecer avanços com a publicação dos PCNs na educação brasileira, entre eles o fato de reconhecer a pluralidade cultural como tema a ser tratado no âmbito da educação formal. No entanto espaços de discussão entre sujeitos de diferentes culturas no sentido de encontros com o diferente dificilmente são produzidos dentro do espaço escolar.

Povos culturalmente distintos privilegiam formas distintas de comunicação. A língua é apenas uma delas, a escrita e as imagens produzidas são outras, bem como o gesto e o corpo. Conhecer as imagens produzidas em determinados locais e numa determinada época nos ajudará a compreender aspectos da cultura local de outros povos, bem como vivê-la com maior verdade.

O texto dos PCNs discorre sobre as codificações expressadas em pinturas corporais, que podem ser interpretadas na atualidade como maquiagem, cortes e cores de cabelo, tatuagens, formas de expressão que comunicam. Busca-se refletir por meio deste trabalho, de que forma as trocas entre sujeitos de diferentes culturas podem construir juntos caminhos no sentido de uma experiência intercultural. Na década de 1970, Niskier (2009), chamava a atenção para trocas além dos muros da escola no Brasil, “Sem acesso aos modernos recursos da comunicação de massa, os alunos se restringem a uma atitude passiva de concordância com “magister dixit”, estilo frenador da criatividade necessária e estimulante dos que são beneficiários da educação”.(NISKIER, [1971] 2009, p. 22).

Perguntamo-nos se uma troca intercultural online entre sujeitos geograficamente distantes poderia contribuir com a formação de futuros professores de arte, numa proposta concomitante ao ensino presencial?

O programa REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais criado em 2007, tinha entre seus objetivos até 2012 incentivar a mobilidade estudantil intra e inter-institucional como uma das seis dimensões apontadas nas diretrizes do programa, não só pelo reconhecimento nacional e internacional dessa prática no meio acadêmico, mas fundamentalmente por se constituir em estratégia privilegiada de construção de novos saberes e de vivência de outras culturas, de valorização e de respeito ao diferente.

Todavia há muitas ações de formação que nascem no cotidiano das escolas e universidade, movimentos endógenos coletivos que em parceria com ações de incentivo geram frutos de qualidade. A vida no mundo contemporâneo, requer aprendizagens múltiplas e demanda interseção com saberes e atitudes construídos a partir de experiências diversas que passam a ser, cada vez mais, objeto de valorização na formação universitária. Entretanto a existência efetiva de programas de mobilidade impõe não só condições materiais para que os estudantes se façam presentes em outras instituições. É necessário, sobretudo, superar o problema da compatibilidade de currículos entre as instituições de ensino estimulando uma cultura de colaboração permanente, garantindo ao estudante o aproveitamento dos conteúdos estudados na instituição parceira. O movimento possibilitado pela educação via internet pode contribuir no sentido de encurtar as primeiras distâncias, sejam elas de acesso à formação, seja elas de acesso à cultura. O que podemos observar é que algumas universidades ainda não adotam essa modalidade de ensino, ou, se adotam, usam de modelos massificantes e tecnologias pouco interativas. Os ambientes online utilizados na EaD são variados, o *Moodle* é um dos mais populares entre as universidades brasileiras sendo subutilizado muitas vezes, apenas associado às disciplinas presenciais como repositórios de conteúdos.

As redes sociais na internet promovem em larga escala a alternância de discursos entre sujeitos remotos. Numa proposta basicamente social, facilitam o compartilhamento de fotos e arquivos pessoais. As interações dentro desse espaço são diversas e podem contribuir em processos colaborativos à distância. As redes sociais conectam professores, estudantes e instituições sendo vistas como um grande canal de comunicação nos dias atuais. As relações entre professor e aluno são mais próximas do que eram há algumas décadas. Outros espaços tais como os *blogs* possuem a característica de diário pessoal virtual, no entanto esse tipo de espaço é hoje utilizado por muitos jornalistas para publicar notícias sob um ponto de vista particular e receber feedbacks de seus leitores. Os leitores de blogs consideram os feedbacks como parte das publicações.

Entre os espaços investigados, para a efetivação do projeto de intercâmbio online estiveram as plataformas Moodle, Elgg, Edmodo, Backboard, Redu, Facebook, Haiku, Schoology, Angel, Ning. O Skype também foi citado como um espaço possível para uma proposta de formação colaborativa à distância em âmbito educacional. Cogitamos o uso de redes sociais como base do projeto, no

entanto por se tratar de estudantes universitários, matriculados formalmente em disciplinas semestrais, decidimos não utilizá-los como espaço formal do projeto porque seus dispositivos de controle não eram suficientes para atender as exigências necessárias da universidade norte-americana bem como, estávamos correndo o risco dos sujeitos deletarem registros importantes para a investigação.

Alguns modelos de educação online no Brasil utilizam metodologias individualistas de autoinstrução com materiais fechados e autosuficientes, com metodologias que não promovem atividades em grupos, nem processos colaborativos ou discussões diretas entre participantes dentro do ambiente virtual do curso.

Os AVAs do tipo LMS⁴ possibilitam múltiplas e diferentes conexões entre conteúdos disponíveis na rede. Entretanto para uma ação em que se quer um espaço de troca eficaz é necessário um espaço com características de “lugar”, tal como proposto por Milton Santos (1994), espaço de produção humana onde existe identificação, relação e história - em outras palavras, um espaço que tenha potencial para se transformar em lugar de formação e de troca.

Em 2009, o relatório mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, apresenta o tema: “Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo Intercultural”, apontando para um crescente interesse sobre o debate da diversidade e da aproximação dialogada entre culturas diferentes.

As pesquisas e publicações no campo da arte/educação contemporânea têm apresentado interesse sobre a arte de países fora do eixo eurocêntrico, bem como tentando conhecer e dialogar com metodologias de ensino de arte e culturas de outros países (BARBOSA, 2005; RICHTER, 2008; MANSON, 2001).

Conforme o historiador argentino Nestor Canclini, políticas consistentes potencializariam o conhecimento recíproco e a cooperação se encurtássemos a distância linguística entre os envolvidos, incluindo, por exemplo, o estudo do português nos currículos dos países hispanófonos, do mesmo modo como vem se fazendo no Brasil com a inclusão do espanhol no ensino básico. Uma

4 Espaços virtuais criados especificamente com objetivos de trabalhar com educação online são os LMSs (Learning Manager System), como exemplos: o Blackboard (<http://www.blackboard.com>), largamente utilizado em universidades americanas; o WebCT (<http://www.webct.com>). Com o desenvolvimento dos softwares livres, algumas opções de LMS livres e gratuitos são o moodle (<http://www.moodle.org>) o Claroline (<http://www.claroline.net>), e o Ilias (<http://www.ilias.de>). Essas plataformas possuem canais de comunicação síncronos e assíncronos, projetados para uma comunicação uni-bi-multidirecional, com ferramentas de comunicação que possibilitam a realização de projetos do tipo colaborativo.

equidade linguística contribuiria para uma aproximação com possibilidades de escuta e diálogo. (CANCLINI, 2008, p. 17).

É fundamental, para uma compreensão crítica da arte, da educação e da cultura, escutar as narrativas do outro, aproximar-se das histórias, dos objetos e expressões artísticas de outras culturas, buscando conhecer o contexto em que essas produções acontecem. Podemos dizer que em todo discurso, seja ele uma história narrada ou um objeto artístico, circulam manifestações culturais da sociedade em que ele se situa.

Entre os nossos pressupostos, estão que a inclusão de atividades que envolvam o contato, o compartilhamento e a colaboração entre sujeitos de diferentes culturas e distantes geograficamente acrescentará pontos significativos em forma de novos saberes construídos que irão fundamentar a questão da formação de arte no Brasil. Ainda entendemos que os futuros professores de arte que participem de uma experiência de intercâmbio online podem vislumbrar com maior segurança a oportunidade de realizar estudos em um país diferente, sendo que a ocasião oportunizaria contatos, amizades e algum conhecimento da vida acadêmica e das diferenças culturais.

Problematizamos nessa investigação a formação inicial do professor de arte, incorporando o sentido de colaborar, aprender em parceria, aprender com o “outro” e aprender a aprender no mundo digital conectado com outras culturas. Nosso olhar inquieto e questionador sobre os modelos educacionais formais busca investigar os diálogos possíveis entre sujeitos, textos, imagens, linguagens, culturas e afetos, buscando os intertextos e intervisualidades que provocam e produzem sentidos, instaurando, talvez, novas possibilidades pedagógicas para o ensino da arte, em questões que envolvam os saberes e fazeres da esfera digital.

Objetivo Geral

Investigar como ocorre o processo e a negociação da autoria quando grupos de futuros professores de arte interagem presencialmente e à distância, em busca de uma linguagem videográfica que lhes permita trabalhar com projetos colaborativos.

Objetivos específicos

Planejar e promover um encontro intercultural *online* entre grupos de estudantes geograficamente distantes com objetivos de criação coletiva de objetos estéticos;

Analisar como a linguagem videográfica atua em enunciados verbo-áudio-visuais na comunicação entre grupos que falam diferentes idiomas e que possuem objetivos em comum;

Analisar como a teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin pode contribuir na leitura e compreensão de enunciados na esfera educacional contemporânea que prevê colaborações presenciais e a distância (*online*).

2. Metodologia

2.1 O princípio dialógico na perspectiva teórico/metodológica ético-estética

Apresentamos nossa perspectiva metodológica que tem por base o princípio dialógico proposto por Mikhail Bakhtin (1985-1975). Para Bakhtin, tanto o sujeito da pesquisa quanto o pesquisador, são sujeitos de linguagens, sujeitos de fala e de respostas, que se constituem mutuamente em diálogos. Sujeitos dialógicos, inacabados, dependentes do encontro com um “outro” que lhes dará acabamento, mesmo que provisório. Sujeitos que se constituem na troca ininterrupta com o outro. Esse texto foi construído com muitas contribuições: além da autora, aqui aparecem as vozes das duas professoras orientadoras, dos teóricos com quem dialogamos, por fim procuramos colocar também nesse diálogo as vozes dos sujeitos participantes. Como pesquisadoras interessadas com esses sujeitos comunicativos, dialógicos, nos colocamos na posição axiológica de sujeito da compreensão.

O sujeito bakhtiniano é dialógico - isto significa ser constituído por um outro, social, histórico e ideológico. A constituição do eu se dá a partir da constituição do outro. O sujeito em Bakhtin é, ao mesmo tempo, psicológico-cognitivo, ético-social/político e estético-estilístico, no sentido de que é ele quem dá acabamento ao enunciado. (VIDON, 2009, p. 1)

A teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin pauta-se no princípio da alteridade, na interação com o outro, no reconhecimento da existência do outro, de outras vozes na constituição de determinado texto, e do outro como base na constituição do próprio sujeito. “Bakhtin vivenciou o pluralismo linguístico e cultural, que mais tarde se transformaria em uma de suas preocupações centrais, aflorando teoricamente como, polifonia, heteroglossia, plurilinguismo, dialogismo.” (BRAIT, 2009, p. 19).

Nosso foco recai sobre o dialogismo, na interação entre o locutor e interlocutor, o dialogismo não está somente na orientação da palavra para o outro, mas no confronto de enunciados, das vozes ideológicas de um grupo social, num tempo e lugar historicamente determinados.

Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas, a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 374)

Nos primeiros escritos de Bakhtin⁵, ele defende um pensamento filosófico que valoriza o caráter singular, irrepitível, da vida de cada sujeito, enfatizando o caráter individual e intransferível da responsabilidade que decorre dessa posição singular, o que denomina “não-álibi” do ser. Para ele o princípio do dialogismo baseia-se na relação entre enunciados ou entre diálogos. Uma relação semântica concreta e histórica de fala, entre enunciados, que são acontecimentos únicos e irrepitíveis. Irrepitíveis na medida em que se diferenciam dos significados que constam do dicionário. A mesa que acontece no meu enunciado é diferente da mesa que consta no dicionário, um significado eterno, abstrato, esperando para ser posto em prática. Bakhtin em sua teoria do dialogismo, elege o enunciado como unidade de análise. Esses enunciados são elaborados por sujeitos numa relação multidirecional lançada ao “outro” colocando em cena dois centros discursivos. É no aspecto contextual da linguagem que se encontram as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Na teoria do dialogismo todos os enunciados ditos no passado não estão mortos no mutismo; estão aguardando serem lembrados, resgatados nos discursos vindouros.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (BAKHTIN, 2011, p. 410)

Os acordos negociados dentro dos diálogos são formas de dialogismo, quando conversamos cotidianamente com nossos amigos, colegas de curso, família estamos exercendo e alimentando a cadeia dialógica do dialogismo. Para Stam, o dialogismo bakhtiniano

[...] se aplica tanto para a fala cotidiana quanto para a tradição literária e artística. Indo muito além do rastreamento filológico de “fontes” e “influência”, Bakhtin persegue uma disseminação mais difusa de ideias enquanto elas penetram e inter-vitalizam toda a “série”, literária e não literária, enquanto elas são geradas pelas “correntes profundas e poderosas da cultura”. (STAM, 2006, p. 28)

Os enunciados que elaboramos para um diálogo, são inéditos, únicos, e os sentidos são inesgotavelmente renovados no contexto dialógico. A mesma frase dita em contextos diferentes

5 Escrito em 1919-1921. publicado a primeira vez na Rússia em 1986 por S. G. Bocharov sob o título *K filosofii postpka*. BAKHTIN, M. M. Para uma Filosofia do Ato responsável[trad. Miotello e Faraco] São Carlos Pedro & Joao Editores, 2010.

provocará diferentes sentidos aos interlocutores. Nesse século XXI, estamos nós pesquisadores contemporâneos olhando para nossas vidas, nossos sujeitos de pesquisa sob um olhar contaminado pelos pensamentos de Bakhtin que viveu décadas atrás.

Os contextos da compreensão da obra bakhtiniana falam em renovação ilimitada do sentido em qualquer contexto novo num diálogo infinito e inacabável entre obra minha - sujeito autor e sujeito leitor – interprete, no qual nenhum sentido morre, um real processo de cocriação, ou coautoria. (BIAZUS, 2001, p. 60)

Outro aspecto do dialogismo é o princípio da responsividade (BAKHTIN, 2011[1979]), que consiste numa resposta ativa, numa reação do destinatário. No diálogo silencioso com o outro reside também uma participação, uma resposta para Bakhtin (1986), para ele, não só a fala diz, mas também a entonação da voz e o silêncio. O autor não é um indivíduo, uma pessoa “é uma instância da produção, do ato, do texto, do discurso” (BRAIT, 2005, p. 34).

Dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. (SOUZA e ALBUQUERQUE, 2012, p. 111)

O ato de pesquisar caracteriza-se como “um processo dialógico e ideológico, onde a pesquisa e o(a) pesquisador(a) se constituem mutuamente na relação de autoria/alteridade” (GROFF, MAHEIRIE, ZANELLA, 2010, p. 1).

De acordo com Amorim (2004) é em torno da relação de alteridade que se tece o trabalho do pesquisador, tendo em vista que, é necessário um reconhecimento da alteridade, de que o outro é um outro diferente e fora de mim, no âmbito da pesquisa. Um colocar-se no lugar do outro, e num movimento de distanciamento, olhar o outro na intenção de dar-lhe acabamento, só então, voltar para o meu lugar de onde consigo dar esse acabamento. Para Bakhtin o sujeito se constitui ao passar pela consciência do outro.

O outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem o reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda atividade de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar. (AMORIM, 2004, p. 28 - 29)

Um modo filosófico de ver o homem por meio do diálogo que ele produz, assim olhava Bakhtin para a investigação sobre os sujeitos da linguagem. Bakhtin também poderia ser chamado

de filósofo do movimento, seus conceitos dialogam e apontam uns para os outros num movimento dialético.

A dimensão ética e a composição estética compõem um todo orgânico que constrói uma arquitetônica baseada em três dimensões reciprocamente relacionadas que se atualizam por meio da compreensão de que “todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro” (BAKHTIN, 2010, p. 115). A relação entre essas três dimensões é o princípio constituinte da alternância e da alteridade.

Esta tese tem como objetivo analisar como ocorrem as negociações de autoria em processos colaborativos produzidos por sujeitos que dialogam presencialmente com seus próprios grupos e a distância com outro grupo. Estes diálogos ocorrem em espaços virtuais mediados pela internet em um projeto intercultural *online* realizado entre dois países. Nosso foco de análise está nos sujeitos e nas linguagens produzidas por esses sujeitos em uma determinada situação. Ao elencarmos nossos sujeitos de pesquisa, partimos de que eles são sujeitos dialógicos, que agem no mundo e que de alguma forma respondem a algo questionado anteriormente. Sob o olhar de Bakhtin, nossos sujeitos são seres inacabados e produzem enunciados inacabados. Bakhtin, explicita seu foco de interesse ao chamar o sujeito, de sujeito da linguagem e nos propõe um modo de pesquisar esses sujeitos produtores de linguagem de um modo dialógico no qual o olhar para o “outro” apresenta-se como um ato ético.

O texto “Metodologia das Ciências Humanas” escrito por Bakhtin, no final dos anos 1930 e início dos anos 1940, apresenta uma ruptura sobre a forma monológica de conhecimento amplamente utilizado em pesquisa das ciências exatas, na qual o intelecto sente-se autorizado a contemplar uma coisa e se pronuncia sobre ela, traduzindo-a literalmente. Uma tradução no sentido bakhtiniano é uma forma de interpretação que só pode ser dada por um “outro” que esteve implicado no processo de pesquisa e que em um momento posterior senta-se para olhar de longe, realizar o movimento exotópico de emoldurar, feito isso ele volta ao seu lugar para dar acabamento, escrever-estetizar sua experiência sobre aquele acontecimento.

O “outro” pelo qual me interessou é também aquele que me constitui como pesquisadora. É nele, nesse “outro” e com o “outro” que movimento-me no ato de pesquisar.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo;

consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 400)

Bakhtin já dizia que “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Nas ciências humanas, não contemplamos coisas mudas e sim convivemos com seres falantes, sendo assim, é necessário dar voz a esses seres, sujeitos sociais que vivem num determinado tempo e espaço e que se apropriam das tecnologias de seu tempo. Os resultados da pesquisa não são dados, no sentido de estarem prontos esperando para serem analisados, eles são construídos, no transitar da pesquisa.

Os pressupostos metodológicos na perspectiva dialógica apontados por Bakhtin foram revisitados e expandidos na contemporaneidade por muitos estudiosos, sob um olhar brasileiro, por Amorim (2004), Axt (2008; 2011), Souza e Albuquerque (2012) entre outros. Axt nos diz que

Trabalhar com o pressuposto dialógico em pesquisa é, antes, considerar múltiplas vozes, em relação de tensão entre si, tanto as vozes dos participantes da experimentação, quanto as vozes dos autores de referência teórica e a do pesquisador-autor, no âmbito de uma relação de confronto mais ampla entre campos de força monológicos e dialógicos. (AXT, 2008, p. 98)

Axt (2008) nos propõe a operar simultaneamente em dois movimentos quando implicados no campo empírico, “[...] dobrando-se com o dentro, o movimento de implicação-vivenciação [...]”; para Bakhtin, um movimento interior do eu-para-mim; “[...] e o de explicar (no sentido de uma tradução interpretativa, não literal) as relações sobre o plano ao dobrar-se com o fora [...]”, no sentido bakhtiniano, um movimento exterior do eu-para-outro, “[...] transbordando (assim) as fronteiras do dentro, distanciando-se, o movimento de distância-explicação.” (AXT, 2008, p. 96).

O eu-para-mim é, naturalmente, o eu enquanto voltado para si mesmo; o “eu-para-o-outro” se refere à iniciativa de aproximar-me de outros sujeitos, numa espécie de “saída de si”; e o “outro-para-mim” se refere à iniciativa do outro de aproximar-se do eu, também uma espécie de “saída de si” (SOBRAL, 2008, p. 229).

Além do princípio dialógico, transitamos pela perspectiva ético-estética. Por essa perspectiva espera-se do pesquisador movimentos de adentramentos e afastamentos, vivenciações, implicamentos para produzir por meio de uma tradução interpretativa, (em oposição a uma transcrição literal) um texto com seus sujeitos. Amorim diz que “[...] não há trabalho de campo que não vise um encontro com o “outro”, que não busque um interlocutor” (AMORIM, 2004, p. 16). Foi nessa busca incessante pelo encontro com o outro, pelo diferente, que me constituí pesquisadora. A

necessidade de retornar ao meu excedente de visão de pesquisadora e com a minha própria expressividade dar acabamento a essa tese. Somente esse movimento exotópico finaliza o objeto estético.

De acordo com Axt e Amorim, o princípio dialógico na pesquisa é visto como uma proposta de análise, uma via de investigação, uma forma de interrogar as construções produzidas em um determinado campo. Essa perspectiva considera o(s) sujeito(s) da pesquisa e os autores do referencial teórico parceiros na experimentação e na escrita. Todo o processo é dialogado, seja com a teoria, seja com o campo ou com os próprios sujeitos participantes da investigação.

O pesquisador precisa passar pelo emaranhado da pesquisa e da escrita, lançando mão de enunciados vindos de todas as direções, na tentativa de organizar um novo texto (a tese), desafiando-se a propor novos e inúmeros diálogos com outros novos interlocutores. Nessa perspectiva a relação interpessoal, o contexto da produção dos textos, as diferentes situações de diversas de comunicação envolvidas, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem produz os enunciados passaram a ser peças-chave da investigação.

[...] se esperará do pesquisador um trabalho interpretativo, de tradução não-literal que remeta aos achados da pesquisa, cuja natureza será inelutavelmente polifônica (pela multiplicidade de vozes que a compõe) e polissêmica (pelo universo de sentidos que abrange), graças aos processos anteriores, vivenciados, de interpretações compartilhadas. (AXT, 2008, p. 98)

Nessa perspectiva, o objeto não está posto aguardando para ser pesquisado; e sim, é no próprio ato de refletir que o objeto de pesquisa toma forma, se mostra, se constrói.

“Bakhtin não tinha um conceito *ad hoc* de polifonia para testar nos escritos de Dostoiévski” (BRAIT, 2006, p. 24). O conceito foi formulado a partir dos estudos dele sobre os textos de Dostoiévski e esta é uma característica fundamental da teoria/análise dialógica, “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24). Sendo assim, atuamos em um espaço/tempo diferente do qual Bakhtin viveu, no qual ele observava e analisava a literatura e as falas do cotidiano, é com a intenção de analisar a partir de sua teoria o nosso tempo e nosso contexto, os enunciados produzidos presencialmente ou registradas em um ambiente *online*.

De acordo com Amorim, os passos de construção dessa metodologia estaria em estarmos sempre em busca da fala do outro e do que esse outro tem a dizer. Como compreendê-lo? Como

traduzi-lo? Como influenciá-lo e como influenciar-se por ele? Como revelar as marcas do outro em mim? (AMORIM, 2004)

Como fazer aparecer o caráter de construção do objeto no lugar de um pretensa neutralidade ou transparência da descrição? Como distinguir a necessária reflexividade do discurso cognoscente de uma ilusória reflexividade do pesquisador? (AMORIM, 2004, p. 128)

A difícil tarefa do pesquisador no momento da descrição dos dados de uma pesquisa que se quer ética e responsiva são as possibilidades de interpretação ou explicação que possuem um sentido de tradução interpretativa, não literal.

O discurso representável converge com o outro discurso representativo em um nível e em isonomia. Penetram um no outro, sobrepõem-se um ao outro sob diferentes ângulos dialógicos. [...] Como resultado desse encontro, revelam-se e aparecem em primeiro plano novos aspectos e novas funções da palavra. (BAKHTIN, 2008, p. 309)

Aprendemos quando experienciamos etapas dentro de um tempo, espaço e lugar; no entanto, essas etapas são transpassadas por outras ações e pensamentos. Somos seres transpassados pelas muitas vozes sociais.

Bakhtin nos propõe uma produção de conhecimento dialógico e alteritário em que é necessário dar voz ao sujeito da linguagem. Esse sujeito para Axt (2008) é também o sujeito da educação e da pesquisa. Trabalhar nesse viés

[...] significa trabalhar com as linguagens, com as possibilidades de expressão de sentidos nos encontros contextualizados, historicizados, em que os sentidos se produzem enquanto efeitos das misturas nos coletivos e no entrecruzamento com outros sentidos. Vale dizer, os sentidos se produzem enquanto efeitos de um contexto vivencial, regido por uma ética das relações e uma estética da existência. (AXT, 2008, p. 97)

O processo de construção de um texto (tese) que faça sentido para o leitor passa por revisitar registros, rastros, imagens, sons, memórias, enunciados produzidos no campo, na tentativa de construir um outro enunciado que ora se apresenta no formato de tese. Também faz parte desse processo reconstruir os acontecimentos das linguagens não verbais produzidas pelos sujeitos que necessariamente terão que ser verbalizadas na forma escrita pelo pesquisador. Os textos imagéticos, gestuais, sonoros terão que ser traduzidos para o escrito “achatando-os” em uma só linguagem.

Mesmo que em alguns momentos esteja dissonante, o texto precisa estar sempre em busca do sentido. Bakhtin usa as metáforas musicais para falar do dialógico. Fala de muitas vozes e fala de silêncio como espaço de sentido. Colocar, sobre o papel, vozes e entonações que transpassam a

pesquisa é aceitar que o texto terá brechas e vazios que como uma renda de crochê, são preenchidas com o cenário ou móvel que há por detrás dela. Para reconhecer a paisagem, a mesa ou o corpo que há por detrás da renda de crochê é preciso um certo distanciamento, um olhar ampliado, contextualizado e temporal. Bakhtin nos convida a um exercício individual exotópico para que possamos compreender o todo coletivo que se apresenta em um processo de investigação. De acordo com Axt (2006) “toda relação dialogal implica necessariamente a alteridade”

[...] e em que a toda expressão enunciativa (mesmo quando de efeito retardado em relação a uma expressão anterior) corresponde sempre uma atitude responsiva ativa prévia, dando conta de um contexto pragmático, interacional e enunciativo-responsivo, enquanto pressuposto de linguagem e de sujeitos de linguagem em relação. [...] (AXT, 2006, p. 257)

Todavia, tal forma de pesquisar, ou melhor, tal escolha metodológica envolve escutar a voz do outro sem sufocá-lo ou subestimá-lo para que se estabeleça a possibilidade de diálogo. Isso não é algo simples, pois, “quando nós olhamos, dois mundos diferentes se refletem na pupila de nossos olhos.” (BAKHTIN, 2011, p. 21). E para enxergar esse mundo diferente, torna-se necessário assumir uma determinada posição que é minha, somente minha em relação ao outro, uma vez que eu é que devo me distanciar em um movimento exotópico. “Esse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse [...] é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 21). Logo, esse lugar no mundo é, também, o meu lugar ético na pesquisa que se completa ao dar voz ao outro.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Irene Machado, outra estudiosa brasileira dos escritos de Bakhtin, diz que ele não limitava os meios nos quais a linguagem atua. Sendo assim, sua teoria expande-se para realizações além do domínio da voz.

[...] ao refletir sobre o diálogo como forma elementar de comunicação, Bakhtin valorizou, indistintamente, esferas de usos da linguagem que não estão circunscritas aos limites de um único meio. Com isso, abriu caminho para as realizações que estão além dos domínios da voz como, por exemplo, os meios de comunicação de massa ou as mídias eletrônico-digitais. Meios, videntemente, não estudados por ele. Graças a essa formulação, o campo conceitual do dialogismo não foi simplesmente transportado, mas sim pode ser visto como uma reivindicação de vários contextos e sistemas de cultura. (MACHADO, I., 2005, p. 163)

Seguindo por essa linha de pensamento podemos olhar com uma lente bakhtiniana esse sujeito da linguagem que na contemporaneidade produz enunciados se utilizando de novos meios de comunicação como Irene Machado aponta logo acima.

No texto de Axt (2008), encontramos as “cartas-imagens”, a partir das quais podemos traçar uma analogia às nossas videocartas. As “cartas-imagens” são relevantes no contexto educacional. Segundo a autora, podem ter o “[...] sentido ampliado para além da letra, alcançando a voz também através da imagem sonora e visual. Trata-se de linguagens, como já enfatizado neste mesmo texto, linguagens de expressão, linguagens que deem passagem aos sentidos” (AXT, 2008, p. 102).

Consideramos que a compreensão textual só pode se dar com a leitura integrada do texto verbal (legendas e títulos e mensagens postados nos fóruns), visual (fotografias, vídeos, desenhos, cores, movimentos) e sonoro (música, ruídos, entonação, ritmo). Todas essas três dimensões podem estar imbricadas no mesmo texto e operam sincronicamente na compreensão da sua unidade global tais como em uma produção videográfica ou cinematográfica.

Só utilizamos transcrições literais dos vídeos, quando essas apresentaram dados relevantes aos nossos objetivos, pensando que a transcrição seria uma transposição da linguagem verbo-áudio-visual para a escrita; nela as cores, o som, os ritmos, o volume, a intensidade e os efeitos de movimentos das imagens ou a entonação (sotaque, altura) que participam da linguagem videográfica poderiam limitar nossa tradução/interpretação. Em alguns momentos foi necessário transcrever “trechos de discursos dos vídeos” porque nele haviam conteúdos verbais oralizados altamente relevantes.

Entendendo que os enunciados compreendem uma voz e um discurso em seu conteúdo e podem conter uma parte extraverbal, escolhemos trabalhar nesta investigação com a linguagem que chamaremos de verbo-áudio-visual, que, além da expressão verbal e visual é hibridizada com efeitos de sons, de velocidade, legendas e títulos ou seja a palavra escrita na língua/idioma do destinatário, considerando, inclusive, os gestos do personagem no vídeo. Buscaremos uma noção de estético a partir do princípio ético-estético bakhtiniano que compreende o pensamento teórico articulado à vida.

Na perspectiva bakhtiniana, o trabalho criador consiste na luta com outras enunciações para se inscrever. Em um novo contexto, a repetição da voz é recebida como uma nova voz. Quando o enunciado é escutado, visto e lido pelos estudantes situados remotamente, ele se renova e está em um novo contexto de enunciação. Sendo novo, constitui-se ali um novo contexto dialógico, o que produz um novo sentido (AMORIM, 2004).

Os enunciados são extraídos do contexto da vida dos sujeitos éticos e são trazidos para esse texto da tese, constituindo-se, de outro modo, em um momento da apreciação estética do pesquisador que escreve, conta e cria para o próximo interlocutor, o leitor.

2.2 Planejamentos compartilhados e a telecolaboração como artifício metodológico

O Projeto “ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre” foi uma entre as ações do grupo de pesquisa NESTA⁶. Esse grupo de pesquisa desenvolve atualmente dois projetos: o ApreDi e o Poiesis, ambos têm como objetivo maior a formação de professores de arte para o uso de tecnologias digitais em sala de aula. O Projeto ApreDi 2.0 foi um projeto elaborado e desenvolvido colaborativamente. Estiveram envolvidas na sua concepção três professoras, duas brasileiras da UFRGS e uma professora norte-americana da UNT. No caso das brasileiras, uma era a professora responsável pela disciplina “Laboratório de informática no ensino das artes visuais” e a outra a autora/pesquisadora desta tese atuando na condição de professora estagiária na mesma disciplina. Todas as professoras têm formação e atuam na licenciatura em Artes Visuais.

Nosso projeto dependia inicialmente, da constituição de dois grupos de estudantes com interesses em comum e situados distantes geograficamente. Entre nossos interesses de pesquisa, estava a investigação do trabalho colaborativo *online*. O planejamento do Projeto “ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre” foi elaborado via *e-mail* e Skype sempre em um formato bilíngue: nos dois idiomas (português/inglês), entre a pesquisadora e as outras duas professoras das disciplinas envolvidas. Esse formato bilíngue foi utilizado durante a elaboração de todas as atividades e durante todo o tempo do projeto. Elaboramos planilhas compartilhadas *online* na ferramenta *Drive* do Google, para registro de todas as atividades planejadas para as duas turmas durante o semestre. Tanto as atividades presenciais que envolviam só uma das turmas tais como as visitas as exposições de uma das turmas ou atividades que não envolviam diretamente o projeto no caso da turma da UNT, como as atividades que seriam compartilhadas *online* em colaboração com a outra turma, em ambiente AVA *Moodle*, eram registradas nas planilhas.

Tendo em vista as demandas da formação inicial de professores de arte, ainda dentro da universidade o objetivo principal do Projeto ApreDi 2.0 foi de promover uma descentralização do

6 Núcleo de Estudos em Subjetivação Tecnologia e Arte. CNPQ/UFRGS.

professor no processo de ensino e aprendizagem e colocar em contato estudantes da mesma área, no caso, das artes visuais e da licenciatura.

Desde sua base, o projeto necessitou ser planejado em colaboração com a outra parceria; foi preciso pesquisar, planejar e aprender de forma dialógica e, acima de tudo, considerar o “outro” como algo ou alguém com valores, crenças e histórias próprias. Um exercício de alteridade constante. Somente dessa forma pudemos ter a noção de até onde conseguiríamos avançar juntos a partir de escolhas decididas em conjunto.

Planejar atividades para dois grupos distintos com objetivos em comum, à distância, entre professoras que nunca tinham trabalhado juntas, utilizando basicamente a linguagem escrita, foi um grande desafio posto pela proposta.

As diferenças de idioma, cultura, localização geográfica, clima e missão das universidades não foram, de forma alguma, desanimadoras. Eram as similaridades, os objetivos em comum que nos instigavam a avançar a cada dia no sonho do projeto intercultural *online*. Culturas escolares diferentes, espaços e tempos diferentes.

Estávamos, desde o início do ano de 2013, em busca de uma parceria para realizarmos o projeto intercultural *online*. A parceria pôde, finalmente, ser iniciada em junho de 2013 por ocasião do seminário “Rotas de Conexão Global”, organizado pelo grupo NESTA em parceria com o programa de Pós - Graduação – PPGIE/UFRGS. A professora convidada, da *University of North Texas* – UNT, situada em Denton -TX, nos Estados Unidos, apresentou interesse pelo projeto e por dar acesso aos seus alunos à 9ª Bienal do Mercosul, a qual se realizaria naquele ano na cidade de Porto Alegre. Foi assim que encontramos um objetivo em comum que poderia nos unir para a realização do projeto. Apresentamos a ela nosso interesse de parceria para ação do Projeto Aprendi 2.0, que se tratava de uma troca intercultural *online* entre estudantes de graduação. Iniciamos as discussões para a efetivação da parceria e para decidir como iríamos operacionalizar o projeto.

Fiz uma breve explanação da nossa ideia de ação de formação inicial de professores de arte, que ainda estava nascendo com alguns pontos delimitados. Seria necessário planejar e construir no decorrer do percurso.

A Bienal do Mercosul, que ocorre desde sua primeira edição na cidade de Porto Alegre, teria sua nona edição no ano de 2013. O projeto da mostra é amplo e tem abrangência internacional, privilegiando, também, a formação de mediadores e professores de arte de todo Brasil por meio de ações de formação *online* e presencias, que ocorrem antes da abertura da mostra. Nas últimas

edições, a mostra se afastou de sua missão original, a qual era mapear artistas vinculados aos países do chamado Mercado Comum do Sul - MERCOSUL. A 9ª edição sedimentou a internacionalização do evento; no entanto, a professora norte-americana tinha interesse em dar, aos seus estudantes, acesso às obras e aos artistas brasileiros e latino americanos da mostra pois a disciplina que ela lecionava discutia entre outras a arte latino-americana.

Sobre a importância da abrangência da Bienal do Mercosul, Frederico Moraes nos traz o seguinte:

A Bienal do Mercosul é, sem dúvida, diferente em seu modelo das outras bienais existentes no mundo. Parte do regional para o global e está apoiada no tratado econômico e nas fronteiras geopolíticas dos países que fazem parte do Mercosul. Nesse sentido, a Bienal do Mercosul ganha dimensão fortemente simbólica e afirmativa das potencialidades das nações latino-americanas como um todo. Portanto, o que a Bienal do Mercosul propõe é a legitimação das identidades destes países no âmbito global, sem deixar de estabelecer relações com a arte contemporânea mundial. (MORAIS, 2004, p. 187-188)

A 9ª edição da Bienal do Mercosul aconteceu de 13 de setembro a 10 de novembro de 2013. Foi realizada em cinco espaços diferentes (Santander Cultural, Museu de Arte do Rio Grande do Sul - MARGS, Usina do Gasômetro e no Memorial do Rio Grande do Sul e na ilha das Pedras Brancas), todos na cidade de Porto Alegre - RS, reunindo trabalhos de 66 artistas internacionais e 17 brasileiros, dos quais nove eram gaúchos⁷. Com o título “*E se o clima for favorável*”, a mostra fez um convite para refletir sobre “quando e como”, “por quem e por que” certos trabalhos de arte e ideias ganham ou perdem visibilidade em um dado momento no tempo. A nona edição pode ser considerada como um conjunto de exposições que buscou especular as bases que marcaram distinções entre descoberta e invenção, assim como os valores de sustentabilidade e entropia.

Entre as propostas da nona edição, a chamada “Invenções Caseiras”⁸ foi uma convocatória nacional e internacional promovida pela Fundação Bienal do Mercosul, que teve como objetivo promover a reflexão e a pesquisa acerca de soluções de problemas caseiros de maneira prática e barata e revelar os inventores adeptos de tal atividade. Podiam participar sujeitos/artistas residentes em qualquer país. O registro podia ser em vídeo ou áudio de equipamentos como: aparelhos de celular, câmeras fotográficas, câmeras de vídeo, *tablets*, *webcams*, gravadores etc. A seleção

7 O termo gaúcho, que em questão aparece no plural, refere-se ao sujeito nascido no estado brasileiro do Rio Grande do Sul.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cjRL8cNB3w8> acesso em :12 Jan de 2015. Tratava-se de uma convocatória nacional e internacional promovida pela Fundação Bienal do Mercosul que tinha como objetivo promover a reflexão e a pesquisa acerca de soluções de problemas caseiros de maneira prática e barata e revelar os inventores adeptos de tal atividade. Puderam participar pessoas de qualquer idade e residentes em qualquer país e não haveria número máximo ou mínimo de invenções selecionadas. O registro poderia ser em vídeo ou áudio de aparelhos como: aparelhos de celular, câmeras fotográficas, câmeras de vídeo, *tablets*, *webcams*, gravadores digitais etc.

considerava os seguintes critérios: originalidade e relevância da proposta; além de resolução suficiente do vídeo ou áudio para a apresentação na mídia. Vimos a possibilidade de adicionar à nossa proposta de intercâmbio *online* a convocatória da bienal.

Necessitávamos criar um canal de comunicação eficaz para que pudéssemos operacionalizar o projeto entre as duas turmas das duas universidades que estariam envolvidas no Projeto Aprendi 2.0. Uma primeira estratégia foi colocar em paralelo os dois planejamentos semestrais das duas turmas de licenciatura de artes visuais que participariam do projeto.

O planejamento de um projeto em comum exigiu flexibilidade, transparência e discussão para adequação, pois ocorreu de forma paralela aos conteúdos programáticos obrigatórios das disciplinas nas duas universidades. As atividades do projeto seriam desenvolvidas concomitantemente ao currículo preestabelecido de ambas as universidades; assim, os cronogramas e planos de aula precisaram ser compartilhados para iniciarmos os ajustes de calendário.

O cotidiano escolar/universitário é transpassado por diversas atividades extraclasse e é submetido a um calendário que inclui feriados nacionais e eventos ao longo do semestre; todas essas diferenças precisaram ser comparadas para se desenvolver um projeto em comum. Nosso planejamento precisou ser suficientemente detalhado para que as professoras (Brasil e EUA) tivessem uma visão ampliada do que estava sendo realizado nas duas turmas. Vimos que isso envolvia muitos ajustes, adequações e concessões. Construimos uma planilha compartilhada dos dois contextos a partir dos conteúdos e estratégias que nos interessavam e seguimos adequando-a no decorrer do Projeto.

Elaborei a primeira versão do projeto no formato bilíngue (português/inglês) e encaminhei, via *e-mail*, para a professora norte-americana em 14 de julho 2013. A proposta foi a de realizar o projeto paralelo ao tempo da exposição da 9ª Bienal do Mercosul a ser realizada entre os meses de setembro e novembro daquele ano.

Realizamos reuniões semanais via *Skype* com a professora norte-americana da UNT a fim de discutir a metodologia e as estratégias da ação do projeto, compartilhando sempre as dificuldades e facilidades que cada atividade apresentaria nos diferentes contextos.

A seleção foi feita pela equipe curatorial da 9.ª Bienal, que possuiria o direito de veicular os vídeos/áudios de invenções selecionadas desde que cumprissem com os seguintes critérios: originalidade e relevância da proposta, e resolução suficiente do vídeo ou áudio para apresentação na mídia ou legibilidade do roteiro enviado.

Os conteúdos, atividades e ações do projeto ApreDi 2.0 foram organizados em três modos de dialogar. As experiências anteriores da autora desta tese contribuíram com construção dessas propostas⁹.

Seriam necessárias diferentes etapas para que as relações de confiança fossem construídas, assim, pensamos que em um primeiro momento o importante era que os estudantes se conhecessem e compartilhassem ao máximo o seu contexto, a sua história e a sua Arte.

Em um segundo momento, discutimos como poderíamos explorar ao máximo as exposições locais de Arte Contemporânea vigente. No contexto brasileiro, tínhamos a 9ª Bienal do Mercosul, mas precisávamos conhecer a agenda de exposições previstas para o semestre em Denton no Texas para que a troca fosse também interessante e motivadora ao estudantes brasileiros.

Para a terceira etapa, que ocorreria após nove semanas do início do projeto, planejamos uma atividade colaborativa de um objeto estético cultural e a participação dos estudantes na chamada pública da Bienal, “Invenções Caseiras”.

A professora norte-americana fechou o campo de possibilidade dentro de cinco subtemas, atrelado a uma narrativa sobre uma “invenção” para serem trabalhados nos cinco grupos, discordei no primeiro momento, pois minha ideia era que eles tivessem maior liberdade para criar coletivamente, mas, o projeto era planejado colaborativamente e a professora norte-americana necessitava atender contingências normativas do meio acadêmico. Ela conhecia a sua turma e contexto onde ela lecionava. A partir das minhas experiências, eu havia pensado em um processo de criação livre, algo próximo da *videoart* com temas como paisagem, retrato, natureza morta, etc; no entanto a ideia de atrelar a proposta de video coletivo, com a possibilidade de participação dos estudantes na 9ª Bienal do Mercosul era algo a ser considerado. Sendo assim buscamos encontrar formas de atender aos objetivos de propor uma produção coletiva à distância e trabalhar com uma temática que pudesse se adequar a convocatória. Após exposta a ideia geral do projeto para a professora norte-americana da UNT, iniciamos a pesquisa de qual seria o sistema de gerenciamento educacional - LMS mais adequado aos nossos objetivos de troca intercultural *online*.

A sugestão da professora norte-americana foi a utilização da plataforma *Elgg Social network*¹⁰. Essa rede assemelha-se visualmente à rede social *Facebook*, mas não se assemelha em aplicabilidade. Assim, para evitar comparações, minha sugestão foi a de utilizar a plataforma

9 Sobre isso ver dissertação de Mestrado : Ensino da Artes Visuais online: interações multiculturais críticas 2011, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

10 Disponível em: <http://elgg.org/> . Acesso em 20 Jun 2015.

Moodle, pois eu já havia realizado projetos de intercâmbio *online* em projetos anteriores e conhecia a operacionalidade e o gerenciamento da plataforma. O *Moodle* tem limitações, principalmente porque entre nossas conversas, compartilhadas entre as professoras, pensamos em utilizar a “linguagem videográfica” nas produções. Um canal do Youtube seria, a princípio, a melhor opção; no entanto, trabalhar com pesquisa em educação exige algumas escolhas éticas que primam por segurança. Considerando que o *Moodle* é um *software* livre e gratuito, os gastos com a pesquisa e nosso posicionamento político ajudaram-nos a escolhê-lo como base para o Projeto. A plataforma *Moodle* é utilizada em larga escala nas universidades brasileiras (o grupo de estudantes brasileiros já a utilizavam). A plataforma *Moodle* permite a comunicação uni-bi-multidirecional entre os grupos, professores e administradores e se configura por ter configurabilidade flexível e maturidade de desenvolvimento da interface. Sendo assim, no mês de agosto de 2013, ficou definido que a pesquisadora contrataria um servidor e utilizaria a versão *Moodle 2.5*. A plataforma foi instalada por um técnico contratado pela pesquisadora e o servidor¹¹ contratado se responsabilizou pelos dados. O *Moodle* seria somente nosso ponto de partida, para nosso artifício metodológico mais amplo: a telecolaboração.

Buscamos um ambiente formal para a realização do primeiro encontro, prevendo que outros espaços virtuais seriam necessários para a realização do projeto. Shirky (2011), discorre sobre a “cultura da participação” na qual diálogos, construção de ideias e conhecimento do grupo são ações cotidianas. Nosso objetivo era criar um lugar não só como um espaço de confluência de interesses, mas também na partilha de experiências, resolução de problemas e construção de conhecimento. “Quando projetos colaborativos online adentram o âmbito educacional, as configurações e relações entre seus agentes: educador e educando são menos hierárquicas” (SHIRKY, 2011, p. 90). Shirky (2011) acredita que é o caráter humano, social e generoso, o componente essencial do sucesso e insucesso dos projetos colaborativos na internet. O autor ressalta que “As interpretações focadas na tecnologia para entender esses comportamentos erram o alvo: a tecnologia possibilita esses comportamentos, mas não pode causá-los”(SHIRKY, 2011, p. 90).

A colaboração à distância de que trata Shirky é estudada na esfera educacional por O'Dowd (2003) sob o termo “*Telecollaboration*” (em português, Telecolaboração), uma colaboração por meio da internet, que exige um alto grau de autonomia e responsabilidade dos sujeitos envolvidos. De ouvinte, o sujeito/aluno/contemplador passa a pesquisador/autor/criador; sai de uma posição passiva e avança como gestor do processo de aprendizagem ou criação; o aluno assume uma atitude

11 LOCAWEB. Disponível em www.locaweb.br.

ativa responsiva, usando os conceitos de Bakhtin, busca a informação ao invés de esperar que sejam trazidas pelo professor; tem tarefas a cumprir e se precisa enunciar suas ideias, explicitar seu perfil para que seus colegas de grupo o conheçam e possam saber no que podem contar com ele, pois sempre haverá tempo e espaço para a apresentação de suas opiniões. Colaborar em projetos em comum exige do sujeito/estudante um posicionamento responsivo, dizer o que pensa, tomar partido, assumir seu lugar. O aluno transforma-se em construtor do conhecimento.

De acordo O'Dowd, a telecolaboração é uma prática que alia diferentes espaços na internet, a fim de que os estudantes tenham maior contato e interação entre eles. Essa prática têm se mostrado válida nas trocas interculturais realizadas entre países europeus (O'Dowd, 2003). Para esse autor, a telecolaboração refere-se à utilização de diferentes tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de comunicação *online* para reunir classes de alunos de idiomas distintos situados distantes geograficamente. Em outras palavras, a telecolaboração usa a internet para conectar salas de aula de universidades colocando estudantes em contato para que eles possam aprender uns com os outros. Os projetos que lançam mão de tais ferramentas e espaços virtuais necessitam utilizar estratégias múltiplas na promoção de encontros e partilhas de ideias e conhecimentos em prol a um objetivo em comum. Sua base é a aprendizagem colaborativa, a qual destaca a participação ativa e a interação, tanto dos estudantes como dos professores.

Planejamos encontros *online* síncronos e assíncronos entre os estudantes, todos mediados pelas professoras. Para isso, foi necessário considerar que as disciplinas tinham carga horária diferentes e ocorriam em dias diferentes da semana. A turma brasileira frequentava dez horas-aula semanais, enquanto a turma norte-americana duas horas-aula semanais. Na UFRGS, as aulas eram às segundas e quartas-feiras no período matutino, enquanto que na UNT, a turma norte-americana tinha aulas às terças-feiras no turno vespertino.

A proposta de intercâmbio não envolvia a produção ou utilização de um material didático preconcebido, como é comum em atividades de educação à distância. Todas as ações estavam pautadas em atividades com objetivos específicos para cada etapa do projeto. A comunicação entre os estudantes e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem previam diferentes canais de comunicação, desde que necessários durante as ações.

Nos “planejamentos paralelos¹²”, precisamos prever e agendar as visitas aos espaços expositivos no Brasil e nos EUA com antecedência. Esse procedimento teve como objetivo facilitar o acompanhamento das atividades para ambas as professoras que estavam remotamente situadas.

12 Uma cópia desses planejamentos encontra-se nos anexos ao fim deste trabalho.

Com o grupo brasileiro, planejamos que as visitas aos quatro espaços expositivos da 9ª Bienal do Mercosul ocorreriam durante os horários das aulas na universidade.

Iniciei a configuração do *Moodle* com fóruns, *chats* e *links*. Na universidade norte-americana, o calendário não era flexível o suficiente para que o cronograma síncrono acontecesse; sendo assim, tivemos que nos adaptar à realidade, planejando atividades assíncronas.

Durante as discussões do planejamento com a professora norte-americana, ela propôs que os prazos de publicação das atividades no AVA fossem em datas desencontradas. Isso resultou em um tempo de espera para o grupo brasileiro, um “silêncio” entre uma publicação e outra exigindo de nós, aqui no Brasil, planejar atividades extras para o grupo brasileiro.

O início das aulas no segundo semestre nas duas universidades divergiam. Observando o cronograma que estávamos elaborando paralelamente, enquanto os estudantes da UFRGS pesquisavam sobre a 9ª Bienal do Mercosul e produziam seus vídeos, os estudantes da UNT estavam participando de outras atividades obrigatórias da disciplina “Estética Global”. Afinal a proposta do projeto era ocorrer concomitantemente com a disciplina. O movimento “ping-pong” sugerido pela professora norte-americana foi com o objetivo de adequar os conteúdos da disciplina presencial da UNT à participação dos seus estudantes na plataforma *online*, haja vista eles não disporem do tempo integral da disciplina para a participação no Projeto. Todas as atividades, dentro da plataforma *Moodle*, tais como a participação em fóruns e produções de vídeos, foram planejadas e propostas para os dois grupos, o que divergiam eram os prazos de entrega.

O grupo brasileiro era do curso presencial de licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, matriculados na disciplina “Laboratório de informática e ensino das Artes Visuais”. Trata-se de uma disciplina optativa de dez créditos, isto é, com dez horas-aula semanais. Essa disciplina tem como objetivo explorar o amplo acesso às redes digitais de comunicação e informação, bem como dar apoio a projetos que envolvam o ensino de arte e o uso de *softwares* livres, além de explorar o uso de ferramentas digitais de edição e produção da imagem (área de concentração do curso). A disciplina é realizada em uma sala com quatorze computadores, com sistema *Apple* em boas condições de uso e com acesso à internet, disponíveis para os estudantes.

A turma norte-americana também era de futuros professores de arte, matriculados na disciplina “Estética Global” do curso presencial de licenciatura em Artes visuais da Universidade do Norte do Texas - UNT em Denton - TX, com duas horas-aula semanais. A disciplina tem como objetivo examinar as estéticas globais transculturais de questões estéticas e filosóficas da arte, enfocando a

relação da arte com a cultura; além disso, teorias e expressões estéticas transculturais contemporâneas, filosofias da estética da arte na esfera global, considerando o continente asiático, os povos latino-americanos, africanos, o Oriente Médio e os contextos ocidentais. A disciplina visa, também, incentivar os alunos a explorar como o ensino de arte pode abranger uma reflexão mais ampla sobre a arte global e estética culturais.

Agregar os conteúdos da 9ª Bienal do Mercosul ao projeto ApreDi 2.0 exigiu um estudo paralelo, das professoras envolvidas, sobre as obras e artistas participantes da edição 2013.

As datas de início e término do projeto ApreDi 2.0 também precisaram ser ajustadas em ambos os calendários, levando em conta as datas de início dos semestres letivos divergiam. Na UFRGS, as aulas iniciaram em doze de agosto, enquanto na UNT, as aulas iniciaram em 3 de setembro daquele ano. A turma brasileira (UFRGS) acessou o AVA três semanas antes da turma norte-americana (UNT). Os estudantes de ambas as universidades aceitaram participar de uma pesquisa inicial que tinha como objetivo conhecer o perfil das turmas e formalizar o interesse de participação por meio de um questionário¹³ de sondagem, *online*, no formato bilíngue (português/ inglês). Dados como idade, interesses, expectativas sobre o projeto, sobre a pesquisa e sobre as possibilidades de aprendizagem em um projeto de intercâmbio online no modelo apresentado foram algumas das informações obtidas por meio do questionário. Questões sobre o conhecimento da língua estrangeira, da cultura e da arte local dos grupos parceiros também foram incluídas.

Partimos para um campo de experimentação no qual os sujeitos falam línguas diferentes e se propõem a dialogar sobre conteúdos de seus interesses. Todo conteúdo publicado no AVA, tanto pelas professoras como pelos estudantes, foi registrado na forma escrita bilíngue (português/inglês). Consideramos que a tradução escrita via ferramenta online apresenta certa limitação, não é literal e não possui a entonação tão cara a Bakhtin; sendo assim, tínhamos certa noção dos ruídos que poderiam ocorrer na leitura e interpretação das atividades propostas aos nossos estudantes interlocutores. Acreditamos que os estudantes, em seu poder criador, lançariam mão da invenção, buscariam formas de diálogo, pela necessidade e interesse de se comunicar com o grupo estrangeiro. Nosso objetivo era propor os diálogos, em sua maioria, no formato visual por meio de imagens e vídeos com legendas no idioma do destinatário.

Como pesquisadora e também formadora acompanhei os estudantes brasileiros nos encontros semanais presenciais durante todo o tempo de realização do projeto (agosto a novembro de 2013).

13 Questionário desenvolvido na ferramenta formulários do Google Drive compartilhado via *link* na plataforma *Moodle*. Cópia em anexo.

O primeiro dia do projeto, para a turma brasileira, teve a participação da professora norte-americana via Skype. A.P.M. deu as boas-vindas em inglês e espanhol, falou um pouco do trabalho que ela desenvolve na UNT e convidou os estudantes brasileiros para se apresentarem individualmente pela webcam do dispositivo do tipo *tablet* que tínhamos à disposição, tecendo algumas perguntas ou comentários para ela.

Naquele mesmo dia, foi apresentado o espaço virtual do projeto na plataforma *Moodle* aos estudantes brasileiros para que iniciassem a interação com e na plataforma. O preenchimento do perfil no formato bilíngue (português/inglês) e a inclusão de uma foto foram as primeiras atividades realizadas por eles. Os estudantes norte-americanos foram incluídos na plataforma juntamente com os brasileiros, mas fizeram os primeiros acessos somente no início das aulas na UNT que ocorreu três semanas após o início na UFRGS.

Aprender com o outro, que está geograficamente distante, criar projetos em colaboração, exercer a alteridade na tentativa de compreender o diferente, sempre estiveram entre nossas ambições. Tínhamos alguns pontos de partida mediante as experiências da pesquisadora, mas foi no planejamento com a professora norte-americana que o projeto foi sendo desenhado considerando os dois contextos.

Nas próximas sessões apresentaremos brevemente o contexto no qual o Projeto “ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre” nasceu, caracterizando-se como um desdobramento do Projeto ApreDi. Em seguida, apresentamos como o projeto, campo empírico dessa investigação, foi construído e planejado à distância, via internet, pelas professoras envolvidas.

2.3. O Projeto ApreDi

O “Projeto ApreDi - Aprendizagem dinamizada por objetos: tecnologia para múltiplas propostas de aprendizagens tendo a arte como fio condutor” teve início no ano de 2005 e está em sua quarta fase de desenvolvimento. A coordenação do projeto é de responsabilidade da Professora Doutora Maria Cristina Villanova Biasuz, docente do Instituto de Artes e do curso de Pós-Graduação em Informática na Educação (UFRGS).

Em sua primeira fase, foram criados narradores animados para utilização em propostas pedagógicas de aprendizagem com vistas a inseri-los em contextos de ações educativas como vídeos, e *websites*. Na segunda fase do projeto, foram criados cenários em que aquele narrador (persona) levava os usuários (professores e alunos) a uma viagem por uma série de *websites* de arte

e dialogava com eles chamando a atenção para cada ambiente visitado com o objetivo de desenvolver uma alfabetização visual digital ou uma visita virtual ao acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Aldo Malagoli - MARGS. Na sua terceira fase (2009), ainda com o acervo do MARGS, os narradores mediavam uma visita virtual às obras do museu e aos conteúdos específicos *online*. Na quarta fase (2011), além da plataforma virtual inicial, o projeto se expandiu com a proposta de realidade aumentada, ambientado no espaço museológico do MARGS, cujo principal objetivo foi gerar um espaço para discussão virtual, troca de informações e armazenamento de projetos realizados entre educadores e aprendizes¹⁴.

As ações do Projeto ApreDi foram amplas e contínuas. No período de agosto de 2008 a agosto de 2009, a equipe do grupo de pesquisa ministrou oficinas sobre tecnologias digitais para professores das cidades de Canoas e Porto Alegre, ambas no estado do Rio Grande do Sul, apresentando, aos professores de artes, possibilidades de trabalhar com as tecnologias digitais, especialmente com *softwares* livres tais como: *Gimp* (editor de imagem), *Kdenlive* (editor de vídeo).

As ações mais recentes do Projeto ocorreram em um curso *online* com 120 horas, ofertado a professores de Arte ou atuantes nessa disciplina, nos três estados da região sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná). O curso intitulado “(Re) Significando a Arte/Educação por meio dos DVDs - Arte na Escola¹⁵” (2011) teve como objetivo trabalhar as mídias DVDs da MEDIATECA Arte na Escola, construindo práticas que envolvessem a utilização de *softwares* livres. Além dessas, outras ações de extensão implicadas em pesquisas foram realizadas em parceria com escolas, tal como o projeto realizado na Escola Elpídio Paes e na escola E.E.E.F Santa Rita de Cássia, ambas na cidade de Porto Alegre.

Até o momento, todos os desdobramentos do projeto ApreDi se caracterizaram como acadêmicos, e estão implicados em ações de pesquisa e extensão que, em sua maioria, têm por objetivo atualizar professores de arte para o uso de tecnologias digitais no âmbito escolar. O projeto “ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul – Porto Alegre”, realizado em 2013, apresentou-se como um desdobramento do Projeto ApreDi, e será aprofundado no decorrer da próxima seção.

14 “O Projeto Diálogos” Tese defendida em 2011, por André Silveira- PGIE/UFRGS

15 Objeto de Tese de Jaqueline Maissiat, 2012.

2.4 Projeto ApreNDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre

O Projeto ApreNDi 2.0 apresenta-se como um desdobramento do Projeto ApreNDi somado as experiências da pesquisadora em projetos já mencionados na introdução dessa tese.

O objetivo de promover um projeto intercultural *online* foi de aproximar sujeitos estudantes de licenciatura em artes visuais para um diálogo sobre a cultura local, arte contemporânea e experimentar modos de trabalhar colaborativamente à distância.

O Projeto foi organizado em três modos de dialogar:

- Diálogos sobre cada um de nós; que teve o objetivo de promover o primeiro contato entre os participantes do projeto, através da produção e compartilhamento de videocartas.

- Diálogos sobre arte contemporânea; que objetivava a compreensão mútua da arte contemporânea em exibição naquele momento nos dois contextos, através da produção e compartilhamento de vídeos autorais produzidos pelos participantes;

- Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul; que tinha como objetivo a criação coletiva de um vídeo e a participação, propriamente dita, na 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre, submetendo o vídeo à chamada pública "Invenções Caseiras".

Segue abaixo a imagem de lançamento do Projeto:

Os três modos de dialogar tinham em comum a produção de vídeos e uma discussão disparada pela publicação desses vídeos em fóruns.



2.4.1 Modo/Mode 1 – Diálogos sobre cada um de nós/Dialogues about each of us

Primeiramente, abrimos um fórum no AVA com o objetivo de compartilhar imagens dos contextos dos dois grupos. Chamado de “Nossa comunidade/Our community”, o fórum convidava todos a dialogar por meio de imagens, destacando que as imagens falam muito, mas não dizem tudo. Buscar um equilíbrio entre o visual e a escrita era um dos objetivos. A proposta exigia que as imagens fossem acompanhadas pela linguagem escrita, para que fossem percebidas como mais do que apenas reflexos da imaginação ou criatividade.

Para que possamos dialogar à distância, mediados por um espaço virtual de aprendizagem, é preciso que as sensações e percepções permeiem nossas interações como uma maneira de dizer algo sobre o que somos e com o que nos preocupamos. A ideia era criar uma cultura na qual vídeos ou fotos estivessem sempre acompanhados por uma frase ou narração em inglês/português. Isto reforçava a possibilidade de utilização das imagens como um ponto de partida para nosso diálogo.

A professora brasileira, responsável pelo grupo da UFRGS, produziu um vídeo de apresentação individual para os alunos da UNT, porque não estaria ao vivo na primeira conexão prevista para o primeiro dia de acesso dos estudantes norte-americanos. Eu tive um momento ao vivo por Skype com os estudantes norte-americanos para dar-lhes as boas-vindas ao projeto no dia 11 de setembro de 2013.

Module 1 – Dialogues about each of us - Aug 19 to Sep 16, 2013



Figura 2: Print do Moodle 1

O primeiro módulo do projeto ApreDi 2.0 teve como objetivo promover a apresentação mútua dos participantes por meio da produção e discussão de uma videocarta¹⁶ coletiva. Em momento presencial com os estudantes da UFRGS, lançamos a proposta da produção da videocarta coletiva. A atividade tinha como objetivo reconhecer e apresentar sua cultura local e conhecer a cultura do outro, o lugar onde mora, onde estuda. A data de publicação da **videocarta** brasileira na plataforma foi planejada para que coincidissem com o início das aulas dos estudantes norte-americanos. O objetivo era que, quando eles ingressassem na plataforma encontrassem uma videocarta endereçada a eles. A proposta publicada aos dois grupos de estudantes era a seguinte:

Convidamos vocês a inventar formas e linguagens para nos conhecermos melhor. A primeira ideia é produzirmos um video coletivo que conte um pouco sobre quem somos e sobre nossa história para o grupo da universidade parceira, o que acham da ideia? Teremos também um fórum para discutir e enviar questões sobre os vídeos das duas universidades.

¹⁶ A princípio era um vídeo de apresentação, no decorrer da pesquisa o nome videocarta surgiu quando conhecemos outros projetos que têm aproximações com o nosso, como Global Video letters e Women Videoletters a second text on war & globalization”. As videocartas carregavam o objetivo de disparar o primeiro contato entre os grupos participantes do Projeto ApreDi 2.0.

Vídeo #1: Vídeo de apresentação para o outro grupo, limite 5 minutos, a proposta é um vídeo coletivo no qual todos os participantes devem aparecer. O vídeo deve ter legendas e créditos em português ou inglês. Ideias para o roteiro: dia a dia na universidade, arquitetura da universidade, pessoas e estudantes com quem vocês convivem, geografia e clima da cidade, lugares de destaque da cidade.

Foram criados dois fóruns, no AVA, para a publicação e discussão das videocartas coletivas produzidas pelos dois grupos. A estratégia era que fossem postados os *links* dos vídeos e que os estudantes fizessem *upload* em canais de vídeo tais como Youtube ou Vimeo.

No texto traduzido pela professora americana que foi publicado juntamente (lado a lado) do texto acima, o tom de obrigação de participação é incluído no enunciado. A participação dos estudantes norte-americanos no projeto é um requisito de avaliação bimestral, foi uma forma de obrigá-los a participar.

Antes de tudo os estudantes da UFRGS irão postar o link da sua videocarta neste fórum. Feito isso, individualmente, estudantes da UNT devem escrever comentários sobre as impressões e dúvidas sobre o vídeo assistido. Cada estudante da UNT deve fazer um comentário e responder com réplicas para seus pares em outro comentário¹⁷.

Os enunciados dos fóruns tinham como objetivo propor a atividade aos grupos num tom provocativo, ávido por respostas. Não era objetivo maior a obrigação em participar. As videocartas tinham o objetivo de serem questionáveis. Os enunciados de todos os fóruns, bem como os textos informativos sobre as atividades a serem realizadas durante o tempo do projeto ApreDi 2.0 foram criados em colaboração entre as professoras e a pesquisadora, buscando sempre uma tradução mais adequada ao seu grupo e à sua cultura. Na citação acima, é possível perceber o tom dado aos texto pelas duas professoras.

Durante duas semanas as videocartas foram o tema das discussões nos fóruns. Os estudantes da UNT enviaram onze videocartas. Segundo a professora norte-americana, a estratégia foi decidida por ela pois não havia tempo hábil durante as aulas para a realização de negociações necessárias à produção coletiva. Como o projeto ApreDi 2.0 estava sendo uma atividade extra somada a outros conteúdos obrigatórios da disciplina na UNT, a melhor estratégia foi a de os estudantes realizarem a atividade em casa em duplas ou individualmente.

17 *First of all, students UFRGS post the link of video in this forum. After that: Each individual student by UNT should write comments about their impressions, feelings and doubts about the video they watched. Each UFRGS student must make a comment and respond to peer feedback from the partner university, a replica on another comment.* (Fórum do Moodle, 2013).

O termo videocartas surgirão mais tarde quando conhecemos outros projetos que têm aproximações com o nosso. Em maio de 2014: Jean Luc Godard enviou uma videocarta em vez de comparecer presencialmente ao festival de Cannes na França: a carta “Letter in motion” de Jean Luc Godard para Gilles Jacob e Thierry Fremaux. Essa não foi a primeira vez que Godard se comunicou por meio de uma videocarta. *Lettre à Jane* (1972) endereçada a Jane fonda e *Lettre à Freddy Buache* (1981) publicado pelas edições Demoures¹⁸. Há ainda outros projetos com viés intercultural ou na esfera educacional tais como o “*Global Video Letters*¹⁹” e o *Global Art Exchange*²⁰, que realizam trocas entre diferentes países utilizando videocartas, cartas escritas e desenhos como estratégia. O “*Global Video Letters*” desenvolve desde 2010 projetos participatórios utilizando a estratégia do envio de videocartas tratando de conteúdos sociais tais como a opressão da mulher e a pobreza entre lugares entre lugares como Birar e Rajastha na Índia (2010); Nova Holanda, no complexo da Maré, Brasil (2010); Bronx, New York, nos Estados Unidos (2011); em La Luna, Oaxaca, no México (2012). Em Kabul no Afeganistão (2013), Cairo no Egito e na Índia (2014). A *Women Videoletters a second text on war & globalization*²¹ desenvolve projetos com videocartas desde 2001, o último registro no site do projeto data de 2010.

2.4.2 Modo/Mode 2 – Diálogos sobre arte contemporânea com ênfase a 9ª Bienal do Mercosul / Dialogues about contemporary Art with focus on the 9th Mercosul Biennale

Com o objetivo de promover o conhecimento recíproco da arte contemporânea em exibição nos dois contextos participantes do projeto, o segundo modo de dialogar foi elaborado com a intenção de promover o compartilhamento de imagens, fotografias, desenhos, vídeos, com informações, interpretações, percepções sobre as obras de arte contemporânea e exposições sob o ponto de vista dos estudantes.

A estratégia proposta para esse segundo momento foi que, individualmente ou em duplas, os estudantes de ambos os grupos (UFRGS e UNT) realizassem pesquisas e visitas a exposições que estivessem ocorrendo na sua cidade e apresentassem seus registros de imagem ou escritos por meio de uma produção em vídeo. O objetivo da pesquisa e das visitas a exposições de arte foi promover uma discussão sobre possíveis conexões entre as obras de arte ou exposições destacadas por eles.

18 DUBOIS, Philippe. Cinema. Video, Godard. Tradução Mateus Araújo Silva. Cosac Naify. 2004

19 Disponível em: <http://globalvideoletters.org/> Acesso: 20 set 2015.

20 Disponível em : <http://www.oneworldclassrooms.org> Acesso 04 jul 2014.

21 Disponível em: <http://www.umbruch-bildarchiv.de/video/women/videoletters.html> Acesso em 20 Jul 2015.

Os estudantes brasileiros realizaram todo o trabalho focado no conjunto de quatro exposições da 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre. Enquanto isso, os norte-americanos visitaram diferentes espaços da cidade de Denton e Dallas, no estado do Texas, para realização dessa atividade.

A proposta, para o grupo da UFRGS, envolvia visitar a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre e escolher uma obra, um artista ou um dos quatro espaços expositivos da Mostra para produzir um vídeo autoral. O vídeo deveria mostrar as percepções, impressões sobre uma obra, artista ou espaço escolhido para os colegas da UNT sob o ponto de vista do autor que o produziu.

As regras sobre o vídeo autoral envolviam o tempo de no máximo cinco minutos, o(s) autor(es) deveria(m) narrar ou ser apresentador(es), ou mesmo incluir textos de sua autoria no vídeo. Os créditos e as legendas em inglês foram indispensáveis. A escolha do software de edição de imagens a utilizado no vídeo autoral foi livre. (*Moodle 2013*)



Figura 3: Print do Moodle 2

No segundo módulo, planejamos uma sessão de chat síncrono entre os estudantes no dia que antecedeu o início do módulo. No entanto, ele não ocorreu.

Os prazos de publicação dos vídeos autorais para as duas turmas foram diferentes. Nos intervalos, as discussões nos fóruns eram mediadas pelas professoras e pela pesquisadora. A turma da UFRGS publicou os vídeos autorais 25 dias antes da turma da UNT. Durante esse tempo, o grupo brasileiro trabalhou em um fórum extra, no qual os estudantes publicaram imagens de *making-of*, com fotos das visitas à Bienal do Mercosul e alguns comentários enquanto a edição do vídeo estava sendo produzida. Para as produções dos vídeos, o grupo da UFRGS realizou duas

visitas em grupo nos quatro espaços que ocorria a 9ª Bienal do Mercosul acompanhados pela pesquisadora, pela professora da disciplina e por mediadores da própria mostra.

Os desafios impostos pela inclusão do projeto ApreDi 2.0, concomitante aos conteúdos curriculares obrigatórios, nos obrigaram a criar uma metodologia “ZÍPER²²” usamos os entremeios dos conteúdos do currículo para realizar as propostas do projeto. O intervalo de 25 dias no compartilhamento dos vídeos das exposições dos estudantes da UFRGS e da UNT foi desmotivador para os estudantes da UFRGS que tinham como conteúdo principal da disciplina as atividades do Projeto. Nesse módulo, foram produzidos 15 vídeos, 10 vídeos do grupo da UFRGS (3 em duplas e 7 individuais) e 5 vídeos do grupo da UNT (1 produzido individualmente e 4 em duplas).

2.4.3 Modo/Mode 3 – Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul / *Dialogues with the 9th Mercosul Biennale*

Nesse modo de dialogar, o objetivo era que as duas turmas interagissem diretamente na produção colaborativa de um vídeo e dialogassem intensamente com a proposta da 9ª Bienal do Mercosul por meio de um **vídeo colaborativo** para a chamada “Invenções Caseiras”. Na análise, demonstraremos como ocorreu a negociação da autoria nesse processo colaborativo de produção de vídeos à distância.

A atividade foi lançada no *Moodle*, por sugestão da professora norte-americana, por subtemas, para que os estudantes optassem em qual grupo gostariam de trabalhar. Foram ofertadas cinco vagas em cinco temáticas diferentes. Tendo como temática principal a produção do vídeo colaborativo para a chamada “Invenções Caseiras” da 9ª Bienal do Mercosul. A partir dessa chamada, os subtemas definidos para organizar os estudantes em cinco grupos foram: 1) Meio Ambiente, 2) Reciclagem, 2) Moda, 3) Invenção Pedagógica, 5) Arte e Tecnologia. Os estudantes de ambas as universidades tiveram o prazo de uma semana para registrarem, na plataforma *Moodle*, o interesse nos subtemas e grupos de trabalho. A única regra para a organização dos grupos é que em todos os grupos deveria haver pelo menos um integrante da universidade parceira. Não era permitido que todos os integrantes fossem da mesma universidade.

O projeto terminou e o que ficou? Ativar a memória; entender os momentos/planos da pesquisa que se desdobram e somá-la às informações apresentadas nas entrevistas, além de revisitar o caderno de campo e o AVA *Moodle* foram as formas de iniciar uma reaproximação do campo e dos

22 A proposta da pesquisadora durante o planejamento era que os compartilhamentos dos vídeos nessa etapa fossem na mesma semana, isso movimentaria a discussão. No entanto as atividades obrigatórias da disciplina na UNT impediu que os estudantes norte-americanos dispendessem tempo suficiente para as discussões.

sujeitos por meio dos enunciados que ainda perduram nos registros do AVA como um mar de dados e memórias. Para atender à complexidade desse campo, foi preciso elencar vias de investigação que nos ajudassem a interrogar. Entre as falas concretas dos sujeitos, há: enunciados registrados no AVA (fóruns e vídeos); registros no diário de bordo da pesquisadora; entrevistas gravadas com estudantes brasileiros; convívio com os sujeitos e com a professora norte-americana nos Estados Unidos; relatos de experiência publicados no AVA e, por fim, entrevistas com quatro estudantes da UNT. Criamos treze fóruns no decorrer do projeto e foram produzidos 32 vídeos pelos sujeitos participantes.

Não somente os dados tais como os enunciados verbais escritos (fóruns) e verbo-áudio-visuais (vídeos) produzidos no Projeto ApreDi 2.0, mas, os acordos e negociações éticas e estéticas sobre o que os sujeitos pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas foram considerados no processo analítico.

Dados heterogêneos resultantes do projeto foram agregados em duas diferentes categorias:

1) verbais/escritos: Mensagens publicadas nos treze fóruns no AVA; quatro entrevistas transcritas; anotações escritas do caderno de campo; 23 relatos de experiências escritos dos estudantes.

2) Verbo-áudio-visuais: 32 vídeos com discursos imagéticos: doze videocartas, quinze vídeos autorais e cinco vídeos colaborativos.

Turmas		Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3	total
		UFRGS	UNT	UFRGS	UNT	UFRGS/UNT	UNT/UFRGS
Fóruns	1	2	1	4		5	Fóruns 13
Produção de vídeos		1	11	10	5	5	Vídeos 32

Tabela 1: Dados produzidos

2.5 Os planos/momentos da pesquisa

A estratégia analítica que propomos, foi inspirada em Axt (2008), (2011a) e (2011b). A autora traça planos para os diferentes tempos da pesquisa. Levamos em consideração a cena dialógica e instauramos dois planos/momentos da pesquisa, a partir do ponto de vista do pesquisador, assim organizados: **o primeiro como o plano do encontro, do acontecimento**, o plano empírico, da

experienciação/implicação. Nesse momento que construímos dados para a pesquisa e coletamos indícios com amarras frouxas, pois eles poderiam ser relevantes ou não no decorrer da pesquisa. Um momento ético do pesquisador que atua também como formador. Um momento de convivência, de escuta com/do outro. Momento de convívio com o diário de bordo de registros em áudio de rodas de conversa.

O segundo plano é o plano reflexivo que se desdobra em dois momentos, nesse plano, revisitamos os dados construídos pelos sujeitos éticos, as anotações, as imagens os vídeos, os áudios e vivências produzidas durante o tempo da investigação. As marcas das relações produzidas no encontro com o *outro*, capturadas, transcritas no diário, no gravador (entrevistas), explicitadas nos vídeos. Esse segundo plano se caracteriza pelo movimento de dialogização das conexões com o aporte teórico, de interlocução entre a pesquisa e o plano do encontro. É novamente um encontro, um novo encontro que também agora dialoga com o mundo da teoria, com um passado vivido, com os objetos estéticos produzidos.

O pesquisador se desdobra em sujeito da compreensão/reflexão e autor - criador que movimentar-se-á para dar um acabamento que só ele(eu) pode dar a partir do que experienciou e do que pode ver e sentir afastando-se do vivido. O autor-pesquisador precisa dar acabamento aos interesses de sua pesquisa por meio da escrita. Um ato ético e ao mesmo tempo estético como nos mostra Axt:

Ato ético e ato estético, dois sentidos de um mesmo movimento, duas faces de uma mesma interface relacional do um com o outro... sejam eles um teórico em relação com mundo, dando-lhe acabamento mediante seu sistema de conceitos; ou um escritor, mediante seu livro; ou um artista, mediante sua obra; um filósofo, um cientista... ou então um professor de escola, mediante reflexão de sua prática docente; um pesquisador-formador, mediante seu relatório. (AXT, 2011, p. 52)

É um momento que o pesquisador num exercício de alteridade, contempla/esteticiza o campo com um cenário completo acabado com sujeitos e objetos perspectivados, instaura então seus personagens estéticos pelo seu excedente de visão, ou seja, vê o mundo a partir de um movimento de afastamento , um ver de fora.

A complexidade desses movimentos exige do pesquisador escolhas para organizar uma arquitetônica de singularidades e enunciar em sua escrita, construindo um novo texto que se configurará à aquele que precisa responder a um leitor e formato acadêmico. **O momento da escrita da tese**, é o momento estético, no qual os sujeitos participantes são perspectivados, tornam-

se personagens de uma atividade ético-estética de explicar, narrar do pesquisador-autor implicado e situado na pesquisa. É chegada a hora de reunir, compor um novo objeto estético a partir de um mundo já acontecido, de um ato já vivido. Narrar é uma forma de organizar o vivido, é preciso enunciar novamente, a partir do resgate da memória sobre os acontecimentos da pesquisa e colocar o seu estilo. Para Bakhtin, “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo objeto do sentido e pela expressividade, ou seja, pela relação valorativa que com ele o locutor estabelece” (BAKHTIN, 2011, p. 315).

As palavras, os textos, as imagens, as entonações, as expressões faciais e corporais junto com as vozes produzidas pelos sujeitos dessa pesquisa são traduzidas por um “eu” pesquisador que busca por meio da posição exterior, dar visibilidade ao ensinado.

Estive imersa na proposta de intercâmbio, com vistas à captura, mesmo que parcial, de impressões e percepções de uma totalidade em relação a aqueles sujeitos que estavam em contato, num movimento de implicação-vivenciação, estive acompanhando presencialmente o grupo de estudantes da UFRGS e interagindo com ambos os dois grupos (UFRGS - UNT) no AVA *Moodle*. Três meses após ter finalizado o projeto, fui pessoalmente a Denton TX, conhecer o contexto e os sujeitos que participaram do projeto, convivi e realizei entrevistas com alguns estudantes do grupo norte-americano durante cinco meses.

Os sujeitos éticos quando adentram o campo estético da pesquisadora, ganham nomes e desenhos na técnica de cartoon criados pelo artista Gerson Witte que a partir das fotografias cria a imagem dos personagens estéticos. Os personagens desenhados ocupam o espaço da enunciação, dos sujeitos éticos e estéticos no corpo do texto no momento da análise na tese. Como forma de situá-los mais facilmente dentro do corpo do texto, mantemos a sigla da instituição a qual eles pertencem: ex: (Kissi, UNT).

Todos os participantes aceitaram, por meio de um consentimento informado, em participar da pesquisa e cederam o direito do uso de sua imagem bem como as imagens produzidas por eles para fins desta pesquisa. Quatro dos estudantes norte-americanos aceitaram participar de uma entrevista e por motivos legais o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UNT.

3. Diálogos com a teoria

3.1 Enunciados na cultura do compartilhamento e da colaboração: A linguagem videográfica

Neste capítulo, retomamos o conceito de linguagem desenvolvido por Mikhail Bakhtin (1895-1975), na intenção de olhar para a linguagem videográfica amplamente utilizada pelos sujeitos conectados entre si pela internet. A linguagem videográfica se utiliza de palavras escritas, sons e imagens para comunicar, expressar e estetizar. O vídeo está no limiar da comunicação e da arte, não sendo possível definir uma identidade única e estável para ele. Buscamos, em autores contemporâneos tais como Arlindo Machado (1988, 1993, 2007), Philippe Dubois (2004), Zeferina Maio (2005) e Christine Mello (2008) um apoio para desenvolver à luz de um princípio dialógico o conceito de enunciado verbo-áudio-visual na linguagem videográfica. Deborah Haynes (1995, 2002), Robert Stam (2013) e Beth Brait (2013), ao analisarem respectivamente as artes visuais, a linguagem cinematográfica e os textos verbo-visuais na perspectiva bakhtiniana também contribuem para a discussão neste capítulo.

O conceito de “enunciado historicamente localizado” de Mikhail Bakhtin nos apoia para esse salto na história, no reconhecimento de ideias de teóricos contemporâneos sobre a linguagem visual, que falam renovando os sentidos na interação com o outro:

Quem poderia adivinhar que as ideias filosóficas de Bergson ressurgiriam um século mais tarde na obra de Gilles Deleuze. Os trabalhos do Círculo de Bakhtin foram publicados nos anos 20, mas as ideias bakhtinianas somente vieram a “penetrar” na teoria nos anos 60/70, quando uma avaliação retrospectiva definiu-o como um “proto-pós-estruturalista”. (STAM, 2013 p. 17)

Mikhail Bakhtin nos chama a atenção dizendo que “Quando tentamos interpretar e explicar uma obra apenas a partir das condições de sua época, apenas das condições da época mais próxima, nunca penetramos nas profundezas dos seus sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 362).

Alguém pode dizer que Janus olhou para o passado e para o futuro. O passado: o homem Bakhtin está morto; seu trabalho, agora finalizado, vive ainda. Sob outra perspectiva, entretanto, esse trabalho continua inconcluso. A cada momento do presente que finda, um futuro começa. As ideias de Bakhtin desenvolvem-se, ampliam-se, mobilizadas por estudiosos que as reacentuam, modificando assim os sentidos primeiros. (HAYNES, 1995, p. 181)

Para Bakhtin, as linguagens são construídas a partir de um conjunto de signos organizados segundo códigos culturais e ideológicos. Essa construção é feita por um sujeito-autor-locutor que almeja alcançar o sentido na relação interativa de comunicação com o “outro”. Nesta via, Bakhtin (2011) ajuda-nos a refletir sobre o processo autoral que envolve o sujeito-locutor que se utiliza da linguagem para produzir enunciados tendo em seu horizonte um interlocutor. Bakhtin compreende que a linguagem não se restringe ao aprendizado ou ao domínio que o sujeito tem ou terá de uma determinada língua/idioma ou código, mas à articulação de um conjunto de saberes que envolvem aspectos discursivos verbais e extraverbais. A linguagem para Bakhtin ocorre em um processo interacional no qual cada sujeito se insere simbolicamente em uma realidade.

Bakhtin compreende a linguagem como um movimento de interação social, que se dá por meio de enunciados antes de qualquer apropriação individual. O sujeito que enuncia, enuncia para um outro. A concepção enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação, é a tese defendida por ele. A relação interpessoal, o contexto de produção dos enunciados, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem os produz passaram a ser peças-chave nessa perspectiva. Por meio da linguagem, o sujeito cria enunciados na intenção de interagir com o mundo, ao ocupar o papel de locutor e interlocutor na relação eu/outro, em um processo dialético marcado por fluxos e refluxos, idas e vindas, tomadas e retomadas de pontos de vista.

O sujeito da linguagem é dependente de outras subjetividades, bem como de referências passadas e presentes, latentes em sua vida para elaborar seus enunciados. Esse sujeito constrói sentidos dialogicamente, de maneira constante e inesgotável. A perene condição de interdependência entre sujeitos de linguagem é uma condição de inacabamento, ou seja, em constante (devir), em construção.

Temos como princípio constitutivo a teoria do dialogismo em nossas reflexões, isso é, uma abordagem da “não-finalização” do eu e do “vir-a-ser”, configurando, com isso, um princípio da “inconclusividade”, da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade (BAKHTIN, 1997 [1929]). A partir disso, a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica, na comunhão dos sentidos, que constitui o seu campo de existência.

O sujeito da linguagem tem a intenção de produzir sentido por meio de linguagens tais como gestos, sons, palavras, e também daquelas cujos agenciamentos ocorrem através de mediadores cada vez mais complexos - tais como o desenho, a pintura, o vídeo, o cinema ou mesmo pela utilização do próprio corpo como signo participante da obra, como em uma peça teatral.

Tanto a linguagem como a consciência são fatos sociais, uma vez que resultam do processo de apropriação-objetivação dos produtos humanos historicamente produzidos. A linguagem utilizada no texto/enunciado torna-se fundamental para a afetação sobre o interlocutor; é necessário portanto uma constituição de alteridade, colocar-se no lugar do outro, considerar suas posições axiológicas e o seu cronotopo.

Tendo em vista a multiplicidade de possibilidades abertas pela teoria bakhtiniana para investigar os acontecimentos na comunicação, temos o objetivo de analisar a linguagem videográfica na contemporaneidade, focada nas potencialidades de novos modos de comunicação no que se refere ao mundo digital. O sujeito da linguagem é incluído agora em redes enunciativas do ciberespaço e convocado a ouvir/ver/falar a todo instante que está conectado, ocupando um lugar nessas novas redes dialógicas. Sua imagem e seus gestos são vistos por meio do vídeo, muitas vezes ao vivo, e seu tom de voz é interpretado por meio da interface e recebido por um outro sujeito do outro lado da tela.

Brait (2013), ao tratar de textos verbo-visuais, aponta para a problemática da imbricação de linguagens nos textos imagéticos. A autora fala que “não [podem] ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p. 44).

O vídeo é construído com signos que mediam os processos comunicativos. Ele pode promover o diálogo. Se o diálogo acontece, é porque, em alguma instância, mesmo que caótica, “[...] certas estruturas significantes são inteligíveis a todos, sejam eles emissores ou receptores” (MACHADO, A. 1993, p. 10).

[...] o vídeo tende a se disseminar de uma forma processual e não hierárquica no tecido social e isso acaba por confundir os papéis de produtores e consumidores, donde resulta, pelo menos nas experiências mais bem sucedidas, um processo de troca e de diálogo pouco comum em outros meios. (MACHADO, A. 1993, p. 10)

Diferente do cinema, o vídeo não exige do interlocutor uma atitude rígida de contemplação, e uma sala escura, sem intervalos ou dispositivos de “break” (intervalo comercial, ou simples “pause”). O vídeo é mais flexível, pode ser carregado no bolso, nos celulares, acessado rapidamente em um dispositivo com tela. Há ainda a facilidade de compartilhamento. Stam (1992) aborda as imagens cinematográficas a partir da noção de dialogismo. Ele apresenta a complexidade de se olhar para o fenômeno cultural “filme”:

[...] se aplicado a um fenômeno cultural, como um filme, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao diálogo de gêneros ou de vozes de classes no interior do filme, ou ao diálogo entre várias trilhas (música e imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (ator, diretor e equipe) assim como o discurso filmico e conformado pelo público cujo as reações potenciais são levadas em conta. (STAM, 1992, p. 34)

As mídias eletrônicas operam na fronteira de intersecção de linguagens. São signos imagéticos, verbais e sonoros, utilizados simultaneamente pelo sujeito para enunciar. Embora se faça uso do termo “linguagem”, as regras de criação em vídeos, são mais orgânicas e não seguem o caráter normativo da gramática da linguagem verbal. “[...] as regras de formar, no universo do vídeo, não são tão exatas e sistemáticas como as línguas naturais. A gramática do vídeo, se existir, não tem o mesmo caráter normativo que a gramática das mensagens verbais” (MACHADO, A. 1996, p. 8). Os códigos da linguagem videográfica não são tão estáveis quanto os da linguagem verbal. Os recursos de edição agregam valor a linguagem, videográfica possibilitando um “sem limites” ao autor/videomaker.

O vídeo está na fronteira entre a comunicação e a Arte, assume um princípio de ambivalência que estará presente em todas as suas formas, e é desse princípio que nasce a força e a capacidade do vídeo. O vídeo, criado para exibição em telas menores do que as do cinema, e com objetivos diferentes dos da televisão, se insere no final da década de 1950 no campo da arte e da experimentação.

De acordo com Arlindo Machado (1988), o nascimento do vídeo se dá no final da década de 1950, nos estúdios e emissoras de TV norte-americanas e europeias. Segundo o autor “a televisão ignorou, na maior parte do tempo, essa produção que paradoxalmente se prestava de forma perfeita à tela pequena, utilizava com adequação o tempo televisual e usava em abundância os recursos eletrônicos de estúdio”. (MACHADO, A. 1988, p. 9). Foi necessário o surgimento do *videotape*, do *portapack* e do *videocassete* “[...] para que as possibilidades da televisão enquanto sistema expressivo viessem a ser exploradas por uma geração de artistas e *videomakers* disposta a transformar a imagem eletrônica num fato da cultura do nosso tempo” (MACHADO, A. 1988, p. 9).

Não existe uma regra com valores, uma gramática normativa específica do vídeo. O exemplo de Arlindo Machado remete à gramática da língua portuguesa em que o predicativo deve concordar em gênero e número com o sujeito a que se refere: está errado dizer “Maria está bonitos”. (MACHADO, A. 1996, p. 8).

[...] quando digo que uma imagem videográfica deve ter um recorte fechado, deve tender sempre ao primeiro plano, essa afirmação tem apenas um valor indicativo, não é uma regra absoluta e o seu peso real vai depender da ideia geral que o videomaker quer desenvolver. Um plano geral excessivamente aberto não é considerado uma boa imagem de vídeo, porque tende a desmaterializar as figuras que estão representadas, mas se o videomaker visa justamente produzir um efeito de desmaterialização das figuras o recurso é perfeitamente cabível. (MACHADO, A. 1996, p. 8)

Se buscarmos a etimologia da palavra, Dubois (2004) diz que o verbete “vídeo”, sem acento, refere-se a um verbo (video do latim videre, “eu vejo”). Desse modo, “vídeo” corresponde ao ato de olhar. Trata-se de um princípio infra-pessoal de “eu vejo”. Destaca-se que, em latim, “vídeo” não é apenas um verbo, mas um verbo conjugado, que corresponde à primeira pessoa do singular do indicativo presente do verbo ver. Em outras palavras, video é o ato de olhar de um “eu” que olha para um “outro”. Dubois, analisando a especificidade do vídeo, afirma ser ele um estado, “estado do olhar e do visível, maneira de ser das imagens. [...] O ‘vídeo’ não é um objeto (algo em si, com corpo próprio), mas um estado. [...] Um estado-imagem, uma forma que pensa. O vídeo pensa (ou permite pensar) o que as imagens são (ou fazem) [...] “Pode ser uma arte (em si) e ter uma linguagem própria” (DUBOIS, 2004, p. 23). A linguagem muda conforme quem a usa e com que intenção a usa.

Dubois (2004) também salienta que a imagem-vídeo é ambígua: ela é ao mesmo tempo objeto e processo, imagem-obra e meio de transmissão, residindo sua força justamente na sua precariedade identitária. A imagem-vídeo é um modo de pensar, diz o autor. Um estado, não um objeto. Enquanto modo de pensar, o vídeo apresenta-se como uma das maiores inovações após o surgimento da TV. A presença do vídeo em diferentes campos de ação, com uma lógica ampla nas inserções de práticas sociais e políticas, acrescentou à experiência da televisão o potencial crítico da linguagem.

“Se o vídeo é um discurso orgânico e não somente a mera reprodução da realidade, então se faz necessário lê-lo e não apenas vê-lo”. (MAIO, 2005, p. 80). A facilidade de manipulação da imagem por intermédio dos efeitos de luz, superposição, câmera lenta ou acelerada e a montagem fazem da linguagem videográfica mais que um simples registro mecânico, capaz portanto de expressar-se artisticamente. O vídeo está numa posição difícil, incerta e flutuante. Ele está na videoart com a explícita etiqueta do autor-artista que o propõe como enunciado, uma forma de comunicação com o público. Ele carrega vestígios da TV e cita o cinema em várias de suas atuações. O vídeo assume essa posição de entremeio, de lugar nenhum, não procura ser algo.

O vídeo de vigilância exemplifica um momento de transição no qual não se tem mais a marca humana, o gesto autoral do sujeito que recorta e constrói o discurso visual. O vídeo se faz sem

ninguém filmar. A identidade do vídeo é uma questão aberta. De acordo com Dubois, a identidade do vídeo nunca se constituiu como tal, em si. Sendo assim, ele é “vídeo e carta e instalação e cinema e televisão [...] um com o outro, os dois juntos, ao mesmo tempo, no horizonte de um mesmo olhar” (DUBOIS, 2004, p. 177).

O vídeo como reprodução da realidade é bastante explorado no jornalismo do século XXI, nas transmissões ao vivo e nas videoconferências disponibilizadas em vídeo *streaming* por meio de um *link* público. No entanto o vídeo alcança seu estado mais expressivo em práticas artísticas como a telepresença e outras possibilidades de expressão. Interessadas nas questões estéticas desse meio, buscamos os aspectos que lhes são característicos. Arlindo Machado diz que o estatuto da significação está intimamente ligado à proposta “estética” da obra (MACHADO, A. 1993).

De um lado, há o risco do telefilme, isto é, da ficção realizada com os meios da televisão e que flerta a tal ponto com o cinema, que acaba se expondo como um filme frustrado; de outro, há a cinefagia, isto é, da postura fetichista de referência ao cinema sob todos os modos indiretos (a apropriação, o pastiche, o plágio, a paródia, a transposição, a alusão...), que acabam por fazer do vídeo um dicionário de citações de filmes, crispado de nostalgia. (DUBOIS, 2004, p. 172)

O estado expressivo do vídeo, mencionado acima, pode ser compreendido através do trabalho do artista coreano-americano Nam June Paik, que foi um experimentador da arte vídeográfica, tendo transformado a forma de produzir e perceber as imagens, de acordo com Dubois (2004). Em *Global Groove*²³ (1973), por exemplo, Paik cria uma imagem composta que cruza códigos culturais do Extremo Oriente com o Extremo Ocidente; o artista, mostra de uma só vez, em uma imagem incrustada, algo que se fosse realizado no modo cinematográfico seria mostrado por meio de uma clássica montagem alternada. Ele mixa as duas imagens e mostra simultaneamente “uma dançarina tradicional da coreia sobre uma imagem de vistas aéreas de Manhattan” (DUBOIS, 2004). Se isso fosse realizado na linguagem cinematográfica tradicional demandaria uma sequência de planos. Essa proposta estética de simultaneidade do vídeo dá abertura para outras subjetivações. O artista usa também outra imagem-incrustação no mesmo vídeo caracterizada por um cenário-imagem, captado por uma segunda câmera, um detalhe (os pés dos dançarinos) projetado no cenário dos dançarinos dançando em mesmo quadro.

O que chamamos na contemporaneidade de linguagem do cinema foi uma construção narrativa com base “[...] na linearização do significante icônico, na hierarquização dos recortes de câmera e no papel modelador das regras de continuidade” (MACHADO, A. 1996, p. 10).

23 Disponível em :<http://www.eai.org/title.htm?id=3287> Acesso em : 20 set 2015.

Esses movimentos já se anunciavam nas cinematografias de vanguarda de Georges Méliès, nas estéticas do expressionismo alemão, na vanguarda francesa e na soviética da década de 1920, que se diferenciavam do que viria a ser a linguagem cinematográfica clássica. Numa exploração dos movimentos de câmera exacerbados, Méliès levava o espectador para além de todo humanismo da visão. “O cinema dos anos 1920 sonhava em jogar o espectador para o alto, até a vertigem e a perda da capacidade de identificar objetos” (DUBOIS, 2004, p.186). Estes movimentos divergiam do que estava se estabelecendo no sistema industrial cinematográfico da época com seu aparato tecnológico. Eram experiências que justamente propunham uma forma diversa de usar os elementos do cinema, que estava se institucionalizando e se sistematizando, tanto em seu aspecto de produção quanto na sua forma narrativa.

Nos anos 1950 e 1960, o cinema sofre as influências do vídeo, mixa-se com os efeitos e com a desconstrução das formas que o vídeo estava propondo. O vídeo nasce em um período histórico diferente do cinema: foram cinquenta anos de experimentações de imagens em movimento até se chegar aos primórdios do vídeo. O vídeo, sinônimo de possibilidade de metamorfose, alimentou os videomakers na década de 1960 e 1970 com a videoarte, em um processo de desconstrução da forma, tais como as vanguardas históricas de rompimento com os cânones herdados do Renascimento.

Nos anos 1970 e 1980, aparecem os vídeos independentes da televisão, e nos anos 1990 com o acesso à internet, os canais de vídeo se disseminam e desfaz-se a relação hierárquica entre emissor e receptor, o receptor passa agora a ser produtor de mídia. A internet, nos anos 1990, “traz a ideia do bidirecional, ou aquilo que hoje podemos associar como uma forma de dialogismo na arte, como troca simbólica, como uma forma de ação em rede para o vídeo, que comporta a noção de compartilhamento e de interatividade” (MELLO, 2008, p. 51). A transmissão unidirecional da televisão é rompida com as TVs a cabo, os circuitos fechados de TVs locais e comunitárias despertam e promovem as produções independentes e alternativas.

As anamorfoses e dissoluções de figuras, os imbricamentos de imagens através do *chroma key*, a inserção de textos escritos ou falados, os efeitos de edição ou *collage*, os jogos das metáforas e metonímias não são meros artifícios de valor decorativo; eles constituem, antes, os elementos de articulação do vídeo enquanto sistema de expressão. (MACHADO, A. 1993, p. 17)

Nos “vídeos para ler” de Richard Serra, Antonio Muntadas, Mello e Castro produzidos em geradores de caracteres, constavam apenas textos para serem lidos. Esses vídeos ficaram conhecidos como videopoemas, ou videopoemas caracterizando-se como uma experimentação a partir da poesia

sonora, verbal e visual, e têm referência direta na poesia experimental dos anos 1960. Anunciavam uma das maiores conquistas da videoarte, a recuperação do texto verbal, a sua inserção no contexto da imagem e a descoberta de novas relações significantes entre códigos aparentemente distintos. (MACHADO, A. 1996).

No projeto “Nome” (1993) Arnaldo Antunes retoma as experimentações entre literatura e os meios de comunicação eletrônica dos anos 1960. O projeto se constitui por 31 videopoemas que versam sobre poesia, memória e espaço urbano, além de temas específicos da literatura, como as relações tensas e criativas entre escrita e voz, e entre imagem e som. A literatura, além de ocupar o espaço do livro, adentra novos planos, migra para outros espaços. Os videopoemas permeiam a esfera da arte, mas no contexto literário não é algo naturalizado.

Na obra de Arnaldo Antunes os videopoemas produzem sentido na e para além da escrita e da palavra, a literatura comunica-se de modo harmônico com as novas tecnologias no suporte digital, abrindo outras possibilidades de diálogos.

Em uma imagem em movimento como um filme ou um vídeo, as informações não estão concentradas num único quadro, tal como numa fotografia ou pintura. As informações são narradas em imagens encadeadas, sobrepostas, ou centenas de planos e cada plano tem a duração média suficiente para o público lê-lo e interpretá-lo no tempo agenciado pelo cineasta e/ou pelo *videomaker*. Muitos detalhes são “perdidos” durante uma sessão de cinema; há filmes que precisamos assistir mais de uma vez para que possamos lê-lo detalhadamente. Diferente da pintura, da fotografia, e outras obras estáticas, as produções que se utilizam da imagem em movimento, o espectador é “obrigado” a percorrer o tempo do filme amparado por um ritmo - adequado para ver a obra - previamente estabelecido pelo diretor. Esse controle é mais ou menos uma garantia de que no final da apresentação o espectador terá entendido a mensagem.

O vídeo pouco se presta ao tipo de recepção e rigidez do cinema. Sua exibição em espaços públicos é diferenciada, caracteriza-se por processos mais elásticos, propõe possibilidades de manipulação, reedição acrescentando ou eliminando partes, para o público que o percebe. Marcado pela descontinuidade e fragmentação, a linguagem videográfica distingue-se do drama oitocentista literário no qual a narrativa predominava. Derivado do teatro e das formas jornalísticas, o vídeo aproxima-se mais do carnavalesco da cultura popular que Bakhtin analisa do que da cena erudita ocidental.

Há alguns contrapontos entre a linguagem videográfica e a cinematográfica; todavia, com os processos de convergência das mídias, as aproximações e hibridizações entre as linguagens, estão

cada dia mais frequentes. Na linguagem cinematográfica não é comum mostrar o processo de produção, exceto no *making of* do filme. No vídeo, muitas vezes, em tomadas ao vivo ou em trabalhos artísticos, a intenção do autor pode ser exatamente a de mostrar o processo e os dispositivos que captaram as imagens.

Na linguagem videográfica a estética é construída perpassando o conceito de mixagem de imagens, que se contrapõe à ideia de montagem de planos (cinema). Para Dubois (2004), as imagens podem ser mixadas umas sobre as outras (sobreimpressão), uma ao lado da outra (janela) e uma nas outras (incrustação). A montagem distribui uma sucessão de planos lineares, enquanto que a mixagem do vídeo mostra de uma só vez a imagem multiplicada e composta. Maio (2005) transpõe os conceitos do cinema para analisar a linguagem videográfica; no entanto, podemos perceber que Dubois (2004) problematiza essa transposição chegando a dizer que o vídeo seria uma pintura e televisão ao mesmo tempo. Dubois insiste em uma diferenciação entre essas duas linguagens.

A percepção do espaço em uma cena é determinada pelo enquadramento da câmera, que recorta o espaço por meio de cenas amplas ou restritas. Em geral, os planos utilizados no cinema, na televisão e no vídeo, costumam ser diferentes em função do tipo e do tamanho da tela. Um exemplo disso é o Grande Plano Geral (GPG), usado com frequência no cinema, porém, de pouca utilidade na televisão e no vídeo, devido à profundidade de campo conforme a qual podemos delimitar quem ou o que está atrás ou na frente de quem ou de que.

Os vídeos contemporâneos são produzidos em geral apresentando um espaço diferente a cada imagem, não tendo um ponto de vista único. Dubois (2004, p. 14) “propõe opor a noção cinematográfica de profundidade de campo à noção mais videográfica de espessura da imagem”. Na profundidade de campo estamos seguindo um relevo, uma separação dada no mundo pela perspectiva e, no caso da espessura da imagem, o relevo é dado na imagem ele não existe no mundo; a diferença entre elas está na imagem e não no mundo.

Nesse sentido Machado sugere que:

A profundidade sugerida pelo vídeo é, por assim dizer, uma profundidade de superfícies, fundada na estratificação da imagem em camadas, engendrando portanto um efeito de relevo que só pode existir na imagem, não no mundo designado por ela. É um efeito construído pela tecnologia, que desloca a “impressão de realidade” do cinema e a substitui por uma vertigem: a imagem em si oferecida como experiência. (MACHADO, In DUBOIS, 2004, p. 14)

Por consequência do efeito de relevo que só pode existir na imagem, o vídeo tem de limitar-se ao número de figuras que aparecem a um só tempo na tela e buscar trabalhar mais em espaços pequenos, tomadas fechadas. Do mesmo modo que a composição do quadro tem de ser a mais limpa, e os cenários não podem parecer excessivamente realistas, nem ostentar preenchimentos minuciosos; eles devem apontar para a síntese ou para o esquema.



*Figura 4: Exemplo de efeito “incrustação”.
Imagem extraída de vídeo produzido neste projeto de pesquisa.*

Para Machado (1998) e Dubois (2004) o vídeo caracteriza-se como uma superfície. Ambos os autores o compreendem como uma imagem que não tem profundidade, porque a resolução é baixa e os detalhes da imagem vão se dissolvendo à medida que se distanciam do primeiro plano. Ao contrário do cinema, o vídeo é construído a partir de fragmentos, de edição, brinca com a velocidade e a abstração, trabalha com imagens coladas ao invés de uma sequencia linear de planos (sobreimpressão) ou uma ao lado da outras (efeito Janela), ou ainda uma dentro das outras incrustação (*chroma key*) sempre dentro de um mesmo quadro. Nem o vídeo, nem o cinema são entidades tão estáveis que possam ser vista ao longo do tempo como distintas, elas influenciam uma à outra.

Dubois (2004) nos diz ainda que alguns parâmetros estéticos do vídeo surgem com as próprias práticas em vídeo: mixagem de imagens mais do que a montagem de planos; sobreimpressão (transparência e estratificação).

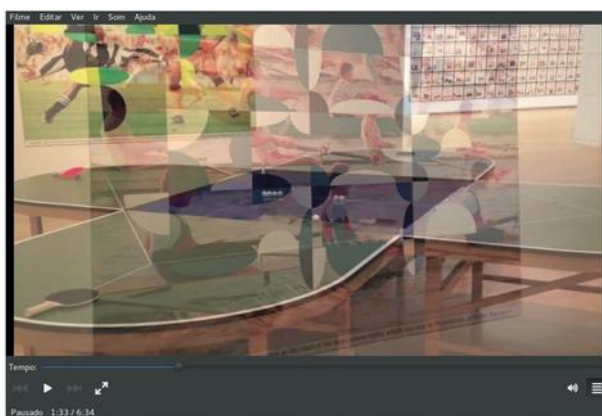


Figura 5: Exemplo de efeito “Sobreimpressão -Transparência”, imagem do vídeo produzido neste projeto de pesquisa

A noção de janelas (recortes e justaposições); a incrustação (*chroma key*, textura vazada e espessura da imagem); a escala de planos versus composição de imagem; a profundidade de campo versus espessura da imagem; a montagem de planos versus mixagem de imagens; o espaço off (*hors-champ*) versus imagem totalizante; a imagem multiplicada e composta, em camadas ou vazada são vistos por Dubois (2004) como acontecimentos da imagem. Tais características da linguagem videográfica contribuem para o objetivo de produzir sentido na construção das narrativas imagéticas, visando atender às intenções do sujeito.

Com o desenvolvimento dos softwares de edição de imagens, a narrativa videográfica pôde ser aperfeiçoada. Além das técnicas de captura, as técnicas de edição de imagem e de som adicionam efeitos nas imagens, tais como o *fade* e a sobreposição, entre outros. O *fade* é o aparecimento e desaparecimento gradual da imagem e do som; na linguagem videográfica pode ser entendido como longas passagens do tempo ou mudanças de paisagem/cenário. O aspecto da incrustação dá a possibilidade de mixar duas imagens (figura e fundo) advindas de fontes diferentes na imagem final. A incrustação faz a imagem funcionar como duas realidades diferentes agenciadas ao mesmo quadro. Os efeitos de "fades" *fade out* é quando a imagem vai escurecendo até o total preto e *fade in* é do preto que surge a imagem.

De acordo com Maio (2005), o vídeo tende ao primeiro plano, mas isto é não uma regra fixa, pois o uso do enquadramento dependerá sempre da intenção que o autor quer desenvolver e dos conceitos que ele deseja materializar na obra ou no objeto estético. O movimento realizado pelo operador de câmera intervêm sobre como os objetos e os sujeitos são mostrados, participando da narrativa na construção de sentidos.

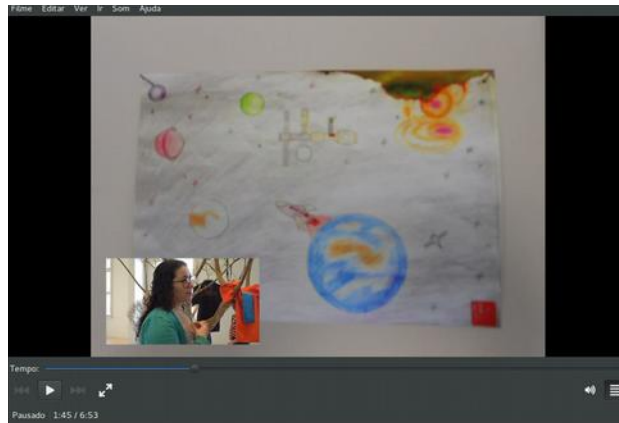


Figura 6: Exemplo do efeito “Janela”. Imagem extraída de vídeo produzido neste projeto de pesquisa.

Os conceitos do cinema para movimentos de câmera tais como a panorâmica que gira ao redor de um eixo imaginário qualquer, sem haver deslocamento do ponto de referência buscando a imagem totalizante de um cenário ou paisagem, bem como o *travelling*, (o ponto de vista móvel, a câmera que acompanha lado a lado a corrida de um cavalo) e os da objetiva, *zoom in* e *zoom out*, (aproximação e distanciamento) pouco servem para as criações em vídeo.

Elementos como cor, movimento, som distribuídos no tempo do vídeo produzem sentidos diferenciados de acordo como são organizados. Os tratamentos disponíveis nos *softwares* são inúmeros e assumem, junto com outros elementos, funções psicológicas, expressando a intenção do autor. A ausência intencional da cor também pode ser entendida como um valor expressivo. Quando a cor, a luz ou mesmo o som exercem a função de signo, eles participam da mensagem, atribuem-lhe sentido, materializam conceitos e refletem um ponto de vista autoral. Todos os elementos verbais, sonoros ou visuais podem ocorrer de tal modo sobre uma imagem transformando-se em um elemento significativo, tornando a imagem tátil, mostrando as coisas como elas parecem ser e não como elas são. “A realidade é totalmente maleável. Trata-se, portanto, de individualizar a matéria cromática e interpretá-la esteticamente” (MAIO, 2005, p. 93).

As possibilidades de criação com a linguagem do vídeo transitam entre a mobilidade e a fixidez, o rápido e o lento, o ir e o vir, o alargar e o comprimir; na composição de janelas sobrepostas, todas essas possibilidades constroem o sentido diferentemente da linguagem cinematográfica que trabalha mais com a linearidade dos acontecimentos.

A hegemonia da linguagem videográfica no ciberespaço e sua recorrência nas obras de artes visuais contemporâneas faz-nos concordar com o argumento de Mello (MELLO, 2008, p. 9), de que

o vídeo se apresenta “[...] de forma múltipla, instável, variável e complexa, com uma diversidade infinita de formas, temas e estratégias de apresentação”. A linguagem do vídeo é capaz de operar de forma simultânea com diferentes elementos; trabalhar sincronicamente com múltiplas linguagens e processos de significação; estar em processo, não como produto acabado, mas como um enunciado inacabado, como discurso entre sujeitos que o produzem e o compartilham em ambientes online.

O vídeo é híbrido por natureza e complexo de ser categorizável porque opera com códigos significantes distintos, parte importado do cinema, parte tentando superar a estética televisiva, parte importado do teatro, da literatura do rádio bem como, recursos da computação gráfica. “O discurso videográfico é impuro por natureza” (MACHADO, A. 1996). Ele se apropria de formas de expressão de outros meios atribuindo-lhes outros valores.

De acordo com Christine Mello,

Falar de vídeo significa colocar-se fora de qualquer território institucionalizado e aceitar o desafio de lidar com um objeto híbrido, camaleônico, de identidades múltiplas, resistente a qualquer tentativa de redução, muitas vezes nem mais objeto, mas acontecimento, processo, ação, dissolvido ou incorporado em outros fenômenos. (MELLO, 2008, p. 10)

Philippe Dubois e Christine Mello são dois autores que levantam a demanda de reflexão sobre a linguagem videográfica e sonora na contemporaneidade.

Apesar da onipresença da imagem e sons eletrônicos nas sociedades urbanas a partir da metade do século XX, o vídeo produziu pouca reflexão crítica, pelo menos comparativamente, se pensarmos em seus parentes audiovisuais: o cinema e a televisão. (MELLO, 2008, p. 9)

O aplicativo de celular *WhatsApp*, somado a uma boa conexão de internet, possibilita um rápido compartilhamento de imagens (fotografias e vídeos). Percebemos nessa tendência uma ampliação do uso da linguagem visual na comunicação em redes. Os celulares do tipo *smartphone* ocupam o espaço da linguagem escrita há poucos anos inaugurado. A chamada sociedade midiática atravessa as mudanças das tecnologias, que facilitam cada dia mais o compartilhamento de imagens, colaborando com a comunicação mediada por essas tecnologias.

Nesse texto falamos do vídeo que nasce em um dispositivo analógico na década de 1950 e migra para o digital, com o passar de algumas décadas. O processo de digitalização das imagens promovido pelas tecnologias de informação e comunicação digitais, provoca a desmaterialização dessas imagens que segundo Mello ocorre de três diferentes modos. O primeiro, quando a imagem é digitalizada e passa a ser código; o segundo é a possibilidade dessa imagem estar em muitos lugares e ao mesmo tempo, isso é, a ubiquidade; e o terceiro é a replicabilidade, quando é reapropriada,

ganhando novas formas estéticas na composição do discurso. “Por esse percurso desmaterializante da imagem, percebemos que cada vez mais ela existe menos sobre critérios de materialidade e mais sobre o processo de imaterialidade e virtualidade” (MELLO, 2008, p. 53).

O vídeo chega como linguagem, como bem de consumo doméstico, “dispositivo” e simultaneamente como potencial de renovação estética no final do século XX e início do século XXI. O baixo custo e a convergência das mídias na atualidade contribuíram para a desmitificação dessa linguagem que tensiona e pede espaço na sala de aula. A presença do vídeo no contexto educacional aumenta a cada dia e, com ela, as formas de ler e compreender como as imagens em movimento, produzem sentido e constroem discursos também se avolumam.

Canclini (2008) e Barbeiro (2002) sustentam que, há pelo menos meio século, os saberes e o imaginário contemporâneos não se organizam em torno de um eixo letrado, nem o livro é o único foco ordenador do conhecimento. A escola e os professores relutam em incorporar efetivamente as mudanças no conceito de uma escola que admita a interação audiovisual eletrônica, seja ela por falta de equipamentos técnicos, seja pela falta de formação de professores para usar tais meios como o vídeo.

Canclini também descreve sobre o abandono da “estética de ruptura” tal como foi a modernista no período pós-moderno, analisando o período contemporâneo como um momento de reavaliar diversas tradições “[...] fomentando a citação e a paródia do passado mais do que a invenção de formas inteiramente inéditas” (CANCLINI, 2008, p. 35).

Os vídeos estão na mão, gravados ou baixados nas pequenas telas dos *smartphones*. No entanto o “conceito de tela pequena nada tem a ver com o tamanho da tela propriamente dito, mas com as condições de sua recepção.” (Machado, A. 1988, p. 46). O vídeo está nas imagens dos videogames, nos *videostreamings* das videoaulas, conferências na internet, na videoarte, nas *live images* que estão nas ruas e galerias, no *videojockeys*-VJs mixados pelo VJ da cena noturna.

De acordo com Mello, o vídeo visto a partir de uma estética contemporânea chega a três conceitos fundamentais identificáveis, organizados por núcleos de coerência. São eles: **desconstrução, contaminação e compartilhamento**. Nesses três conceitos, o vídeo não está sendo considerado como um produto e sim como um processo em seus diálogos com o ambiente sensório, em suas apropriações por outros meios, em suas contribuições interdisciplinares. “É possível observar, por exemplo, tanto a videoarte desconstruindo a televisão (nos anos 1970) como o vídeo digital desconstruindo o cinema (nos anos 1990)” (MELLO, 2008, p. 33).

As múltiplas formas de compartilhamento do vídeo representam uma ressignificação da linguagem. Os videoblogs e videologs lançados em 2000 foram populares antes do youtube, que se populariza no ano de 2005. Com esses canais de comunicação voltados para o vídeo, inicia-se uma transformação dos vídeos como narrativas acabadas em que o que ocorre é uma construção dinâmica e interativa de narrativas por meio dos vídeos. “Esse compartilhamento marca a confluência do vídeo com o hipertexto e com as redes de comunicação” (MELLO, 2008, p. 196).

O vídeo amadureceu como forma de linguagem e permeia o imaginário da sociedade contemporânea. Vimos que ele se encontra em diferentes meios e atua em múltiplos contextos respondendo a variados objetivos. Nas redes sociais, observamos com frequência o efeito de compartilhamento, são os chamados *vídeos virais*.

Para Mello,

o vídeo passa a ser um campo desterritorializado e nômade de linguagem, figura entre as diversas linguagens envolvidas no processo sógnico das novas tecnologias de comunicação, deixa de se apresentar como elemento de apreensão estética e funde-se de forma colaborativa a outras estratégias discursivas. (MELLO, 2008, p. 198)

A estética e a ética, tributárias de seu tempo, na contemporaneidade, permeiam o ciberespaço, operam por meio de webcams, smartphones, ambientes virtuais de aprendizagem e possibilitam o compartilhamento de imagens móveis. O vídeo na cultura do compartilhamento está diluído no espaço híbrido digital e “deixa de ser visto eminentemente como um produto audiovisual e passa a colaborar em funções discursivas mais abertas, gerando situações de compartilhamento audiovisual com ações artísticas de outra escala, complexidade, dimensão e natureza” (MELLO, 2008, p. 198).

Arlindo Machado (2007) diz que no cinema não se trabalha apenas com o discurso (verbal) de cada personagem, mas também com o olhar que cada uma das personagens deposita sobre a cena. “Mais que um jogo de falas, uma polifonia como queria Bakhtin, no cinema temos um jogo de olhares, uma 'polivisão', cuja natureza é difícil de decifrar.” (MACHADO, A. 2007, p. 14). Sendo assim, o vídeo é capaz de interligar, de forma simultânea, diferenciados elementos, linguagens e processos de significação; nesse sentido, neste estudo, nos propomos a compreender o vídeo como um enunciado que está em processo, não como produto acabado, mas que está no meio do discurso entre sujeitos que o produzem e o compartilham na rede.

Bakhtin incluiu na discussão sobre ética e estética, o social, o histórico e o cultural como elementos imanentes da atividade estética (FARACO, 2011). Entretanto, as reflexões sobre estética e estudos da imagem numa perspectiva bakhtiniana ainda aparecem tímidas nos discursos

contemporâneos das artes visuais, que abrangem o cinema, a pintura, a escultura, o vídeo, as performances, entre outras.

No contexto da linguagem audiovisual em geral (cinema, televisão, vídeo), o som é parte constituinte do código audiovisual. Ele não é apenas um adicional à imagem, antes modifica a percepção global do interlocutor. Vale lembrar que o cinema foi mudo, até o final dos anos 1920, e provocou consideráveis debates sobre seus méritos. Mudo no sentido de não haver trilha gravada sincronizada, no entanto pianistas eram contratados para tocar durante a sessão de cinema. O áudio não atua em função da imagem e dependendo dela, mas atua com ela e ao mesmo tempo que ela, adicionando informação ao interlocutor de modo a complementar a coerência perceptiva. (RODRIGUEZ, 2006).

De acordo com Rodriguez (2006) a percepção das formas sonoras nos audiovisuais é em grande parte cultural e, portanto, aprendida. Ele pode ser um elemento que organiza, une ou mesmo separa estruturalmente as sequências visuais compostas de múltiplos movimentos e pontos de vista, explorando com isso a lógica da percepção humana. A relação entre imagem e som em geral se estabelece entre intensidade e energia de ação. Segundo o autor, as relações podem ser diferenciadas tais como: “Quanto maior é fisicamente a fonte sonora que se apresenta na tela, maior costuma ser a intensidade das formas sonoras associadas a ela; e também ocorre o efeito contrário: quanto menor o tamanho, menor a intensidade” (RODRIGUEZ, 2006, p. 327).

Bakhtin não faz uma separação rigorosa entre a cultura oral e a cultura escrita. Ao contrário, ele vincula toda comunicação à ideia do ato ético e da responsabilidade. A voz tem conotações subjetivas e responsáveis para ele. Bakhtin, utiliza amplamente o vocabulário relacionado ao oral, à voz, à audição, à escuta, ao tom, à tonalidade, à entonação, bem como metáforas relacionadas à música: polifonia, contraponto, orquestração, palavra a duas vozes, coro, acento, etc. Bakhtin não trata a oralidade como um domínio separado da escrita.

Bakhtin fala das palavras escritas somente em uma segunda instância, partindo da comunicação oral, e na escrita ressoam, para ele, de um modo virtual, mas semioticamente perceptível, as vozes das outras pessoas, de opiniões, de posicionamentos individuais e de grupos sociais. (BUBNOVA, 2011, p. 271)

Para Bakhtin, as palavras estão a serviço do locutor para elaborar seu enunciado. A partir disso, nos sentimos autorizados em incluir os sons e as imagens nesse conceito. Bakhtin aponta para o uso vivo da língua em sua totalidade concreta, viva, onde tudo está relacionado com tudo.

3.1.1 O Enunciado verbo-áudio-visual

No livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem” escrito em 1930 e em “Estética da Criação Verbal” o autor apresenta a noção de enunciado. Essa noção é compreendida por Bakhtin como ato de fala, como um elemento da comunicação em relação indissociável da vida (em devir) vivida. Nesta investigação propomo-nos a olhar o vídeo como enunciado concreto objetivado, em suas dimensões verbo-áudio-visuais, entendendo-o como um discurso entre outros discursos, um “em processo”, numa interpretação bakhtiniana. Também remetemos à expressão *verbivocovisual*, criada pelo poeta irlandês James Joyce²⁴, a qual sintetiza a proposta da poesia concreta dos anos 1950, colocada em prática pelos poetas Augusto de Campos, Décio Pignatari, Haroldo de Campos, José Lino Grünwald e Ronaldo Azeredo, no Brasil. A poesia concreta explora suportes e meios técnicos diversos – livro, revista, jornal, cartaz, objeto, LP, CD, videotexto, holografia, vídeo, internet.

Para Bakhtin, o sujeito da linguagem é um ser inacabado que produz enunciados inacabados buscando sempre se constituir no encontro com o “Outro”. Para Vidon, “O enunciado tem um estilo, tem um acabamento, que é do outro, mas é também do eu, que se apropria do enunciado do outro e lhe dá um acabamento, uma textualidade, uma estilização” (VIDON, 2009, p. 1).

Em nossa pesquisa, levamos em conta o processo de leitura discursiva e a produção de sentidos considerando o vídeo como um enunciado inserido na cadeia dialógica. Nossa proposta é perceber a narrativa discursiva verbo-áudio-visual contida na linguagem videográfica compreendida no tempo e espaço do vídeo dado como acabado, entendendo a composição ético-estética dos sujeitos que como orquestradores organizam imagens, sons, palavras, movimentos imbricando-os em enunciados.

A inclusão da expressão “verbo” à expressão audiovisual comumente utilizada no cinema, na televisão e no vídeo, em nosso estudo, ganha uma dimensão adicional, a verbal, entendida aqui como a palavra escrita, haja vista os participantes não falarem o mesmo idioma e necessitarem utilizar a palavra escrita para adentrar ao processo de construção do sentido, seja pela legenda, créditos, ou o título do vídeo. Justifica-se também por nossa abordagem teórica com base no dialogismo, que leva em conta a polifonia (muitas vozes) existente nos textos/enunciados, entendidas como vozes: as imagens, os sons, as ideias, as vozes que fazem parte do discurso. A leitura do enunciado por meio da linguagem verbo-áudio-visual parece ir além das leituras da

24 Cunhada no livro *Finnegans wake* no livro II episódio 3. ver: www.Lehman.cuny.edu/ciberletras/v17/introjacksnsmall.html.

linguagem visual, verbal, sonora ou escrita quando atuam individualmente. De um ponto de vista bakhtiniano, uma imagem é texto/enunciado, ideológico, histórico, situado no tempo e no espaço.

Como já exposto em nosso capítulo de metodologia, nossa análise considera que a compreensão textual se dá com a leitura integrada verbo-áudio-visual do texto (legendas, títulos e mensagens postados nos fóruns), do som (música, ruídos, entonação, a palavra oral, ritmo), dos elementos visuais (fotografias, vídeos, desenhos, cores, movimentos). Todas essas três dimensões estariam imbricadas no mesmo texto analisado. No caso dos vídeos, operam sincronicamente na compreensão da unidade global do texto. O termo “texto” não corresponde de maneira nenhuma à essência do conjunto todo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 371).

Irene Machado (2013) discute a noção de texto na perspectiva Bakhtiniana e nos fala que “há uma evidente contraposição entre o conceito bakhtiniano de texto e o conceito semiótico: enquanto este se abre para o movimento sígnico, inclusive do extrassistêmico, em Bakhtin, a signicidade do texto gravita em torno do discurso e de sua enunciação” (MACHADO, I. 2013, p.142).

Ao afirmar que toda enunciação é compreendida como uma réplica do diálogo social, Bakhtin nos diz que “[...] o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 326). O termo enunciado, remete ao ato concreto de uso da linguagem, aponta para a enunciação como sendo de natureza sócio-histórica, ligada a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo elos por onde circulam os discursos. Ele é produzido por sujeitos sociais, históricos e ideológicos e opera em um momento único da história. Aponta também para a irrepetibilidade e irreproduzibilidade do que se enuncia. Os enunciados são também irreproduzíveis, com um certo grau de acabamento; no entanto, sempre inacabados pois diferenciam-se de uma oração.

Toda enunciação, para Bakhtin, constitui-se de dois aspectos: “[...] tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”. (2012, [1930] p. 117). E, nesse sentido, compreendemos que caracteriza-se por seu endereçamento, inacabamento e conclusibilidade provisória, também pela possibilidade de alternância entre os sujeitos do discurso. O enunciado opõe-se à oração, pois, enquanto esta é uma unidade abstrata da língua, o enunciado é a unidade concreta da comunicação, tem autoria. Na enunciação há variadas condições tais como entonação, conteúdo ideológico, situação social determinada que afetam o sentido, dando valor novo ao signo. Signo esse que

“resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2012, p. 45).

Os enunciados carregam em si a inconclusividade e são ávidos por respostas. “Cada réplica, por mais breve que seja possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 275).

De acordo com Irene Machado (2010) a teoria do dialogismo [...] faz parte da estruturação de um pensamento sistêmico que organiza o conjunto das atividades éticas e estéticas do homem no contexto sempre alargado da cultura, seja no tempo, seja no espaço (MACHADO, I. 2010, p. 83). Com Dostoiévski, Bakhtin aprendeu a pronunciar o diálogo inconcluso;

Se, por um lado, o inacabamento imprime em seu discurso a dimensão semiótica de um discurso em devir pela interação com o discurso do outro, por outro abre para a emergência da multiplicidade dos pontos de vista que constrói o inacabamento como mundividência. (MACHADO, I. 2010, p. 83)

O autor-criador, conceito abordado em outro capítulo dessa tese, perpassa de entoação específica todas as faces da língua (dá-lhes uma direção axiológica determinada). “Tudo isso ocorre a partir do senso de estar envolvido na atividade de selecionar, determinar, construir, dar um acabamento a um novo enunciado concreto que materializa um determinado objeto estético”. (FARACO, 2011, p. 23).

O locutor deseja uma posição responsiva ativa do interlocutor; ele dá um certo acabamento para que um novo enunciado seja ativado. Os sujeitos participantes da corrente dialógica dependem da noção de acabamento do enunciado recebido para dar continuidade às inter-relações da comunicação. É necessário um certo acabamento que pode ser dado na linguagem videográfica pela entonação, pelo fechar das cortinas, pela luz que se acende, um rolar dos créditos, *fade out, fade in*; vários são os códigos da linguagem videográfica capazes de dar o acabamento e de abrir possibilidades de respostas. A conclusibilidade, mesmo que provisória, de um enunciado, aquela que proporciona a possibilidade de responder “[...] (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; formas típicas composicionais e de gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Essas três possibilidades, considerando a leitura na linguagem videográfica, podem ser entendidas: 1) a exauribilidade do objeto, como a exploração do tema, a insistência em tornar a

construção do enunciado densa, preenchendo aquilo do que o desejo de interlocução vai se alimentar; 2) quanto à vontade de discurso do falante, ela pode ser entendida como a intenção do sujeito ao produzir um campo de forças, cria a possibilidade de um enunciado ganhar um sentido; 3) as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento, nas produções videográficas podem ser exemplificadas como: o beijo da heroína com o galã; o casamento e “viveram felizes para sempre”; o personagem inicia de um ponto, passa por uma trajetória e alcança o ponto desejado; o fechar das cortinas, a música em tom mais alto e o rolar dos créditos com os nomes dos autores ao fim da obra. Estes exemplos, entre outros, podem ser considerados como acabamento na linguagem visual.

Irene Machado (2010) defende o inacabamento como princípio estético do dialogismo. O acabamento seria o resultado das projeções dos pontos de vista inacabados ou, dito de outro modo, dos excedentes de visão. O autor-criador pode finalizar o personagem porque ele alcança aquilo que escapa ao campo de visão de sua vivência (MACHADO, I. 2010, p. 84).

Bakhtin delimita os contornos do enunciado ressaltando que ele pressupõe uma autoria, diferentemente de uma oração; o enunciado é uma unidade real da comunicação; ele pressupõe um acabamento específico (não gramatical) determinado pelo querer-dizer, pelo tema e pelo gênero, que possibilitam a atitude responsiva do “outro”. Construído por um autor/locutor, o enunciado possui fronteiras determinadas pela alternância dos sujeitos da comunicação. Por fim, o enunciado pressupõe uma expressividade, um estilo, uma posição valorativa em relação à realidade.

O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar a sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes, como sinal de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2011, p. 275)

Como se pode verificar, o enunciado possui certas particularidades que o caracterizam como uma unidade concreta da comunicação.

O enunciado possui três particularidades, de acordo com Bakhtin: a alternância dos sujeitos da comunicação, o acabamento específico do enunciado e a relação do enunciado com o enunciador e com os outros parceiros da comunicação. Nessa perspectiva, o conteúdo significante da interação reside no movimento entre os sujeitos portadores do signo que, ao emitirem, não determinam sua polissemia, que está condicionada pelas características da situação na qual ocorre a enunciação.

Em virtude do processo dialógico, passamos da noção de comunicação para enunciação, a qual, segundo Bakhtin, representa o “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2012, p. 112) e que, devido à sua inserção em contextos ideológicos e históricos, produzem sentidos durante o diálogo com o “outro”. A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação (BAKHTIN, [1929] 2012).

“Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297). A construção composicional do enunciado é destacada por Bakhtin como a mais importante das condições. Além da construção composicional, o enunciado também se diferencia por seu estilo e por seu conteúdo temático (BAKHTIN, 2011, p. 262). Todas essas condições são indissociáveis. Cada campo cria seus enunciados que são relativamente estáveis e chamados por Bakhtin de gêneros do discurso subdivididos em primários e secundários.

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecederam e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas. Eles não têm analogias consigo. (BAKHTIN, 2011, p. 371)

Um enunciado é em essência um conjunto, não é uma palavra, nem mesmo uma imagem, ou um som, ele caracteriza-se pela sua arquitetônica e na intenção de diálogo com um “outro” e por sua posição dentro da cadeia dialógica. Há os enunciados que o antecederam e os que o sucederão, ele está entre textos no meio da cadeia dialógica.

De acordo com Brait (2013) uma importante pesquisadora da obra de Bakhtin, “é importante reafirmar que as sugestões teórico-metodológicas que sustentam essa perspectiva vêm da compreensão de que os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma teoria da linguagem em geral e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita.” (BRAIT, 2013, p. 44). Bakhtin se dedicou a estudar o sujeito da linguagem e suas relações discursivas no início do século XX; para ele o sujeito discursivo é um sujeito social que tem dentro de si a latência da intencionalidade.

3.2 Diálogos e negociações na cultura visual contemporânea

3.2.1 A cultura visual

Os estudos da cultura visual no âmbito educacional ainda é recente. O que podemos inferir a partir de alguns estudos, é que há diferentes pontos de vista sendo desenvolvidos e há razões para ampliar o alcance da arte-educação por meio da cultura visual. Mirzoeff (1998), apresenta a cultura visual como estratégia para compreender a vida contemporânea e não somente uma disciplina acadêmica interdisciplinar. Como disciplina acadêmica segundo Mitchell (1995), ela seria dispensável, haja vista que a História da Arte e a Estética já abordariam os objetos de estudo das Artes Visuais. Freedman e Stuhr (2005) afirmam que a cultura visual não exclui as belas artes, ao contrário, as torna parte de seu domínio. Mirzoeff (1998) procura ver a vida contemporânea pelas imagens ou visualizar a existência, para compreender a contemporaneidade. O autor busca compreender os sujeitos contemporâneos e a comunidade globalizada pelos meios visuais de comunicação. Esse autor enfatiza que a noção de cultura visual ainda é nova e passível de diferentes interpretações por tratar-se de um lugar no qual se criam e se discutem sentidos. Um dos slogans da cultura visual é que ela amplia e inclui nos estudos, a leituras de imagens produzidas e compartilhadas nas e pelas mídias contemporâneas. Além disso, inclui discursos necessários na contemporaneidade, pós-estruturalistas, pós-feministas e pós-colonialistas que somente com o avanço das tecnologias digitais, nas últimas três décadas, começaram a aparecer na arte contemporânea. Dessa forma, tira-se o foco das obras de arte institucionalizadas dos museus e do cinema, no intuito de ampliar sua atenção na experiência cotidiana, na publicidade, outdoors, fotografias de moda, vídeos etc.

A cultura visual explora as imagens híbridas, advindas de diferentes mídias, é polivisual. Vivemos numa era pós-fotográfica com imagens de síntese, geradas a partir de combinações matemáticas.

Nossas vidas estão sendo narradas por meio de imagens, ao invés de enviarmos uma mensagem de texto, enviamos uma imagem do ato. Sendo assim, compartilhamos imagens que contam instantes das nossas vidas, discursos construídos com e por meio delas. O próprio termo “cultura visual” nos remete a interpretações visuais que se tem de uma cultura, as quais afetam tanto o processo de produção como o de recepção de imagens ou artefatos que carregam em si a história e um tempo de um determinado grupo cultural.

As imagens produzidas e compartilhadas no Projeto Aprendi 2.0 foram construídas por sujeitos que vivem dentro de duas culturas que não são isoladas. Ao contrário, os estudantes são jovens conectados por meios de comunicação de massa, que compartilham e intercambiam imagens, ideologias e sentidos o tempo todo pela internet. A cultura de primeiro mundo norte-americana é bastante difundida pelas mídias, resultando uma construção no imaginário do sujeito brasileiro do terceiro mundo. No entanto, quando estudantes do mesmo curso (Licenciatura em Artes Visuais) têm a oportunidade de se aproximarem para trabalhar em um projeto em comum, percebemos que toda a construção da mídia fica menor. Conversar diretamente, mesmo que virtualmente, com estudantes da mesma idade, com os mesmos interesses, produz novos sentidos sobre os sujeitos americanos e também sobre sua cultura. Os enunciados produzidos de forma autoral pelos estudantes norte-americanos foram escritos também em língua portuguesa, abrindo oportunidade do contato com um língua que não é hegemônica como o inglês. Os estudantes ao se aproximarem por meio do projeto ApreNDi, perceberam diferenças culturais e aprenderam juntos. A arte primeiramente os unia, o interesse pela licenciatura também os colocava em conexão.

As relações entre a vida cotidiana e a arte estiveram entre as preocupações de Bakhtin/Volochínov. No texto “*A palavra na vida e a Palavra na poesia*”²⁵ (2013 [1926]), Bakhtin/Volochínov rejeita dois pontos de vista para a compreender a arte. O primeiro seria o da fetichização da obra artística, no qual a obra se restringe à obra por si só, excluindo o autor-criador, e os seus contempladores/interlocutores no processo estético de compreensão e encontro com a obra. O outro ponto de vista que Bakhtin rejeita “restringe-se ao estudo da psique do criador ou do contemplador”, resumindo a compreensão de determinada obra de arte a partir das experiências do sujeito criando ou contemplando. Segundo ele os dois pontos de vista pecam por tentar encontrar o todo na parte.

Por mais que analisemos todas as propriedades do material e todas as combinações dessas propriedades, nunca poderemos descobrir seu significado artístico sem contrabandear valores de um ponto de vista distinto, que não remodele o marco inicial da análise do material. (BAKHTIN, 2013 [1926], p. 75)

Para Bakhtin a arte é “*um tipo especial de comunicação*”. Ele considera que o material só se torna objeto artístico no processo de interação, no encontro entre o criador e o contemplador. A obra de arte faz uma espécie de mediação entre o eu e o tu. Segundo ele nos enunciados do cotidiano já estavam “*embutidas as bases, as potencialidades da forma artística*”. Bakhtin chamava a atenção para a situação extraverbal desses enunciados e insistia na necessária interalimentação entre a

25 Texto escrito em 1926. Publicado na revista Zueda.

linguagem no cotidiano e a linguagem na arte. A Arte é diferente da vida, ela tem uma relativa autonomia, no entanto se alimenta do mundo da vida. É por meio do autor-criador aquele que retira do mundo da vida os valores, as filiações, os conflitos próprios do espaço cultural e os (re)conforma para o mundo da cultura.

O autor-criador mantém relações dialógicas com a esfera artística em que se situa, e é por meio dessa relações que ele compõe sua própria imagem na obra.

Vemos, assim, uma necessidade de reavaliar os objeto artísticos, a partir de um viés do universo cultural, no qual a cultura visual pode adentrar, vinculando o universo visual artístico com o contexto histórico/cultural da sociedade à qual pertence.

De acordo com Stam (2013) por cultura visual podemos compreender “um diversificado campo de interesses envolvendo a centralidade da visão e do visual”. Na vida cotidiana o cinema e a fotografia concorrem com as visualidades dos videogames e da realidade virtual. Muito tem-se avançado nas produções e reflexões sobre o universo imagético construído nos últimos anos, nos levando a afirmar que “A cultura visual não é “[...] apenas parte do seu cotidiano, ela é o [nosso] cotidiano²⁶”(MIRZOEFF, 1998, p. 3).

O intercâmbio de imagens entre sujeitos conectados via internet promovido pelas TIC avança nos processos de trocas de cultura, concomitantemente aos intercâmbios das linguagens na arte contemporânea. Com o maior acesso a imagens produzidas no passado, as possibilidades de apropriações pelos artistas em utilizar essas imagens com novas linguagens da arte estão a cada dia mais recorrentes. As hibridizações de velhas e novas imagens são amplamente exploradas pela arte contemporânea. As artes que permeiam as mídias, tais como o cinema, o vídeo, e as performances estão cada dia mais mixadas em suas linguagens, influenciando-se uma na outra. Novas visualidades são propostas para o público.

Num viés multicultural crítico que encoraja os encontros com os diferentes, reforçando nesse encontro, suas diferenças, Chalmers (2006) apresenta o ponto de vista de vários arte/educadores de diferentes lugares do mundo, que assim como ele, estão refletindo sobre as relações de convivência entre culturas na contemporaneidade. Chalmers destaca o texto de Gunew que diz que “algo novo acontece como resultado do transplante para o novo contexto e interação com outros grupos. Pode se gerar uma arte híbrida, intercultural”²⁷(2006, p. 245).

26 Tradução nossa.

27 GUNEW, RIZVI, 1994, p.6 citado por Chalmers 2006, p. 249.

Embora na contemporaneidade a constatação de que “Aconteceu uma transformação global da cultura que é dependente de imagens e artefatos visuais que vão do que vestimos ao que vemos” (FREEDMAN e STUHR, 2009, p. 11) a inclusão de imagem da comunicação visual, da televisão, da cultura popular nas aulas de artes visuais ainda é insuficiente. Há preconceitos em ver as imagens da mídia como objeto de estudos juntamente com as obras de arte institucionalizadas. A cultura visual apresenta-se como uma possibilidade para a ampliação de leitura de mundo que se torna mais visual do que letrado nesse século XXI. De acordo com Mitchell (1995), apesar da noção “visual” constituir uma dimensão diferente da linguagem verbal, isso não implica que a cultura visual não mantenha relação com as outras linguagens e ou sentidos. Para ele, a cultura visual inclui a relação com os outros sentidos e linguagens.

O campo de estudos da cultura visual busca ampliar as reflexões sobre o visual, explorando a dimensão social do olhar. O modernismo transformou a arte num “projeto elitista” (EFLAND, 2005). No cenário do século XXI a cultura ocidental não é mais aquela que se impõe sobre às demais culturas, é tempo de "um novo mercado cultural internacional" alimentado pelo marketing de massas das mídias e novas tecnologias. (EFLAND, 2005). As novas tecnologias de informação e comunicação nos últimos vinte anos promoveram uma relação íntima com as imagens e buscam relações com o social.

Entre os diferentes modelos de análises da imagem, nossa perspectiva alinha-se à bakhtiniana, que estuda os signos, mas, que elege o enunciado e seu contexto extraverbal como unidade de análise. Nessa perspectiva, o enunciado pode ser construído com diferentes signos e modelado por diferentes linguagens, tais como a gestual, a imagética, a musical, a videográfica, entre outras.

As reflexões de Sardelich (2006) aproximam-se do que acreditamos ser um modo de ver e ler as imagens cotidianas, das quais fazem parte imagens/discursos advindos de todas as direções: imagens artísticas e não artísticas, imagens com intenções estéticas e imagens aleatórias. De acordo com essa autora as imagens são históricas, construídas por sujeitos históricos, ocupam um determinado tempo e lugar na história. São cenários negociados segundo ela,

Ler uma imagem historicamente é mais do que apreciar o seu esqueleto aparente, pois ela é construção histórica em determinado momento e lugar, e quase sempre foi pensada e planejada. Por exemplo, tanto fotógrafos como pintores negociam o cenário das imagens que produzem, mas essa negociação não é aleatória, pois visa um público e o que se quer mostrar a este público. O cenário preparado aproxima a imagem de outros interesses ou intenções como, por exemplo, o de apresentar uma determinada realidade e ou alteração da realidade. No entanto, mesmo que se constitua uma realidade montada e/ou uma alteração da mesma, fruto da

imaginação de um ou mais componentes, a imagem fixada não existe fora de um contexto, de uma situação. (SARDELICH, 2006, p. 209)

Ler as imagens é uma expressão que começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, paralelamente à expansão dos sistemas audiovisuais. No cenário contemporâneo, no qual as artes visuais e as TIC estão cada dia mais convergidas e não param de avançar, em que o tempo e o espaço estão sendo redefinidos, necessitamos que outras visualidades adentrem ao ensino de arte na educação formal. O ensino de arte esteve pautado por muitos anos nas obras de arte institucionalizadas, num viés modernista, no qual eram levadas para as salas de aula réplicas das obras de arte, muitas vezes de má qualidade, sendo apresentadas pela representação das mesmas em pequenos formatos ou por meio da narração daquele professor que teve o contato direto com a obra de arte. O movimento das imagens é desejado e os efeitos possibilitados pelos softwares de edição de imagem dão autonomia ao sujeito para protagonizar suas percepções.

As noções de visualidades propostas pela cultura visual contribuem para um entendimento das culturas contemporâneas. A visualidade seria o olhar socializado situado em seu modo de ver, descrever e representar o mundo. Novamente trazemos para a conversa Sardelich que diz que

O sistema ótico de um brasileiro, um europeu ou um africano não são diferentes, mas sim o modo de descrever e representar o mundo de cada um deles, já que eles possuem diferentes maneiras de olhar para o mundo – o que, conseqüentemente, dá lugar a diferentes sistemas de representação. (SARDELICH, 2006, p. 213)

Ao produzir imagens, autores-criadores, fotógrafos, cineastas, videomakers selecionam a partir de elementos presentes na cultura, ou seja compõem imagens que articuladas problematizam questões em favor de posicionamentos ideológicos, políticos, estéticos e sociais a partir de elementos do mundo. Esses autores emprestam seu ângulo de visão para o destinatário que receberá as imagens. Além do posicionamento particular, irrepetível do sujeito sobre as imagens captadas, está a própria concepção de mundo do sujeito que olha e registra as imagens do seu mundo físico, os sons, as narrativas re(a)presentando-as em um espaço digital. Outras problemáticas que também permeiam as construções imagéticas na era digital é a instauração das imagens de síntese, que não são objeto dessa tese no entanto já fazem parte do cotidiano dos autores que ocupam esse espaço para criar suas narrativas, possibilitando a criação de realidades próprias, universos ficcionais, cenários virtuais problematizando os processos de produção de imagens e de autoria.

3.2.2 Intervisualidades - Intertextualidades

Para Mikhail Bakhtin, a primeira condição da intertextualidade é que as obras se dêem por inacabadas, isto é, que permitam e peçam para ser prosseguidas. O "inacabamento de princípio" e a "abertura dialógica" são sinônimos. O conceito bakhtiniano de "intertextualidade" que estende o dialogismo à literatura e a todas as artes (intervisualidade, intermusicalidade, intersemiotividade) prenuncia avant la lettre o conceito de "hipertexto". (PLAZA, 2000, p. 1)

A citação de Júlio Plaza (2000) nos permite ampliar o conceito de intertextualidade desenvolvido por Julia Kristeva, sob a perspectiva Bakhtiniana, o qual apresenta a noção de intertextualidade formulada por ela na década de 1970, na França. Segundo essa autora “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 1974, p. 64). Mesmo que o conceito de texto em Bakhtin tenha a abrangência das dimensões visuais, musicais e gestuais, adotamos o termo intervisualidades por aproximar-se ainda mais do nosso campo de estudo das artes visuais.

O enunciado é mais amplo que o texto, é o sentido e a direção. O texto (muitas vezes faz parte de um enunciado) é o que está inscrito, materializado. Fiorin (2008) se refere ao texto como a materialidade do enunciado. Para nós essa materialidade são as imagens dos vídeos, nos quais o enunciado pode se constituir por muitos textos aqui entendidos como (escritos, visuais e sonoros) advindos de diferentes tempos e direções.

A noção de enunciado é vista por Bakhtin como a unidade da comunicação discursiva. Cada enunciado constitui-se como um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação. Este enunciado só pode ser citado, não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, já nasce como uma réplica.

Para Bakhtin (2011, p. 272), cada “enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Em outras palavras, nenhum enunciado concreto é dito a partir de um zero, de um vácuo comunicativo. O enunciado sempre se encontra em constante diálogo com tudo o que já foi dito acerca de determinado tema, bem como com tudo o que lhe seguir nessa “corrente evolutiva ininterrupta” da comunicação verbal (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2004, p. 90).

Stam (2013) e Kristeva (1988) versam sobre a linguagem cinematográfica a partir da lente bakhtiniana, enfatizam a interminável permutação de textualidades nas montagens cinematográficas desde os filmes de Dziga Vertov no início do século XX. Stam (2006) aborda as traduções feitas de

obras literárias para o cinema e busca compreender essa tradução a partir da intertextualidade realizada de uma obra anterior, no caso da literatura para o filme. O objetivo nessas traduções não é a fidelidade, afirma Stam.

Tanto Dziga Vertov como Charles Chaplin, tinham objetivos de ampliar a linguagem cinematográfica construída até então, operando com cortes ou mixando outras linguagens à visual. Chaplin, com seu olhar crítico à forma de vida robotizada da sociedade moderna, lançou mão da intertextualidade na sua obra, além da linguagem gestual/teatral que ele usa amplamente em *Tempos Modernos*. Textos também foram constantemente incluídos nas imagens de transição, ampliando a leitura. O mesmo ocorre com a trilha musical, que agrega valor e reforça as intencionalidades do autor. A soma das linguagens transforma a obra numa coletânea intertextual, miscigenação de linguagens necessária para compensar as limitações cinematográficas da época.

Além de Kristeva, outros autores continuaram a desenvolver a teoria da intertextualidade a partir do Dialogismo de Bakhtin. Gérard Genette na obra *Palimpsestes* (1982) desloca o termo da linguística para as poéticas, e prefere o termo transtextualidades, para abarcar todos os modos de transtextualidade entre os textos. A paratextualidade seria todo material inseparável do texto. Podemos exemplificar aqui com os cartazes de lançamento do filme, os produtos comerciais, folders, que são gerados a partir dele, ou mesmo o posfácio, o título ou o prefácio.

Ultrapassa-se até o quadro do filme propriamente dito e estuda-se a linguagem das bandas desenhadas, essa sucessão de desenhos que imita, sem dúvida, a disposição das imagens cinematográficas, e supera assim o estatismo da fotografia e do desenho para introduzir o tempo e o movimento na narrativa. A imagem (ou a fotografia) isolada é um enunciado; disposta com outras produz uma narração. Vemos abrir-se aqui um interessante campo de exploração: a relação entre a linguagem cinematográfica e a das bandas desenhadas por um lado, e o texto linguístico (a fala, o verbo) que corresponde a essa linguagem, a traduz e lhe serve de suporte, por outro. (KRISTEVA, 1988, p. 362)

A hipertextualidade entendida a partir de Genette (1992) exige perceber que ao lermos um hipertexto (B) estamos lendo também um hipotexto (A), e, esta polifonia percebida ou levemente transparente é algo que perpassa todos os tempos e todas as mídias. Ou seja, temos sempre um hipotexto como um texto primeiro, precedente ao texto que estamos criando, seja ele qual for. Na verdade a referida transparência tem muitas vezes uma relação direta com o repertório que o sujeito possui, ou seja, a sua experiência de vida e seu conhecimento de mundo.

Os textos contemporâneos negociam elementos, discutem, argumentam, concordam ou discordam por meio de intertextos, colagens, e outras intervenções possíveis. Do mesmo modo que

Bakhtin vê o texto polifônico, podemos ver o texto polivisual e dialógico, apontando para pontos de vistas muitas vezes divergentes, questionando os sentidos do leitor.

A Odisséia e Hamlet. Tanto a Eneida e Ulysses são elaborações hipertextuais de um mesmo hipotexto – A Odisséia. Adaptações cinematográficas, nesse sentido, são hipertextos derivados de hipotextos pré-existentes que foram transformados por operações de seleção, amplificação, concretização e efetivação. (STAM, 2006, p. 33)

Robert Stam (2006), em um estudo aprofundado sobre as adaptações da literatura em filmes, versa sobre as intertextualidade visuais ressaltando que

A lei de direitos autorais fala em “obras derivadas”, ou seja, obras que “remodelam, transformam ou adaptam” algo que veio antes. [...]Mas as adaptações, de certa forma, tornam manifesto o que é verdade para todas as obras de arte – que elas são todas, em algum nível, “derivadas”.(STAM, 2006, p. 49)

Desse modo, nossa pesquisa buscou olhar para as intervisualidades produzidas e negociadas entre os sujeitos no processo de criação do objeto estético. De fato se essas intertextualidades, intervisualidades intervêm, inventam novos modos de ver e também modificam, questionam e desalojam os modos comunicacionais e artísticos.

3.2.3 Culturalismos, Multiculturalismos, Interculturalismos

Falar de arte, cultura, educação e tecnologia na contemporaneidade, é falar de diferenças, de fronteiras, de particularismos, discorre Boaventura dos Santos (2009). Projetos do Massachusetts Institute of Technology - MIT referência na informática, têm como base a teoria desenvolvidas por Mikhail Bakhtin. No projeto “*Toward a Philosophy of the Act - 2015*” do MIT²⁸ (2015), as temáticas arte, cultura e tecnologia são abordadas na perspectiva Bakhtiniana. Na arte contemporânea emergem manifestações híbridas e produções em que o som, a imagens e os textos escritos são recombinaados e reprocessados, seguindo a lógica do imprevisto, do acaso e do aleatório. Diferentemente da visão moderna, não só determinados tipos de objetos podem ser considerados obras de arte, a visão contemporânea, deixa de ser exclusivista, rompe com as barreiras entre as artes eruditas e as não eruditas.

Boaventura dos Santos (2009) versa sobre “Globalizações” e usa a expressão no plural para nos falar de uma incompletude das culturas. São multiculturalismos, interculturalismos e pluriculturalismos que preconizam o relativismo cultural, sendo que as diferenças não consideradas desigualdades, respeitando a identidade de cada cultura. (SHOHAT e STAM, 2006). Para McLaren

28 <http://act.mit.edu/projects-and-events/lectures-series/2015-fall/>

(2000), o interculturalismo é uma maneira de intervenção diante do multiculturalismo que tende a colocar a ênfase na relação entre culturas. Essas movimentações contemporâneas defendem uma igualdade social para diferentes grupos étnicos e raciais, discutem gêneros e promovem a diferença.

Para falar de cultura visual, primeiramente temos que entender de onde partimos quando falamos em cultura, um termo polissêmico, que se utilizado em diferentes contextos, atua semanticamente de forma diferenciada. Em sua dimensão simbólica, a cultura é, antes de tudo, um conjunto de modos de representação, de produção e circulação de sentidos que, apesar de se materializarem em práticas tais como a dança, a música entre outros produtos, são eminentemente componentes e processos imateriais dos sujeitos. São práticas que nascem e se constroem nas interações dos sujeitos.

Num viés antropológico, a noção de cultura seria:

(...) produção e criação da linguagem, das formas de habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais, particularmente os sistemas de parentesco ou a estrutura da família, das relações de poder, da guerra e da paz, da noção de vida e morte. A cultura passa a ser compreendida como campo no qual os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores, definem para si próprios o possível e o impossível, o sentido da linha do tempo (passado, presente e futuro), as diferenças no interior do espaço (o sentido do próximo e do distante, do grande e do pequeno, do visível e do invisível), os valores como o verdadeiro e o falso, o belo e o feio, o justo e o injusto, instauram a ideia de lei, e, portanto, do permitido e do proibido, determinam o sentido da vida e da morte e das relações entre o sagrado e o profano. (CHAUÍ, 2008, p. 57)

A noção apresentada por Chauí não corresponde a sociedade moderna capitalista. Nessa sociedade, as culturas se organizam em dualismos marcados pela divisão de classes. A cultura dominante e cultura dominada, cultura opressora e cultura oprimida, cultura de elite e cultura popular. Essas divisões são ocultadas e ao mesmo tempo reforçadas com o surgimento da cultura de massa ou da indústria cultural discutida por Horkheimer e Adorno (1983). Em abordagens mais contemporâneas, a conotação crítica da indústria cultural é eliminada, sendo uma indústria cujos bens, os bens culturais, são de natureza distinta, devendo ser avaliados pelo seu valor simbólico e não pela sua utilidade.

Eagleton (2011), ressalta que o termo cultura nasce no trabalho, na colheita, no cultivo, na agricultura e se expande, se desdobra semanticamente acompanhando a mudança histórica da humanidade. Assim como o homem troca a vida rural pela vida urbana, o termo cultura se atualiza e adentra outras dimensões. (EAGLETON, 2011).

Chauí (2012) contribui para a nossa investigação lançando mais questionamentos: “Ter posse de certos conhecimentos, tais como dominar uma segunda língua, conhecer Arte, literatura, ser alfabetizado, são sinônimos de ser um sujeito culto? Nesse sentido a filósofa brasileira ressalta que a posse é vista como algo positivo enquanto a falta dela é “ser inculto”, negativo.” (CHAUI, 2012, p. 306). Se a cultura está colada no indivíduo, isso pode significar que ele a carrega e pode sofrer ou ser privilegiado por sua diferença social.

Num país como o nosso (Brasil), dizer que alguém é inculto porque é semianalfabeto deixa transparecer que cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais socialmente privilegiadas, enquanto a incultura está do lado dos não privilegiados socialmente, do lado do povo e do popular. (CHAUI, 2012, p. 306)

Quando dizemos que a música popular brasileira é superior à francesa, não estaríamos diante de uma contradição? ressalta Chauí. Como poderia haver cultura popular se o popular é inculto? Em uma outra perspectiva podemos discutir a partir da cultura de massa e a cultura de elite, podemos pensar a partir da ideia de que numa mesma coletividade ou numa mesma sociedade pode haver dois tipos de cultura: a de massa e a de Elite (CHAUI, 2012).

Na visão antropológica podemos entender que os sujeitos culturais diferenciam-se dos seres naturais por sua linguagem, por seu trabalho, pensamento e ação voluntária, que segundo os antropólogos e também os filósofos, são condições para que haja cultura.

As trocas interculturais fazem parte da história dos países que passaram pelos processos de colonização, através dos imigrantes europeus que chegaram às colônias e também através dos nativos que eram das colônias e foram para as metrópoles, todos em busca de melhores oportunidades de trabalho ou por qualidade de vida. Essas movimentações migratórias contribuíram para a hibridização das culturas e o que vivenciamos no mundo atual, conectado e hibridizado por diferentes culturas pode ser monótono ou ricamente hétero-cultural.

Nessa investigação nos aproximamos do conceito de multi/interculturalidade discutido em diferentes áreas e percebemos como esse conceito é polissêmico tal como é o de cultura.

Por se tratar de uma pesquisa no campo da educação, vimos que os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade dentro do poder público brasileiro são tratados com uma única expressão, “diversidade cultural”, e entendemos que eles revelam distintas proposições.

Nos processos de globalização os intercâmbios atingem diferentes instâncias, somam-se aos meios de comunicação e borram fronteiras muitas vezes numa visão utópica de nação global.

Canclini (2007) nos instiga a pensar sobre essa era pós-colonial, em que a era da globalização configura-se como uma etapa histórica da segunda metade do século XX. Trata-se da “[...] convergência de processos econômicos, financeiros, comunicacionais e migratórios, acentua a interdependência entre amplos setores de muitas sociedades e gera novos fluxos e estruturas de interconexão supranacional” (2007, p. 58). Entretanto, o conceito de globalização, entendido muitas vezes como unificação e homogeneização de todas as sociedades, cabe melhor para descrever o que ocorre nos mercados financeiros, mas não descreve os intercâmbios culturais nem tampouco os migratórios. Esses, por sua vez, sofrem movimentos descentralizados, não circulares e são impulsionados tanto pela indústria cultural²⁹ como pelas crises locais.

Nesse cenário, Boaventura dos Santos sugere uma “hermenêutica diatópica” que não seria atingir uma “utópica completude entre as diferentes culturas” mas, pelo contrário, “ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter dia-tópico” (2009, p. 15). Dia-tópico no sentido de transterritorial. Boaventura dos Santos aposta em um diálogo de respeito, troca e valorização do diferente. Conforme Boaventura dos Santos “Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (2009, p. 18).

No século XXI, a interculturalidade torna-se foco de discussões em diversos campos do conhecimento. “A interculturalidade hoje se produz mais por meio de comunicações midiáticas que por movimentos migratórios” (CANCLINI, 2007, p. 73). As interações promovidas via internet entre sujeitos de diferentes culturas podem refletir diretamente na educação e nos processos de alteridade, que por sua vez adentram esse cenário por meio de

uma discussão de fundo sobre o tipo de sociedade a que a comunicação massificada está nos levando não pode se basear em estatísticas de audiência. Temos de estudar o consumo como manifestações de sujeitos, buscar onde se favorece a sua emergência e sua interpelação, onde se propicia ou se obstrui sua interação com outros sujeitos. (CANCLINI, 2007, p. 26)

Em uma época de grandes avanços tecnológicos e muito acesso à informação, interessa dar visibilidade à experiência em contraponto à informação. Ao propor um diálogo intercultural entre estudantes brasileiros e estadunidenses, busca-se transpassar o acesso à informação, buscando uma troca e uma vivência em arte e educação a partir de experiências vividas e compartilhadas entre os estudantes. Boaventura dos Santos escreve que, “No diálogo intercultural, a troca não é apenas entre

29 Sobre o conceito de Indústria Cultural ver: Textos escolhidos: Benjamin, Habermas, Adorno e Horkheimer (1983).

diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentidos diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (2003, p. 443).

Porém, uma concepção idealista de diálogo intercultural poderá esquecer facilmente que tal diálogo só é possível através da simultaneidade temporária de duas ou mais contemporaneidades diferentes. Os parceiros no diálogo são apenas superficialmente contemporâneos; na verdade, cada um deles sente-se apenas contemporâneo da tradição histórica da sua cultura. É assim sobretudo quando as diferentes culturas envolvidas no diálogo partilham um passado de sucessivas trocas desiguais. Que possibilidades existem para um diálogo intercultural se uma das culturas em presença foi moldada por maciças e prolongadas violações dos direitos humanos perpetradas em nome da outra cultura? (SANTOS, 2002, p. 1)

Nos processos de globalização, os intercâmbios atingem diferentes instâncias, somam-se aos meios de comunicação e borram fronteiras muitas vezes numa visão utópica de nação global. Canclini (2007) nos instiga a pensar sobre essa era pós colonial, em que a era da globalização configura-se como uma etapa histórica da segunda metade do século XX. Trata-se da “[...] convergência de processos econômicos, financeiros, comunicacionais e migratórios, acentua a interdependência entre amplos setores de muitas sociedades e gera novos fluxos e estruturas de interconexão supranacional” (CANCLINI, 2007, p. 58). Intercâmbios culturais sofrem movimentos descentralizados, não circulares e são impulsionados tanto pelo mercado cultural como pelas crises locais.

Há esforços fragmentados da mídia em apaziguar as diferenças e as desigualdades de cor e sociais, no entanto, concorda-se com Canclini que as misturas entre culturas apresentadas pelas mídias de massa, em sua maioria, são com mensagens de reconciliação e equalização que reforçam uma tendência mais forte para encobrir os conflitos do que para elaborá-los. São exemplos os cartazes da Benetton ou os jogos olímpicos que oferecem ao mundo fragmentos de poucos minutos de interação. Essas experiências “criam a ilusão de que o repertório cultural do mundo está à nossa disposição numa interconexão pacífica e compreensível” (CANCLINI, 2007, p. 185). Canclini reforça a necessidade dos intercâmbios no campo da arte em geral, área que muitas vezes antecipa trajetórias de sociedades. Essas trocas podem contribuir para a compreensão dos estereótipos e preconceitos de ambas as partes. É preciso lutar contra as desigualdades não contra as diferenças, por menos hierarquias e mais democracia, reforça o autor.

Avançar na busca de intercâmbios fluidos entre intelectuais e artistas dos países latino-americanos, europeus e norte-americanos requer planos orgânicos de pesquisa científica e cultural transnacional, ações que representem os movimentos multiculturais na mídia em que as majorias se informam, para que a concepção e comunicação das imagens em que nos reconhecemos ou nos rejeitamos não dependa apenas de interesse mercantis. (CANCLINI, 2007, p. 213)

Partindo desse ponto de vista, é possível vislumbrar ações no âmbito da educação que possam contribuir com a relação entre diferentes sujeitos e suas diferentes subjetividades em um clima favorável. Os agentes de subjetivação tais como religião, família, comunidades e tradições, que outrora eram sólidos se mostram suscetíveis e instáveis na contemporaneidade. O acesso à informação e ao diferente mostrou que a cultura é uma unidade aberta (BAKHTIN, 2011, p. 364) que não se mantém intacta, ela não está fechada em si mesma se hibridizou com esse acesso também, não está morta e esquecida. Podemos dizer que as identidades híbridas ressaltadas por Hall, caminham para processos de alteridades ao invés de reforços as identidades,

Não importa o quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, um cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo a mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (HALL, 1997, p. 59)

A característica de híbrido cultural é ressaltada tanto por Canclini como Hall (1997) em seus livros, ambos publicados em 1997, que interpretam as sociedades da modernidade tardia como identidades globalizadas, flexíveis e cambiantes. Nesse mesmo sentido, poderíamos pensar que as identidades globalizadas “desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade” (HALL, 1997, p.1).

A comunicação entre os sujeitos conta hoje com uma grande promotora de trocas e encontros, a internet. O uso de múltiplas linguagens na comunicação via internet é vista como cibercultura, por Pierre Levy (1999). As formas como as pessoas se comunicam diz respeito ao seu contexto sociocultural. Desta maneira, pode-se dizer que são formas de se comunicar culturalmente: a forma de se comunicar, de produzir arte, de se vestir, andar, comer, correr, sentar, conversar, se comportar diante da tela etc. Um diálogo intercultural implica intercambiar sentidos entre diferentes. Promover o diálogo entre diferentes por meio de processos de interação com textos, narrações, e imagens aproximá-los é uma forma de convidá-los a dialogar.

Quando se fala em percepção estética e valor estético, não se está falando sobre categorias superficiais, mas sobre categorias que possuem raízes profundamente inseridas na realidade cultural e artística de algum grupo de seres humanos. (RICHTER, 2008, p.106)

Os códigos comunicacionais são muitas vezes diferenciados no entanto com a propagação de imagens em especial os vídeos na internet muitos códigos são compartilhados e se iniciam trocas semióticas. “Investigar e criticar nossa(s) compreensão(ões) sobre nossa(s) cultura(s) nacional (is) constitui um processo contínuo que pode ajudar a nós e /ou a nossos alunos a identificar e

reconhecer nossas perspectivas etnocêntricas em âmbito nacional, regional, estadual e local”. (STUHR, 2011, p. 138).

3.3 O sujeito autor e os processos de autoria e coautoria em criações colaborativas na rede

Os processos criativos na era da globalização, neste século XXI, acabam por promover um deslocamento nas atribuições de autoria e nos processos pelos quais os sujeitos, criam, produzem o que está posto para ser criado. “Nem o texto literário nem o autor mantêm a 'autoridade de controle legal' sobre ramificações intertextuais” (STAM, 2006, p. 26). As disputas pela autoria, os conflitos, as negociações estéticas envolvidas não são problemáticas novas. Desde a antiguidade clássica, passando pela idade média e a modernidade, até a nossa complexa contemporaneidade, essas disputas sempre existiram.

Marcas como Apple, Samsung, Sony, entre outras, lançam a todo momento novos designs em produtos, sem se preocupar com uma assinatura de um sujeito/autor gravada no produto final. Com a preocupação em investigar as negociações da autoria em projetos colaborativos, algumas perguntas que nos instigam são: quem é o sujeito-autor que marca a obra com seu gesto singular? Quem é o autor-criador que aparece como uma voz independente do autor pessoa? Que estéticas esse autor-criador cria ou se apropria para assegurar a mensagem que quer comunicar? Que vozes ou forças sociais são essas que se desdobram em um devir intrinsecamente responsivo numa troca ininterrupta?

Desenvolvemos, neste capítulo, aspectos discutidos por diferentes autores sobre os processos de autoria envolvidos no processo de criação. Consideramos alguns apontamentos de Barthes e Foucault detendo-nos mais especificadamente em Bakhtin e desenhamos uma ponte no tempo até Martins e Manovich, nossos contemporâneos, ressaltando que nosso interesse está em acessar à teoria bakhtiniana para responder as nossas inquietações em tempos que discutem a autoria na cultura digital, contribuindo assim, com a construção dos nossos pressupostos.

Para Bakhtin “O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão,[...]”.(BAKHTIN, 2011, p. 364). Sendo assim, partimos de uma perspectiva na qual consideramos a autoria, assim como outras práticas sociais, um processo de caráter histórico que envolve em sua atribuição, um lugar específico de poder, autoridade e competência.

Nosso foco recai sobre o processo de criação autoral, em seu status *nascendis*, com ênfase no sujeito que vive e produz enunciados no mundo da arte e no mundo da vida. Para iniciar nossa discussão, Bakhtin desenvolveu o conceito de autor/autoria no qual ele defende dois entes autorais em um mesmo corpo, os quais atuam dentro da atividade estética: o autor-pessoa e o autor-criador.

De acordo com Stam, estudioso de Bakhtin, “No que diz respeito à autoria, a criação puramente individual torna-se ainda menos provável em um cenário onde os artistas criativos multimidiáticos são dependentes de uma rede extremamente diversificada de produtores de mídia e especialistas técnicos”. (STAM, 2013, p. 350).

Bakhtin divergia da ideia de uma autoria monológica, um conceito individualizado de autor. Ao colocar em questão a noção de autor, Bakhtin apresenta que seu foco está em desvincular da atividade estética o autor-pessoa, aquele que possui uma biografia; aquele que adentra a atividade da produção da obra e que, mesmo sendo responsável pela criação do herói/personagem, aponta para a obra e não para o sujeito que a produziu.

[...] os personagens não são nem um “ele”, nem um “eu”, mas um “tu” plenivalente: tanto na literatura como no cinema, o autor não apenas fala do personagem, mas fala “com” o personagem. E, como fala com os personagens, o faz sempre atento ao que os outros pensam do personagem e da própria relação dele, autor, com o personagem. (MEDEIROS, 2009, p. 1)

A ênfase estética está no autor-criador naquele que cria e não no sujeito-autor, que assina. Para Bakhtin (2011), o autor-pessoa (o artista, o escritor) e o autor-criador (que exerce a função estética na obra), são entes distintos na mesma produção discursiva; o autor-criador, elemento da obra, e o autor-pessoa, componente ético e social da vida.

Mas, onde podemos encontrar o autor?

O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. A crítica costuma procurá-lo no conteúdo destacado do todo, que permite identificá-lo facilmente como autor homem de uma determinada época, que tem um determinada biografia e uma determinada visão de mundo. Aí a imagem do autor quase se funde com a imagem do homem real. O verdadeiro autor não pode ser tornar imagem, pois é o criador de toda imagem. (BAKHTIN, 2011, p. 399)

O autor-criador é quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo dos eventos); mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e (re)organiza-os esteticamente. O autor-criador é aquele que exerce uma função estético-

formal na constituição do objeto estético objetivado. “O autor compreende que a obra não é expressão de seus estados de ânimo nem algo subjetivo,[...] a intimidade do autor é alheia à obra e essa alienação é a sua origem” (PONZIO, 2012).

O autor-criador é entendido basicamente como uma posição estético-formal cuja característica central está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo. E essa relação axiológica é uma possível dentre as muitas avaliações sociais que circulam numa determinada época e numa determinada cultura. É por meio do autor-criador (do posicionamento axiológico desse pivô estético-formal) que o social, o histórico, o cultural se tornam elementos intrínsecos do objeto estético. (FARACO, 2011, p. 22)

Na visão de Bakhtin, o autor-criador é uma posição axiológica, uma voz social que dá unidade ao todo artístico. Em sua posição axiológica, o autor-criador é relacional: é um modo de ver o mundo, um princípio ativo de visão que guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor/contemplador.

Bakhtin insere, como parte ativa do objeto estético, um terceiro que dá acabamento à obra, um autor contemplador (2011, p. 58). É um autor ativo responsivo que se constitui como componente da obra estética; ele necessita distanciamento para dar acabamento ao objeto estético. Pode-se compreender que esse autor-contemplador é o ouvinte, o público, o outro, o interlocutor que dialoga e dá acabamento a obra. Bakhtin desenvolve o esboço de uma classificação do autor-contemplador como entidade estética, tomando como referência o teatro; talvez porque, no teatro, seja didaticamente mais visível ainda o fato de que é o olhar do espectador que cria o objeto, lhe dá uma unidade e um acabamento que nenhum de seus atores, vivendo a peça isoladamente, é capaz de dar.

Mackovieck(2003) destaca que não somente na arte contemporânea chamada de interativa-colaborativa há interação e criação. Segundo ela

[...] é necessário transferir para o espectador parte de carga da criação. Um exemplo claro é o da pintura impressionista. A mancha evoca em nós a imagem, desde que, evidentemente, estejamos dispostos a colaborar. Leonardo obteve seus maiores êxitos em expressão natural quando borrou exatamente os traços nos quais reside a expressão, compelindo-nos assim a completar o ato de criação. Nesta relação, a arte se completa no receptor/espectador. (MACKOVIECK, 2003, p. 18)

Na época de Bakhtin, as preocupações sobre os processos de criação e autoria não se resumiam à literatura. Paralelamente, a década de 1920 foi um momento ímpar para as artes na Rússia, na França e na Alemanha. O expressionismo alemão produzia “Metrópolis”(1927), filme de Fritz Lang. O construtivismo soviético tem uma relação mais ambígua com a ideia de autoria, o cineasta russo Serguei Eisenstein (1898 - 1948) buscava quebrar o vínculo da arte do cinema como a arte

teatral ao iniciar experimentações da imagem com base no ritmo, movimento e nas qualidades estritamente visuais do cinema, como criação da técnica do “corte”, algo não existente no teatro. A inclusão dos sons sincronizados nos filmes (cinema mudo) eram discutidos sob a possibilidade do cinema perder a cultura da montagem, e desse modo a base de sua autonomia, voltando ao vínculo com o drama teatral (STAM, 2013). Eisenstein, criou filmes que até hoje são referência na história do cinema, além de ter desenvolvido um conjunto de ideias sobre montagem, narração, teatro, cor e outros aspectos do filme. Para Eisenstein, a arte da montagem era constituída por um conjunto de profissionais trabalhando coletivamente.

De modo diverso, no impressionismo francês a “politique des auteurs” dos anos 1960 de François Truffaut”, atribuía ao filme um único autor, o autor diretor. A conhecida Nouvelle Vague, de Truffaut (1932-1984), defendia que o cinema, apesar de ser um trabalho essencialmente coletivo, sempre levava a assinatura de um diretor; porém, defendia a ideia que, no futuro, o cinema seria cada dia mais feito por artistas e não por funcionários da máquina. Opostos aos diálogos das artes híbridas, das artes performáticas do século XXI com as artes visuais, nos anos 1920 os impressionistas buscavam uma autonomia para a arte cinematográfica, o cinema para eles não precisava de uma trama ou de uma narração teatralizada.

A teoria da montagem russa e a “política dos autores” compreendem etapas distintas da busca da autonomia da arte cinematográfica, mas nem em tudo opostas. Para Torres,

[...] a primeira quer corroborar o estatuto artístico do cinema buscando sua especificidade: o cinema como arte da montagem; a segunda quer singularizar a expressão artística cinematográfica dando ao filme um único autor, fazendo com que roteiristas, músicos, diretores de fotografia, produtores e todo o arsenal de profissionais que constituem o universo de uma produção fílmica não passem de auxiliares inteiramente subordinados. (TORRES, 2012, p. 3)

Manovich (2002) e Martins (2014) entram na conversa para nos ajudar a compreender as relações intrínsecas aos processos autorais coletivos já no século XXI. Esses autores discutem os processos de criação coletiva que ocorrem com as possibilidades de conexão e colaboração e a autoria coletiva na Internet, problematizam novamente a temática da autoria.

Em obras de arte contemporâneas, que usam tecnologias digitais e interativas, a noção de autoria é relativizada. O espectador, interage com a obras dando-lhe acabamento de acordo com a teoria de Bakhtin. Nessas obras, o estatuto do artista é constituído pelo autor-contemplador que se torna parte constituinte da obra, finalizando-a. Por outro lado a arte cibernética, muitas vezes tenta

perturbar essa comunicação, evidenciando a presença de um autor. Nesse aspecto, um exemplo é a obra *Portraits*, de Joseph Nechvatal, na qual, o retrato do observador sofre constantes alterações.

Novos modelos autorais e culturais associados ao desenvolvimento das tecnologias digitais emergem a cada dia. A criação de equipamentos leves e de baixo custo permitem que um número maior de sujeitos se tornem produtores de conteúdo. A internet inaugura a comunicação descentralizada, promovendo formas síncronas de comunicação entre pessoas e comunidades. Se, por um lado, a autoria no cinema depende, sem dúvida, de um sujeito coletivo e do espectador; por outro lado, é inegável o peso das escolhas do autor-pessoa, sujeito que está por trás exercendo a atividade estética.

Na contemporaneidade, a assunção da autoria depende de uma atitude ético-estético-política que o autor-criador assume a partir de suas escolhas; quem foge à responsabilidade da autoria, foge também à responsabilidade do erro. Torres discute a autoria no cinema de massa e no chamado de “cinema de autor”, para “Toda e qualquer contribuição pessoal, aos olhos do autor-diretor de cinema de massa, é um ruído a impedir uma comunicação fluente com o público; para o autor-diretor do cinema de arte, é sua assinatura” (TORRES, 2012, p. 8).

A cultura midiática na qual estamos inseridos possibilita diferentes modos de autoria compartilhada. Mas, como diz Manovich (2002), “[...] a autoria colaborativa não é exclusiva do tempo das novas mídias.” Na idade média os palimpsestos passavam por processos de autoria compartilhada tanto nos suportes reutilizados e editadas por longos anos, como nas anotações inseridas nos textos canônicos.

Martins (2014) apresenta como a autoria se configurou desde a antiguidade clássica, passando pela idade média, modernidade, até a complexa contemporaneidade:

Mesmo quando predominou a noção do autor como indivíduo, a prática escrita como atividade interpessoal não deixou de existir. A novidade é que agora essa cooperação alcançou os limites dos nós da rede. Em outras palavras, as redes de comunicação colocaram em contato atores sociais que de outra forma permaneceriam isolados, tornando possível a articulação de redes sociais de cooperação produtiva até então inexistentes. (MARTINS, 2014, p. 86)

Os atores sociais citados por Martins são sujeitos comuns na sociedade atual, que alcançaram funções sociais diferenciadas e até privilegiadas com os avanços da internet. São blogueiros, ativistas virtuais, artistas, pesquisadores. O contexto digital disponibilizou espaços e possibilidades de autoria e coautoria de forma mais democratizada do que em outras épocas.

Após a invenção da imprensa, a autoria foi fortalecida como algo individual e a obra como estrutura acabada. “[...] A separação entre autor e leitor ficou mais nítida na medida em que o texto se fechou a interferências” (MARTINS, 2014, p. 37). O fechamento de que fala Martins se dá quando da impressão do livro acabado, em série, que de certa forma fecha o espaço para intervenções.

Na antiguidade, a escrita era realizada como uma prática coletiva de leitores que, reunidos, liam em voz alta os escritos produzidos. O que hoje chamamos de literatura, na Idade Média eram textos colocados em circulação e valorizados sem que sua autenticidade e autoria fossem questionados. (CAVALHEIRO, 2008). A noção de autoria, no passado, não tinha nada de individual e proprietária como temos na atualidade. Um bom exemplo é a obra *Iliada* e *Odisseia* que foram criadas num caráter de autoria transcendental (MARTINS, 2014, p. 29).

Sob o ponto de vista da obra de arte, a autoria nem sempre foi algo reivindicado. Exemplos disso são os artefatos primitivos que não possuem função artística, tais como ornamentos ou objetos utilizados em rituais religiosos de culturas não ocidentais, ou objetos indígenas nas Américas. Neles a autoria não é uma preocupação latente. O conceito de arte Pré-colombiana, ao qual nos referimos para o que foi produzido antes da chegada de Colombo à América, refere-se a artefatos de cerâmica que, em seu contexto original, não tinham função artística e sim funções mágicas ou religiosas.

Barthes desconstruiu “[...] a figura do autor romântico, ao transferir para a linguagem a referência primeira da criação e ao afirmar a escritura como espaço de múltiplas dimensões e significados, sem nunca possuir um sentido único.”(MARTINS, 2014, p. 44). Até este momento, o pensamento de Barthes é dialógico e a obra de arte aberta aos sentidos necessitando de um interlocutor para acontecer. No entanto, ele avança em suas reflexões chegando à destituição do papel do autor, colocando toda responsabilidade da constituição da obra no leitor. Em seu texto de 1968, no qual versa sobre a morte do autor dizendo que “[...] o nascimento do leitor deve pagar-se com a morte do autor” (BARTHES, 1988, p. 70).

De acordo com Arán (2014), há uma ruptura entre Barthes e Bakhtin impossível de ser suturada; ambos respondem a condições de produção intelectuais e políticas muito diferentes: na Rússia stalinista a assinatura em um texto podia significar a morte ou o desterro. Trata-se de uma concepção diferente da relação da linguagem com o sujeito falante e com o sujeito do ato de escritura. Para Barthes, “[...] é a linguagem que fala, não é o autor” (1998, p. 66), enquanto para Bakhtin o homem é responsável por sua palavra e ela envolve sempre uma valoração social. Para Bakhtin, é a voz do sujeito expressa uma consciência, para Barthes é a escritura que expressa: “[...]”

esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (BARTHES, 1998, p. 65).

O processo de autoria sobre o qual nos debruçamos trata de um tempo de exteriorização da personalidade individual colocada à serviço de um ato criativo social chamado por Bakhtin de atividade estética. Bakhtin trata da autoria em duas instâncias: do autor no romance e do autor do enunciado. Interessa a essa pesquisa esse último, que trata da problemática teórica do autor na obra, e não do autor da obra.

A noção de autor que Bakhtin, apresenta é aquela na qual “[...] o autor conhece e enxerga mais não só no sentido para onde a personagem olha e enxerga mas também em outro sentido, que por princípio é inacessível à personagem; é essa posição que ele deve ocupar em relação à personagem” (2011, p. 12). Se pensarmos a partir dessa premissa, podemos entender o movimento exotópico que segundo ele é uma exigência para o acabamento da obra. Toda obra possui um certo inacabamento, um chamado para a participação do “outro”. Quem delimita/cria esse inacabamento é o autor-criador um sujeito situado, responsável, como queria Bakhtin, que em uma atividade estética cria a obra/enunciado.

[...] o sujeito autoral como criador potencial de enunciado, artístico ou não, que Bakhtin constrói ao longo de sua obra é um sujeito historicamente moral, compreendendo por isso a ação singular do homem real em todas as suas manifestações e práticas, que se referem a determinados valores e normas sociais, contextuais, históricas, nunca absolutas nem universais, e que em semiótica chamamos modos de produção do sentido, sentido que se produz a partir de um sujeito situado e que Bakhtin chama de sujeito responsável. (ARÁN, 2014, p. 19)

Arán (2014) diferencia claramente essas instâncias que tratam de uma disputa sobre a diferença entre a assinatura do autor e a autoria, ou seja, entre o patrimônio legal e o intelectual. De acordo com a autora, “Trata-se de examinar o conceito de autor a partir da vivência estética, defendida como luta ou esforço do artista para configurar uma personagem como um outro de si mesmo, inclusive em uma autobiografia na qual, ao representar-me, eu sou outro para mim e me objetivo” (ARÁN, 2014, p. 8).

[...] “o ato discursivo como uma encenação, onde o eu tende adotar um lugar social, um papel, uma posição enunciativa para falar, para constituir seu próprio discurso, para assumir-se com uma consciência em ato, mas sempre na tensão com a palavra alheia, com a outra voz, com a outra consciência.”(ARÁN, 2014, p.19)

O autor-criador é uma voz criativa, um elemento estético-formal, sempre como uma segunda voz, isto é: “não é a voz direta do escritor mas um ato de apropriação refratada”, (FARACO, 2008), transformadora.

A noção de autoria para Bakhtin pressupõe uma obra aberta, inacabada que anseia o acabamento que só pode vir do “outro”, uma obra dialógica e não centrada na assinatura, que lacra a obra e responsabiliza o autor. Bakhtin, na sua teoria dialógica abre a possibilidade da interação com a obra e também para uma forma de coautoria.

A autoria compartilhada e distribuída nos processos interativos na Internet apostam em processos colaborativos que têm a pretensão de produzir mudanças nas relações autorais e sociais. A conversão entre máquinas e sujeitos conectados provoca inúmeras mudanças nos agenciamentos coletivos, o sucesso dos projetos depende de inúmeros quesitos entre eles o grau de adesão e das formas de comunicação, que podem ser colocadas em questão.

São dois movimentos autorais, o primeiro é o movimento do processo de criação, da escolha do tema, do estilo, da intencionalidade do autor que se expressa por meio da obra, o outro é o momento da atribuição dos direitos autorais da obra, este último aspecto envolve questões de propriedade intelectual e patrimônio legal. Essas questões são, hoje, campos de disputa. O movimento copyleft (uma guerrilha comandada por artistas e escritores contra o copyright) expandiu-se em vários países e já adotou o modelo de regulamentação de direitos autorais conhecido como Creative Commons³⁰ na tentativa de responder a essa questão. Essa nova forma de legislação traz um espectro flexível de proteções para artistas e escritores, para que suas obras possam ser compartilhadas e editadas sem que se apague o criador. As regras do copyleft são mais permissivas no que tange a participação e compartilhamento das obras sem esquecer o autor-criador que está a frente.

Em 1969, no texto “O que é um autor?”, Michel Foucault levanta alguns pontos sobre a noção da autoria. Primeiramente, ele problematiza a noção de “obra” questionando: “Em que consiste essa curiosa unidade que designamos de obra?” Ele chega a problematizar que a unidade da qual a obra designa-se é tão problemática como a individualidade do autor. Sendo assim, Foucault levanta a noção de escrita, dizendo que ela “[...] arrisca-se a manter privilégios do autor sob a salvaguarda do “a priori”: ela faz subsistir, na luz cinzenta da neutralização, o jogo das representações que configuraram uma certa imagem do autor”(FOUCAULT, 2000, p.41).

30 O Creative Commons, resumidamente, é um busca de flexibilização dos direitos autorais que passam a ser definidos pelo autor de determinada obra em função de sua decisão pessoal quanto à liberação ou não desses direitos ou parte deles para o uso público.

De acordo com Foucault, a noção de autor se constitui em alguns discursos no interior de uma sociedade. Ele apresenta um exemplo de discursos que são desprovidos de autor, tal como um contrato, que tem um fiador, mas não tem um autor. A função autor “[...] não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos.” Para Foucault a autoria parece estar totalmente ligada à unicidade da obra (FOUCAULT, 2000, p. 56). “Os textos, os livros, os discursos começaram efetivamente a ter autores [...] na medida em que o autor se tornou passível de ser punido, isto é, na medida que os discursos se tornaram transgressores.” (FOUCAULT, 2000, p. 47).

Segundo ele, a modernidade inventou o indivíduo que corresponde à figura do autor, aquele que assina e se responsabiliza pelo acabamento da obra (FOUCAULT, [1969], 1981). Bakhtin assim como Foucault, trata dos conceitos de acabamento e responsabilidade do autor pela sua obra, no entanto, Bakhtin amplia esses conceitos no sentido de que, para ele a responsabilidade é algo mais amplo do que apenas responder aos direitos autorais, é também responder a enunciados anteriores e vindouros. Foucault preocupa-se com os aspectos políticos, sendo que, para ele, toda enunciação é advinda de um autor. Bakhtin centra-se no aspecto estético da figura do autor, explorando o conceito de acabamento como parte constituinte da experiência estética.

Para Foucault a função autor surge na necessidade de se atribuir responsabilidade a um indivíduo sobre determinadas ideias, em um mecanismo de apropriação marcado inicialmente pela função repressora aplicada aos autores transgressores da ordem estabelecida. Essas questões nos remetem, também, aos casos dos textos do círculo de Bakhtin nos quais a autoria é disputada neles e há divergências na atribuição de autoria. Nesses textos, Bakhtin usa diferentes posições autorais, as obras em que ele escreve sob um posição autoral, que envolvia um comprometimento com pressupostos de uma certa leitura marxista, eram assinadas em coautoria com Volochínov e Medvedev (FARACO, 2008).

3.3.1 O processo autoral da Wikipédia e o caso website Overmundo

A prática coletiva de autoria mais popular na internet é a Wikipédia, lançada em 2001. Nela, qualquer pessoa pode criar, editar e colaborar com os artigos. Existem os verbetes considerados polêmicos e esses têm edição controlada pelos administradores a fim de que a edição não se torne um jogo de disputas sem fim. O projeto da Wikipédia, de acordo com Martins (2014), é considerado o projeto de autoria interativa colaborativa de maior dimensão na atualidade, com 19 milhões de colaboradores registrados, espalhados por todo o planeta. Segundo a autora, desses, 127.156 são ativos pois haviam feito edições nos últimos trinta dias, enquanto a pesquisa estava sendo realizada

em 2013. A Wikipédia iniciou com uma dupla licença de conteúdos e, desde 2008, adota a *Creative Commons* como norma de conduta sobre os processos de autoria. Nessa, foi estabelecido que todo o conteúdo pode ser copiado, distribuído e remixado, desde que atribuída a autoria e as obras derivadas dela devem ser distribuídas pela mesma licença. Para editar ou publicar “Não é obrigatório se identificar para fazer essas edições, isto é, as alterações no texto podem ser feitas por qualquer pessoa, anonimamente” (MARTINS, 2014, p. 126).

A grandiosidade do sistema se sustenta na estrutura de gerenciamento da publicação. Para ser um administrador você precisa ter colaborado com 2 mil edições válidas e estar registrado há pelo menos 6 meses e ainda passar por um processo eleitoral na comunidade. O nível de engajamento com o projeto lhe dá patamares mais altos de decisão. Há, ainda, os *bots*, robôs que atuam como administradores corrigindo erros ortográficos e incluindo links internos. Esses robôs participam do processo a exemplo do “Rambot”, que copia informações de banco de dados públicos e os inclui na Wikipédia, sendo depois disso lapidadas por agentes humanos. Sobre esses robôs, Martins (2014, p. 129) enxerga-os como ferramentas, como prótese operacional, capazes de participar do processo autoral. A descentralização dos processos de autoria ainda não pararam de ser ampliados; em 2010 um projeto buscou o engajamento não somente dos autores, mas, dos leitores que começam a qualificar e comentar os verbetes nos critérios de confiabilidade, objetividade, abrangência, organização e qualidade da redação do texto. De acordo com Martins, há problemas no modelo, são poucos os administradores para o número de registrados e, ainda, há relacionamentos tensos e disputas acirradas entre usuários antigos e novatos. Considerando que qualquer pessoa pode editar na Wikipédia, uma das questões que mais desestimula os novatos a participarem na disputa é “Que publicações permanecem?” Outro ponto de tensão destacado por Martins (2014) é o de neutralidade nas publicações, há verbetes que possuem indicações tais como “Este artigo ou secção possui passagens que não respeitam o princípio de imparcialidade” a exemplo do verbete “Guerra do Iraque”, comprovando com isso a dificuldade da imparcialidade do autor. Se olharmos sob a lente bakhtiniana, ela diz que todo discurso, enunciado é constituído de um sujeito que enuncia. O caso dos artistas Edgar Franco e Fábio Oliveira Nunes, que tiveram os verbetes sobre sua obra retirados da publicação em 2007, com a justificativa de que os mesmos não tinham relevância, levou a criação de www.freakpedia.org, que seria segundo seus criadores, a verdadeira enciclopédia livre na qual qualquer verbete é aceito.

Lançado em 2006, o projeto Overmundo é um website que apresenta notícias sobre cultura brasileira produzida pelo próprio público participante. Segundo Martins, serve como “canal de expressão” da produção cultural do Brasil e de comunidades de brasileiros espalhadas pelo mundo

afora. A ideia do projeto é dar voz a quem está situado geograficamente nos diferentes pontos do país onde acontecem as manifestações culturais; essas que, de modo geral, não são foco da cobertura jornalística. Esse website tem um modelo editorial chamado *open publishing* em que qualquer pessoa, desde que registrada, pode publicar em uma das áreas do site que está subdividido em: Overblog (espaço de reportagens, entrevistas e críticas); Banco de cultura (obras culturais); Guia (espaço dedicado ao turismo com atividades, restaurantes, festas, eventos regulares); e Agenda (datas de eventos). No Overmundo, porém, as publicações não são instantâneas e sem avaliação. De acordo com Martins (2014), as contribuições inicialmente passavam por duas filas, permanecendo em cada uma delas, por 48 horas. Em uma dessas filas, era realizada uma edição pelos próprios agentes da comunidade, a contribuição poderia receber comentários, sugestões e críticas, a partir das quais poderia ser aperfeiçoada; e, na outra fila, ela seria submetida à votação dos demais membros registrados na comunidade. Somente os verbetes que recebessem mais de vinte votos seriam publicados na parte mais visitada do website (página principal, Overblog, banco de cultura, guia e agenda). Os demais teriam sua contribuição publicada apenas na área do perfil do seu autor, portanto, com quase nenhuma visibilidade (MARTINS, 2014, p. 118).

No caso do website Overmundo, a autoria é compartilhada com os diversos membros da comunidade, que avaliam o conteúdo da proposta de publicação; diferentemente do Facebook que só é mediado após denúncia. Ao longo do tempo foram feitas mudanças na forma de avaliar as contribuições no Overmundo com base na implantação de um sistema de reputação chamado Karma. Inspirado no modelo *slashdot*, esse sistema media o nível de participação de cada um de acordo com algumas variáveis tais como o número de vezes em que um membro votava em contribuições de outros; os votos que recebia nas suas próprias contribuições; os comentários que fazia etc. (MARTINS, 2014). Todo esse monitoramento qualificava o membro da comunidade, criando assim uma hierarquia, destacando os mais comprometidos com o projeto. “Uma validação coletiva e distribuída, na qual a atuação de alguns, mais dedicados, teria mais peso do que a da maioria” (2014, p. 119). Concordamos que essa forma de mediação é, em tese, bastante justa; no entanto, esse *modus operandi*, similar a um jogo, gerou insatisfações. A linha de corte foi aumentada de 20 para 60 pontos e, por fim, apareceram grupos que privilegiavam-se recursivamente. Diferentes regulações foram operadas pelos administradores do site que recebia várias denúncias de perseguição. Após três anos no ar, o Overmundo fez uma série de modificações, inclusive a retirada do sistema Karma que, apesar de eficaz, acarretou em efeitos colaterais negativos àqueles que encararam o sistema como um jogo competitivo.

3.3.2 A negociação da autoria nas artes visuais

No campo das artes visuais as autorias compartilhadas são de longa data, seja na criação/produção ou na recepção da obra. Os processos autorais podem ocorrer de diferentes formas: ora com a gestualidade, como nas obras chamadas de arte da participação, em que se situa a obra “Bichos” (1960), de Lygia Clark, e “Parangolés” de Hélio Oiticica; ora no ready-made de Marcel Duchamp, por se tratar de um conceito que utiliza o gesto autoral, a participação é realizada por meio da apropriação de objetos que trazem consigo significados. O grupo Fluxus e as propostas dadaístas, no que diz respeito à produção da arte produzida por todos e ao pensamento antiarte. Por fim, aborda-se a Arte Conceitual, no que se refere à desmaterialização do objeto artístico e a atenção voltada para a ação do autor. Tais colocações afetam o pensamento autoral e os modos de criação e, portanto, são necessárias em virtude do posicionamento de desconstrução dos critérios tradicionais de arte desenvolvidos previamente.

Os artistas/cientistas, que se valem dos meios tecnológicos para criar no contexto midiático contemporâneo, estão interessados em processos de criação, em exploração estética, em obras inovadoras e “abertas”, no sentido de produzir criações intermediárias (GIANNETTI, 2006). Gilberto Prado, artista midiático diz que o autor é um “[...] possível gerador de novas situações e é um potencializador de atuações. Trata-se aqui de processos de interação e partilha que devem ser vivenciados ao mesmo instante que os intercâmbios se realizam, seguindo as configurações ‘instantâneas e efêmeras’ das redes”. (PRADO, 1997, p. 297). Prado fala de um contexto midiático no qual é possível criar a partir de dados computacionais. Terreno das imagens-sínteses sem referentes.

As interações nas obras digitais transformam-se em manifestações que passam a constituir a identidade da obra que se mantém em constante processo de mutação “[...] em torno de um núcleo preconcebido pelo autor que lhe assegura uma coerência e continuidade” (COUCHOT, 2002, p. 104). Couchot, nessa citação, parece dizer que a obra está fechada pelo termo “coerência” que ele usa. Roy Ascott, artista digital, iniciou em 1983 suas experimentações de colaboração em rede utilizando-se da tecnologia *ARTEX*, com a proposta de conectar onze artistas separados geograficamente para uma proposta de criação, a “*La Plissure du Texte: A Planetary Fairy Tale*” (LPDT). Nessa obra que foi exposta na Electra, em Paris, o artista Ascott conectou os artistas falantes que trabalharam em uma criação de um conto de fadas por 12 dias, em que cada um dos artistas foi um personagem da história tais como bruxa, mocinho e princesa. Após a primeira versão, de *La Plissure du Texte: A Planetary Fairy Tale* mais outras duas versões deram

continuidade ao projeto. Já existem quatro versões desse trabalho, exibidas na 9ª Bienal de Shanghai, (2012-2013). Estiveram expostas: a primeira versão de (LPDT) no formato de fotografia, a segunda versão de LPDT2 (2010) vídeo clips do Second Life, a versão de 2012 da LPDT3 (A configuração de desktop interativo 3D do Second Life) e a versão 2012 do “Pilgrimage to the West: A Planetary Fairy Tale” (esquema global de escrita online).

Ascott (2003) propõe, a partir da obra “*La Plissure du Texte: A Planetary Fairy Tale*”, o conceito de “autorias distribuídas” centradas no processo de criação, presentes em projetos colaborativos online, constituídos em sua maioria por parcerias interdisciplinares. Pensar a arte digital e as possibilidades de colaboração à distância envolve a desmaterialização da arte e o deslocamento do foco da assinatura da obra para o processo de criação, este último envolve necessariamente um sujeito-autor.

Para aceitar o convite de um obra interativo-colaborativa da rede, faz-se necessário que esse possível autor torne-se um interator com pretensões a coautor, e que coloque em exercício suas capacidades de “cognição e percepção”: segundo Ascott, “a ciberpercepção” (ASCOTT, 1997, p. 336).

[Ciberpercepção é] uma percepção simultânea de uma multiplicidade de pontos de vista, uma extensão em todas as dimensões do pensamento associativo, um reconhecimento da transitoriedade de todas as hipóteses, a relatividade de todo o conhecimento. (ASCOTT, 2002, p. 33)

Mas, não basta ser ciberperceptivo para passar de interator a coautor dessas obras. É preciso ter uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271), indo além da recepção e da análise, recriando outras tramas, respondendo ativamente ao enunciado e encaminhando novas narrativas através da apropriação ou da rejeição das ideias, considerando e respondendo dialogicamente às proposições feitas tanto pelos autores propositores como pelos coautores.

Walter Benjamin no início do século XX apontou a reprodutibilidade técnica como uma desconstrução da aura da obra, um rombo que seria finalmente dilacerado completamente com o advento do digital: o autor digital não é uno, mas multifacetado, distribuído e colaborativo (ASCOTT, 2003).

Para o chamado Círculo de Bakhtin, o dialogismo, observado no universo da cultura (mas não somente nele) se desdobra num devir intrinsecamente responsivo, numa troca ininterrupta; ao passo que vozes sociais são as protagonistas nesse fluxo, em conversas entrecruzadas. Tal combinação possibilita novos diálogos, novas dinâmicas, novas conexões. “Bakhtin afirma que “é impossível

tomarmos decisões sem considerarmos outras vozes. Assim, compreende-se que autores e coautores produzem mais que obras: criam “ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

As concepções de Bakhtin (2011) sobre “responsividade” e a produção de “ressonâncias dialógicas” diante de um enunciado podem dialogar com as ideias de Prado (1997), que compreende o “outro” para além do mero reflexo, percebendo-o como um olhar revestido de criticidade e também capaz de intermediar novas tessituras. De acordo com Prado, “O outro é também um espelho, ou mais ainda: um olhar crítico, um obstáculo a ser superado e/ou a partilhar, ou seja, um regulador dos intercâmbios” (PRADO, 1997, p. 296). Enquanto para Bakhtin, o autor-criador ocupa uma posição refratada e refratante. “Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordenam esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2008, p. 39).

O artista brasileiro Eduardo Kac (2004) escreve sobre as obras digitais interativas online: quando “dialógicas”, incentivam o interator a buscar novas formas, direcionando ou redirecionando o trabalho na rede, inventando formas de agrupar pessoas e ideias na tentativa de estabelecer uma nova ordem. O artista, no espaço virtual, é como um engenheiro de mundos: aquele que, guiado por uma ideia, propõe tendências e estratégias em um ambiente constituído por estranhezas onde os textos, as imagens, os sons, os atores assumem novas configurações na forma de programas (LÉVY, 1993). As trocas, no ciberespaço, sendo dinâmicas, constituem uma interface entre homens e imaginários.

No ciberespaço, existem dois lugares: o da leitura e o da escrita; segundo Martins (2014), “Navegação não é autoria”. A autora destaca que não podemos esquecer que “[...] o leitor de um livro foi, desde sempre, coautor de um livro singular ao dar sentido próprio às palavras publicadas. Também sempre foi capaz de construir uma leitura intertextual pela articulação de textos diversos, mesmo em publicações impressas”. (MARTINS, 2014, p. 48).

Sosnowski e Biasuz (2013), ao analisarem as obras virtuais “*The Exquisite Forest*³¹” e “*The Endless Mural*” com objetivo de investigar como a autoria se constituía, destacaram que as relações são ressignificadas entre autor e espectador, que é estimulado a assumir o lugar de interator e provocado a participar da obra como coautor frente às provocações enunciadas na tela de seu computador. Visto que muitos dos processos digitais de criação contemporâneos ocorrem a partir de apropriações e citações, nas quais os artistas produzem novos sentidos em contato com outras

31 Disponível em: <http://www.exquisiteforest.com> acesso em 17 abr 2013 , desenvolvida por Chris Milk e Aaron Koblin inaugurada em 23 de julho de 2012 na galeria Tate de Londres, realizada com a tecnologia HTML5 do Google Chrome e suporte a JavaScript e também do Google App Engine e Google Cloud Storage .

vozes, assim como um “[...] texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 1988, p.69), a obra de arte visual digital que se propõe interativo/colaborativa é tecida por muitas imagens e ideias. O ritmo potencializado numa proposta inicial pode ser de continuidade topológica ou não. Algumas obras pressupõem um resultado provisório, mas, em sua maioria, há um certo controle pelo autor-criador sobre os resultados.

Da mesma maneira que se instaura um processo dialógico de cocriatividade na esfera da compreensão, consideramos que se instaura um processo de coautoria, entendida enquanto hibridização, na criação em interação com os aparatos tecnológicos. (BIAZUS, 2001 p. 59)

As obras desse gênero são geralmente criadas com ferramentas digitais e não fazem parte de acervos institucionais. Em geral, sua circulação é pontual nos espaços expositivos de arte contemporânea e em festivais de arte digital. Pouco circulam nas instituições de ensino básico, em compensação, ampliam a cada dia seu espaço nos grupos de pesquisa das universidades. (GASPARETTO, 2014). São exibidas em sua maioria na rede da internet, atualmente, em algumas propostas de museus virtuais. Muitas obras de arte midiáticas até poucos anos atrás só podiam ser visualizadas e/ou manipuladas com sofisticados softwares. Sosnowski e Biasuz (2013) destacam que os navegadores (browsers) têm suprido as complexidades de visualização desses trabalhos.

Há projetos, em menor número, que se utilizam de carregamento de arquivos nas propostas de colaboração, propondo envio de arquivos tais como fotografia ou composições sonoras. Considerando o início de trocas online, importante etapa nas criações colaborativas, o exemplo de obras/processos tais como o “Colecionador de Espíritos” (2003), de Fernando Velasques, e “Doe seu rosto³²” (2001-2006), de Nardo Germano, devem ser considerados. Nessas obras, os direitos de imagem estão implicados. O autor-responsável pela obra/processo esclarece os papéis dos colaboradores-autores no projeto, abrindo oportunidade para colaboradores utilizarem por exemplo técnicas de apropriação.

Manovich (2002, p. 6) discute o Remix, técnica bastante utilizada desde a década de 1980 por cineastas, artistas visuais, fotógrafos, arquitetos e web designers que a utilizam rotineiramente com citações de obras já existentes. Segundo Manovich, isso não é admitido abertamente e não há um termo equivalente para descrever essas práticas. Apropriação, segundo ele, pode ser o termo adequado, mas ele prefere “remixing”.

As obras “abertas” à colaboração na internet, em geral utilizam-se de licenças do tipo Creative Commons, na qual é possível discutir expectativas sobre o resultado e definir as relações da

32 Disponível em: <http://www.nardogermano.com> Acesso em 17 abr 2013.

proposta com a continuidade. Ao explicitar a licença escolhida, o proponente formaliza a maneira de colaborar, compartilhar e republicar a obra. Entre as licenças mais populares das obras mapeadas na pesquisa das autoras estão a Creative Commons (cc) e a licença Arte Livre - Free Art License - (FAL). Essa última foi concebida pelo grupo francês Copyleft Attitude, em 2000, e incentiva ampla circulação dos bens intelectuais, permitindo o compartilhamento e a transformação das obras, e proibindo a apropriação exclusiva, com ênfase na preservação do commons³³.

De acordo com Martins (2014), os territórios e bens inseridos na esfera do commons compreendem tudo que é compartilhado socialmente e que está disponível a todos. “O conhecimento como commons é o conhecimento aberto para a inovação; já a cultura como commons é a cultura aberta a recriação. São portanto a matéria-prima dos processos autorais interativos que se dão em rede”(2014, p. 94). Segundo a autora, há um descompasso entre a legislação vigente no Brasil e no mundo e as práticas sociais de compartilhamento de arquivos que podem ser vistas como práticas sociais amplamente disseminadas.

As obras “The Exquisite Forest” (2012-) e a “Communimage” (1999-) são obras digitais que além da planejada exposição para a tela do computador, foram expostas em local público: um museu. Em casos assim, fica a pergunta: quem ganhará os créditos na legenda? A quem é atribuída a autoria? Como ficam os casos em que a obra é aberta e está em constante construção? Seriam os interatores-colaboradores os engenheiros de mundos que Levy (1993) destaca? Que não assinam uma obra acabada, mas um ambiente por essência inacabado, cabendo a eles, exploradores, construir não apenas o sentido variável, múltiplo, inesperado, mas também a ordem de leitura às formas sensíveis (LÉVY, 1993, p. 147-148)?

Ambos os projetos, “*The Johnny Cash Project*”³⁴ (2010) e “*The Exquisite Forest*” (2012) têm como base a técnica de vídeo “animação”, e propõem envio de colaborações gráficas diretamente no site, sem carregamento de arquivos; a intervenção é feita online diretamente na página do site. Nessas obras, a tríade interator/obra/autor assume outros contornos numa igualdade de importância, fugindo da linearidade, iniciadas numa proposta de continuidade topológica e transformando-se em um processo rizomático de criação.

Na obra “*The Exquisite Forest*” (2012), os idealizadores convidaram sete artistas para criar as primeiras narrativas visuais da obra. Apresentadas no formato de árvores, as narrativas compõem uma floresta e são visualizadas na tela do computador. Cada um dos sete artistas tem uma árvore

33 Sobre isso ver: versão da licença arte livre disponível em <http://artlibre.org/licence/lal/pt>.

34 Disponível em: <http://www.thejohnnycashproject.com> acesso em 03 dez 2013.

temática onde o crescimento da ramagem e a densidade da floresta dependem das colaborações online criadas e enviadas pelos interadores-colaboradores da obra. Os artistas realizam a curadoria das colaborações dos interadores-colaboradores, demonstrando preocupação em manter o controle sobre o seu projeto inicial, conduzindo as possibilidades do crescimento dialógico da mesma.

O login exigido para interagir com a obra “*The Exquisite Forest*” pode ser uma forma de assinatura. Só é permitido participar como coautor usando uma conta do Google. O cadastro inclui um termo de compromisso no qual o interator deve ter mais de dezoito anos e suas submissões só podem envolver conteúdo de sua propriedade. Além disso, não é permitido incluir conteúdo depreciativo ou nocivo independentemente do idioma. Para se candidatar a coautor o interator deve estar cadastrado/logado no site. É, então, permitida a participação, sendo que, após ter colaborado em uma das sete propostas, é aberta a possibilidade de criação de uma nova árvore com conceito próprio. O candidato a cocriador tem disponível ferramentas gráficas e sonoras para criar colaborando com uma sequência narrativa de oito slides, dando continuidade ou desconstruindo a proposta anterior. Ao término desta etapa, há a possibilidade de visualizar previamente sua produção individual em um arquivo dentro do site, e há, também, a opção de publicar e compartilhar em redes sociais. O site não se restringe à visualização da criação individual do coautor e sim, abarca a totalidade da obra na qual a criação foi apropriada. Os autores e coautores são representados simbolicamente na obra através das folhas, ramos e nós das árvores, considerando que as árvores mais frondosas concentram um número maior de coautores.

Na segunda obra analisada por Sosnowski e Biasuz (2013), “*The Endless Mural*³⁵” (s/d), a tela do computador é quem media a relação entre os interadores e a obra. O primeiro contato do interator com a proposta na *homepage* é uma visualização panorâmica de um mural com as colaborações apresentadas na forma de um espiral movimentado no sentido anti-horário. No centro da tela, em um retângulo estático sobreposto ao espiral, estão os créditos da obra. É possível escolher entre criar uma composição ou visualizar o mural. A obra propõe um espaço para interação onde o interator pode iniciar com um traço animado. As formas e cores estão pré-gravadas no software. Há possibilidade de mudar o conjunto de cores e formas. Durante o tempo da animação, surge na tela o texto: “tornando gesto”, que desaparece quando cessa o movimento do traço do interator. Para interagir, publicar e colaborar com a obra não é necessário estar logado. A interação acontece por meio de uma página em branco com opções de ferramentas gráficas dispostas na tela. As colaborações são mediadas por formas, cores e movimentos preconcebidos pelos artistas

35 Disponível em <http://www.endlessmural.com>, desenvolvida por Joshua Davis Studios com apoio da Microsoft. Acessado em 20 Jan 2014.

propositores, fato esse que limita o processo criativo e dialógico. A interação e o exercício da coautoria são atrelados às concepções dos proponentes artistas e do software que oferece uma escala de cores e formas pré-concebidas, e uma animação criada a partir do traço do interator. Há a opção de visualizar o passo a passo de cada criação através de uma animação que reproduz o caminho percorrido.

Não há identificação do coautor em momento algum e as colaborações são publicadas na rede anonimamente. Nessa obra, a legitimação como Arte é registrada explicitamente na homepage juntamente com os créditos dos propositores e não é dada a opção de envio de arquivos. Kinceler, aponta para as características que possuem a arte relacional e aproxima-a das obras virtuais das quais analisamos.

Em todos estes exemplos, estão contidos os principais pilares de sustentação da arte relacional em sua forma complexa, segundo a qual o processo criativo em arte é uma atitude ético - estética capaz de, ao identificar oportunidades no contexto social, provocar discontinuidades estéticas e reflexivas no cotidiano que permitam produzir novas subjetividades, sejam da ordem do singular ou do coletivo. Fazendo uso de referentes, modela através da reinvenção do jogo representacional em arte, processos de convívio, de diálogo e contaminação nos quais as relações sociais podem ser desconstruídas. (KINCELER, 2008, p. 7)

O público, ao entrar em contato com a obra, assume o papel de interator ativo na colaboração de obras digitais, dando-lhes acabamento. “A ação do observador é, assim, parte essencial e complementar do sistema interativo” (GIANNETTI, 2006, p. 125), partilhando a autoria em obras de arte interativo/colaborativas na rede. Os projetos de arte interativo/colaborativa na internet se traduzem em um território permeável e fértil, onde se hibridizam diferentes linguagens, oportunizando aos interatores uma experiência estética híbrida e potencialmente rica em produção de sentidos. Na sociedade contemporânea há espaço para “[...] a heterogeneidade, para a relatividade cultural, com seus pluralismos, ambiguidades, localismo, simultaneidade, informalidade, subjetividade, suas verdades múltiplas.” (ANTONIO, 1998, p. 190).

A localidade do interator-coautor é evidenciada em algumas propostas, provocando-nos a pensar sobre a relevância desse dado nos sentidos de autoria e representações culturais locais, diferentemente do que ocorre como o registro do nome, idade ou sexo que em algumas propostas estão em segundo plano.

O ciberespaço é um lugar de encontro, de conexão, de arte, de colaboração e também de disputa. Uma arte democrática, colaborativa, não somente como soma mas como processo transformativo, parece-nos ainda uma utopia sob o ponto de vista das implicações financeiras

impostas pelo mercado de arte, da falsificação e disputas por direitos autorais. As propostas interativo/colaborativas não conseguem dar conta dos interesses mercadológicos e conceituais existentes até então.

O interesse do interator em colaborar com uma obra pode estar tanto na reprodução de valores do sistema da arte, quanto também em movimentos de fuga desse mesmo sistema. Ele está em busca de sensações além da visual. Martins, ao reconhecer as semelhanças das práticas contemporâneas com práticas culturais de outras épocas, nos fala da autoria interativa que pode se apresentar de múltiplas formas “não é apenas uma rede física a conectar os agentes criativos, mas estes notadamente é que formam uma rede humana de cérebros interconectados, produzindo cooperativamente.” (MARTINS, 2014, p. 57-58). Para ela, há dois tipos de autoria interativa: o colaborativo e o dialógico.

Como conciliar, então, o aparente paradoxo de fomentar o impulso criativo dos indivíduos dentro do grupo e ao mesmo tempo preservar a permeabilidade das ideias? Como promover o livre trânsito da criação entre os participantes sem eliminar a demarcação dos territórios de criação?

Na vida cotidiana, os diversos campos de saber estão permeados uns pelos outros. Isso ocorre diferente no contexto formativo educacional, em que é ainda comum as áreas de conhecimento estarem compartimentados e serem tratados, geralmente, como se não tivessem relação entre si.

Muitos são os processos de criação interativo/colaborativos na internet, tanto no meio musical, teatral, como no das artes visuais³⁶. No entanto, se olharmos sob o ponto de vista dos processos colaborativos pelo viés da educação, quantos e que projetos estão sendo realizados com objetivos de aprendizagens em arte?

A Tate Gallery, desde 2009, propõe atividades de intercâmbio na Inglaterra, com grupos de estudantes por meio de um projeto chamado “Turbinegeneration³⁷”. Gerido pela galeria e patrocinado pela Unilever, combinam a participação online e offline. O programa reúne escolas, galerias e artistas de todo o mundo em um projeto internacional de aprendizagem. O site do projeto “turbinegeneration” conecta a comunidade global de escolas, galerias, instituições culturais e artistas. O site teve quase 85000 visitantes de 143 diferentes países sendo que 42 países estão registrados e usando ativamente o espaço virtual. Conforme BODIN & CHAYDER (2012) o Turbinegeneration baseia-se nas ideias de Sugata Mitra, instigador do “Hole in the Wall³⁸” (1999).

36 Projetos tais como o Exquisite Forest (2012) e o The Jony Cash project (2010), Endless Mural (2009).

37 Disponível em: <http://www.tate.org.uk/about/our-work/international-partnerships> acesso em 20 jul 2015.

38 Em uma série de experiências na Índia, África do Sul e Itália, Mitra deu acesso a tecnologias de informação e comunicação para crianças na ausência de supervisão ou de ensino formal. O estudo de Mitra mostrou que as crianças

Escolas e Universidades registradas no site do programa colaboram com um parceiro internacional para explorar suas culturas e trocar imagens de obras de arte online. Há outras ferramentas tais como blogs em parceria, onde os grupos compartilham, comparam e desenvolvem trabalhos artísticos em colaboração. O projeto disponibiliza um kit de material didático para download gratuito sobre arte contemporânea, com pontos de partida para iniciar um diálogo permanente entre as escolas. Os grupos participantes são incentivados a criar projetos de trabalho com os mesmos problemas iniciais, tais como ideias de memória, história e identidade. Em uma segunda etapa os trabalhos escolares criados são compartilhados pela internet e cada escola cria um novo projeto de trabalho a partir do material recebido do parceiro. A cada ano o projeto “turbinegeneration” se apresenta com ideias e temas diferentes. Conforme BODIN & CHAYDER (2012), o projeto tem como objetivo explorar a diversidade cultural dos diferentes países envolvidos e promover o intercâmbio sobre as obras de arte da Tate Gallery. A partir dessa experiência pode-se refletir sobre o quanto alunos artistas e professores podem aprender e ensinar dialogando na rede, exercendo a autonomia dentro de espaço personalizado.

A contemporaneidade nos exige pensar projetos aliados à informática, à arte e à educação à distância. Projetos como esses já caminham para um encontro remoto de criação, no entanto, como poderíamos incluir processos de criação online que necessitam de discussão, negociação compartilhamento de arquivos em diferentes formatos? Alguns desses projetos necessitam de negociação. O comportamento mais ativo nos processos de construção de conhecimento faz de cada participante uma fonte de informação, que tem opinião e que com ela colabora, possibilitando a troca e a construção de conhecimentos.

Para Bakhtin, o olhar do “outro” sempre será diferente do meu, mas preciso do olhar do “outro” para me ver diferente do que me vejo. Bakhtin propõe uma análise puramente estética, partindo do encontro com a obra e não exigindo para isso conhecer a vida do autor. A polifonia de vozes culturais que ora se diluem, ora se corporificam; influenciando autores em diferentes linguagens; têm como lugar de encontro o olhar do espectador no momento da fruição estética (BAKHTIN, 2002, p. 4).

Os jovens do século XXI produzem enunciados híbridos, se utiliza de remix de linguagens, para se comunicar.

O autor / artista, com a ajuda das ferramentas digitais, narra várias vezes nas múltiplas vozes que resultam das imagens, sons e textos produzidos anteriormente. Por exemplo, a teoria de dialogismo de Bakhtin postula que o sentido é criado e viveu nos interstícios dos textos diferentes, em autoria e coautoria, no limiar da relação dialógica entre o falante e o ouvinte, o escritor e o leitor, o artista e o interlocutor da arte. (PÉREZ MILES, 2011, p. 55)

As possibilidades de compartilhamento, participação e colaboração por meio das conexões de internet, conectam diferentes culturas que por sua vez agregarão diferentes subjetividades às produções abertas, promovendo movimentos dialógicos na rede.

3.4 Forças centrípetas e centrífugas nos processos dialógicos

Os sujeitos participantes dessa investigação enfrentaram a diferença da língua e buscaram diferentes formas de dialogarem na intenção de se conhecer e aprender com o *outro*. De acordo com Ponzio (2012, p. 24), “O espaço no qual uma língua vive é um espaço interlinguístico, e a capacidade de expressão e adaptação da língua às necessidades da comunicação é diretamente proporcional à quantidade de contatos com outras línguas”. Zeca Baleiro, músico brasileiro em sua obra “Samba do *Approach*³⁹”, nos apresenta uma mixagem do português com o inglês na intenção de produzir uma estética diferente. Nos versos iniciais ele convida: “Venha provar meu *brunch* saiba que eu tenho *approach* na hora do *lunch* eu ando de *ferryboat*...”. Podemos aproximar as reflexões bakhtinianas de Ponzio (2012), e a obra de Zeca Baleiro para pensar as reflexões sobre videologias apresentadas por Bucci, que nos fala das movimentações que a língua sofre. Para esse autor, “Os sujeitos sociais não cessam de testar novos limites da língua, transgredir suas normas, subverter o sentido dos termos de modo a adequá-los a novas necessidades expressivas” (BUCCI, 2004, p. 20).

A diferença de idioma não se apresenta mais como um limitador absoluto das comunicações. Não somente a língua mas a linguagem pode nos aproximar e nos auxiliar no encontro com esse outro que nos é diferente. Aliados as à outras linguagens entre elas a visual, a sonora e a gestual, auxiliadas pelas novas tecnologias podemos arriscar projetos que possibilitem intercâmbios entre sujeitos que falam diferentes idiomas.

A atividade estética em Bakhtin é totalmente vinculada à atividade do sujeito, no campo perceptivo de convergências divergentes da experiência. Nesse campo se desenrolam lutas entre

39 BALEIRO, Zeca. Samba do *Approach* Disponível em: <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/43674/> acesso em 10 set 2015.

forças centrípetas e centrífugas, sem a quais as refrações e extraposições não se manifestam (BAKHTIN, 1988).

Essas forças atuando dentro da linguagem e se revelam nas chamadas políticas de manutenção. Se empenham em manter os diálogos variados e separados uns dos outros; são forças que levam ao movimento, ao devir, e à história, desejam a vida nova, a mudança, possuem tendências que mantêm abertos os caminhos da diversidade que conduzem ao mundo contextual, constantemente flutuante, que cercam qualquer enunciação. As palavras que não se movem morrem dizia Bakhtin. As forças centrípetas reúnem-se para unificar o significado, na tentativa de uma estruturação e sistematicidade. Ao contrário as centrífugas forçam o diferente. Bakhtin diz que a língua nacional nunca é unitária; junto com as forças centrípetas que buscam a unificação, as centrífugas forçam a dispersão.

O campo de negociação é constituído de sujeitos posicionados e em relação interativa. Essas forças reguladoras que Bakhtin nomeou de centrífuga e centrípeta atuam simultaneamente e dialéticamente: uma no sentido de conservação e outra no sentido de desestabilização da língua nativa. No texto “ O discurso do Romance⁴⁰”, Bakhtin anuncia que “A forma e o conteúdo estão unidos no discurso”, entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Os enunciados não apenas coexistem, mas se tensionam nessas relações. Bakhtin defende a existência dessas duas forças operando na linguagem: a centrípeta, que é centralizadora, unificadora e a centrífuga, que é descentralizadora. A força centrípeta do discurso monológico procura reduzir as diferenças das variedades linguísticas em uma língua unificada. A força centrípeta procura “fechar o mundo em sistema” e a força centrífuga rejeita “a completude a fim de manter o mundo aberto ao devir” (CLARK & HOLQUIST, 1998, p. 103).

Em nossa investigação uma das ações foi a realização de cinco produções de vídeos que foram negociadas a distância por meio de fóruns, nos quais os sujeitos registraram enunciados verbais e não verbais. A partir de nossas análises observamos forças que tensionam os enunciados.

Temos a dialogia como princípio nessa investigação e, a partir desse conceito podemos assinalar que as tensões que caracterizam todo e qualquer discurso, consiste em um espaço de luta entre vozes sociais no qual atuam as forças centrípetas e centrífugas.

40 Escrito em 1934-35. -Questões e literatura e estética, p.71

A estética para Bakhtin está totalmente relacionada com a experiência que ocorre nas relações com o *outro*. Em Bakhtin a ciência, a ética e a estética são dimensões da experiência e, portanto, interligadas por mutualidade de relações.

4. Dialogando com os enunciados verbo-áudio-visuais: As videocartas trocadas no projeto Aprendi 2.0

Nesta análise, atemo-nos às videocartas que podem ser pensadas enquanto um gênero discursivo, por possuírem traços em comum: “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Mesmo estáveis, os gêneros não são sempre os mesmos, eles são “sempre o novo e o velho simultaneamente”. (BAKHTIN, 2008, p. 106). Como enunciados concretos de natureza sócio-histórico-cultural, nas videocartas podemos encontrar conteúdo temático, estilo, e estrutura composicional, características obrigatórias no enunciado para Bakhtin. As videocartas, ao transitarem de um contexto a outro, carregam consigo o seu autor-criador, podem tanto ser consideradas como relatos do cotidiano, como o caso do projeto *Women Videoletters: a second text on war & globalization*, ou como obras de arte tais como a enviada por Jean Luc Godard ao festival de Cannes na França em 2014: “*Letter in motion*” Gilles Jacob e Thierry Fremaux.

As videocartas investigadas transitaram por diferentes esferas, entre elas a esfera educacional, a jornalística e a artística. Os sujeitos participantes do Projeto Aprendi 2.0, além de estudantes de arte frequentadores da esfera educacional, estão fortemente ligados à esfera artística, e alguns à esfera jornalística. As fronteiras entre essas esferas não eram fortemente demarcadas; nossos sujeitos eram artistas, estudantes, trabalhadores inseridos numa determinada cultura e transitaram nas diferentes esferas. A construção composicional do gênero, segundo Bakhtin, se (re)orienta, quando em um novo contexto de interação. Nesses casos, muitos dos conflitos foram decorrentes do ponto de vista dos autores que, ora buscavam um estilo de documentário estruturado e linear, ora buscavam um estilo poético mais próximo ao que Mello (2008, p. 116) chama de método experimental de desconstrução do vídeo com interesses em “ampliar as potencialidades discursivas do próprio meio”.

Como foi apresentado em capítulos anteriores, a linguagem videográfica pode ser analisada como um enunciado verbo-áudio-visual, a partir da teoria do dialogismo de Bakhtin. O termo audiovisual - comumente utilizado no campo das artes para o cinema, a televisão e o vídeo - em nosso estudo ganha uma dimensão adicional, a verbal, entendida aqui como a palavra escrita, haja visto os participantes da interação não falarem o mesmo idioma e necessitarem da palavra escrita

para adentrar ao processo de construção do sentido, seja pela legenda, pelos créditos ou pelo título do vídeo ou mesmo pela letra da música que também ganha uma dimensão adicional. Sendo assim Nossa análise considera que a compreensão textual se dá com a leitura integrada verbo-áudio-visual do texto/enunciado (legendas, títulos e mensagens postados nos fóruns), do som (música, ruídos, entonação, a palavra oral, ritmo), dos elementos visuais (fotografias, vídeos, desenhos, cores, movimentos). Todos esses elementos estariam imbricados no mesmo texto analisado, no caso das videocartas, e operam sincronicamente na compreensão da unidade global do texto. Nossa investigação incide sobre as relações dialógicas ocorridas em diferentes espaços (presencial e virtual).

Os enunciados produzidos nessa investigação são de naturezas diversas e dialogam entre si, são eles verbais, verbo-visuais e verbo-áudio-visuais. Durante todo o tempo do projeto, os sujeitos utilizam enunciados para se comunicarem ora por meio da linguagem verbal, em chats, fóruns, e-mails, ora por meio da linguagem visual, anexando imagens, fotografias, mapas e ora por meio da verbo-áudio-visual, por fragmentos de vídeos.

Nos dois primeiros modos de dialogar do Projeto ApreDi 2.0 (Modo 1 – Diálogos sobre cada um de nós; Modo 2 – Diálogos sobre arte contemporânea com ênfase a 9ª Bienal do Mercosul), as intenções de comunicação nasceram do próprio vídeo, é ele quem chega primeiro ao interlocutor e dispara os diálogos entre os participantes. A partir do acolhimento do vídeo pelos interlocutores, as discussões eram iniciadas nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem. Tanto as videocartas como os vídeos sobre as exposições de arte contemporânea dos dois contextos foram disparadores das discussões nos fóruns. O movimento foi inverso no Modo 3 – Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul, no qual as discussões e negociações ético-estéticas antecederam a produção e a apreciação do vídeo colaborativo.

A proposta configurava-se como um vídeo de apresentação com determinadas indicações de enfoque propostas pelas professoras: a) dia a dia na universidade e na cidade; b) a arquitetura da cidade, pessoas com quem convivem, aspectos geográficos e clima. “Clima” foi proposto por motivo do tema da 9ª Bienal: “E se o clima for favorável”, que seria discutida durante o projeto. Entre as indicações estavam o limite de 5 minutos para o vídeo e a exigência de haver a imagem dos participantes nos vídeos, além das legendas e créditos em ambas as línguas nativas: português e inglês, que eram obrigatórios.

Para efeito de compreensão dos dois contextos dos sujeitos que fizeram parte desta investigação, organizamos essa análise inicialmente em macro e microcontextos⁴¹. Ressaltamos que toda atividade proposta, e publicada no AVA, foi escrita no formato bilíngue. Todos os participantes do Projeto ApreDi2.0, tanto os brasileiros quanto os norte-americanos, são alunos de licenciatura em Artes Visuais, portanto conhecem e trabalham com a linguagem visual e videográfica; a particularidade foi o fato de estarem situados em dois contextos diferenciados (Brasil e EUA), falarem idiomas diferentes, interagirem à distância e terem objetivos em comum de se conhecerem e conhecerem o contexto do outro envolvido na troca cultural.

A Voz se realiza somente quando os participantes no diálogo podem produzir, em vez de passivamente repetir, discursos. A Voz se realiza quando os participantes desempenham um papel ativo na criação do discurso e coautor do texto em questão. Para reiterar Bakhtin, a língua é dinâmica e relacional, imbuída com um novo significado quando repetida em novos contextos⁴². (PÉREZ MILES, 2011, p. 15)

Com base na teoria do dialogismo de Bakhtin queremos contribuir na leitura e compreensão de enunciados verbo-áudio-visuais. Consideraremos para isso o contexto circundante dos nascedouros das vozes, um entre outros aspectos que necessitam ser considerados quando queremos analisar com uma lente bakhtiniana os enunciados produzidos numa determinada esfera social. Os enunciados são sempre contextualizados, criados por um sujeito-autor, nascidos em um determinado local e em uma determinada época. As legendas e títulos incluídos nos vídeos, bem como as trilhas sonoras escolhidas para o enunciado nos instigam a analisar como essas videocartas reverberam em efeitos de sentido sobre seus interlocutores.

4.1 Macrocontexto brasileiro UFRGS

Porto Alegre é a capital do estado do Rio Grande do Sul, estado mais ao sul do Brasil, com 1.409.000 milhão de habitantes em 2010 segundo dados do IBGE. No ano de 2013, durante os meses de junho e julho, ocorreram manifestações nas ruas⁴³ em doze capitais brasileiras, iniciadas em Porto Alegre, cidade dos participantes brasileiros do Projeto. Naquele mesmo ano, entre os

41 O conceito de esferas sociais de comunicação em Bakhtin refere-se às diferentes esferas em que atuamos, tais como: a escola, uma audiência, etc. Para cada uma dessas esferas utilizaremos uma determinada linguagem. BOLL, (2013) versa sobre contexto ampliado e contexto restrito para melhor localizar o leitor. Em nossa investigação essa diferenciação é construída em macro e microcontextos entendendo macro como a esfera social/cultural circundante dos grupos, tais como acontecimentos municipais, regionais ou nacionais de ambos os países, conhecidas da pesquisadora e que, de alguma forma afetam a vida dos acadêmicos. E microcontextos compreendendo os acontecimentos na esfera universitária, em sala de aula, dentro do grupo, ou ainda no AVA Moodle.

42 Tradução livre nossa.

meses de setembro e novembro ocorreu em Porto Alegre a 9ª Bienal do Mercosul, maior e mais importante evento de arte contemporânea do sul do país.

Outro aspecto relevante do contexto dos sujeitos brasileiros eram os quase dez anos de movimentação no sentido de ações compensatórias aos cidadãos afro-brasileiros, com políticas de ação afirmativa, sendo uma delas a reserva de vagas em universidades públicas⁴⁴. Medidas que surgiram como instrumento de inclusão social e de desenvolvimento do país, foram uma resposta à exposição de dados estatísticos que mostravam o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o reconhecimento histórico de, como a escravidão ou o massacre indígena contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do Poder Público brasileiro para com esses grupos étnicos.

4.2 Microcontexto brasileiro UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, fundada em 1934, completou 80 anos em 2014. O Instituto de Artes - IA, fundado antes da universidade, em 1908, já alcançou um século de história. O Projeto ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul | Porto Alegre, ocorreu concomitantemente ao currículo da licenciatura em Artes Visuais, dentro da disciplina - “Laboratório de Informática no Ensino das Artes Visuais”, em dois encontros semanais. A criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem do tipo Moodle, no qual os estudantes brasileiros já utilizavam esse tipo de plataforma como repositório de textos publicados pelos professores da graduação, mas não tinham tido experiência em educação à distância ou em projetos que previssem interação com outra turma fora da universidade. O grupo de estudantes brasileiros era formado por quatorze sujeitos com idades entre 19 e 57 anos, moradores da cidade de Porto Alegre. Um dos estudantes era da cidade de Livramento, situada a 500km de Porto Alegre, na fronteira com o Uruguai. Os estudantes estavam em diferentes fases do curso; alguns estavam cursando o primeiro semestre de oito, outros o último. O curso era presencial e matutino.

43 Popularmente chamadas de “manifestação dos 20 centavos” e que Gohn (2014) chamou de Movimento dos Indignados, as manifestações são comparáveis a três momentos históricos no Brasil: em 1992, o impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Mello; em 1984, o movimento “Diretas Já”, no período do regime militar; e os anos de 1960 no pré-golpe de 64 e 68 com os estudantes na Passeata dos Cem Mil. Naquele momento, dois milhões de pessoas foram às ruas, em princípio, para manifestar-se a favor da qualidade de vida urbana e contra o aumento do preço da tarifa do transporte público, da violência policial e dos grandes gastos com os preparativos para sediar a Copa do Mundo de futebol. Os protestos rapidamente ganharam força e se transformaram em revolta popular de massa. (GOHN, 2014).

Consideramos o grupo heterogêneo quanto aos objetivos de cursar a licenciatura, já que nem todos desejavam ser professores. Algumas duplas já se conheciam por ter cursado disciplinas juntos anteriormente a maioria, se conheceu naquele momento.

4.3 Macrocontexto norte-americano UNT

Denton está situada ao norte do estado do Texas, segundo maior estado dos EUA, localizada a 70 km de Dallas e a 380 km de Austin, capital do estado. Denton tem quase 170 anos e caracteriza-se por ser tipicamente universitária, com 123.099 habitantes (2013). Possui duas grandes universidades, a Texas Women University - TWU e a University of North Texas – UNT, e se destaca por sua vida cultural, casas históricas, galerias universitárias, feiras e festivais de arte ao ar livre. Em 2016, acontecerá o “*35th Denton Arts and Jazz Festival*⁴⁵” realizado todos os anos no parque municipal da cidade.

4.4 Microcontexto norte-americano UNT

A *University of North Texas*, fundada em 1890, é reconhecida pelo seu curso de música e artes visuais e a primeira a ter um curso de doutorado em arte-educação no estado do Texas. O grupo de estudantes norte-americanos participantes do projeto ApreDi 2.0 foi formado por onze estudantes da graduação em *Visual Art Studies* um curso equivalente à nossa licenciatura em Artes Visuais, uma (1) aluna de graduação em estudos internacionais e uma (1) estudante em busca de dois títulos de mestrado em *Fine Art - New Media* e mestrado em *Art Education*. No total foram treze sujeitos com idades entre 19 e 32 anos e a disciplina que cursavam era *Global Aesthetics*. Os encontros aconteciam às quartas-feiras no período vespertino. O grupo de estudantes da UNT não tinha da mesma disponibilidade para trabalhar no projeto durante o período das aulas presenciais, pois precisava dar conta do conteúdo programático da disciplina, enquanto que o grupo de estudantes da UFRGS dedicava-se totalmente à participação no projeto durante as aulas. Em ambos os grupos, todas as atividades propostas durante o Projeto foram consideradas nos processos avaliativos da disciplina.

44 A Lei nº 12.711/2012 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

45 www.dentonjazzfest.com

4.5 O processo de criação da videocarta brasileira UFRGS

Conhecer uma cidade, ou mesmo pessoas de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, ou Denton no Texas, pode ser mais fácil e rápido por meio da nova socialização das imagens possibilitada por sites de busca, redes sociais ou mesmo pelo acesso aos programas que oferecem experiências visuais em três dimensões como *Google Earth* ou até mesmo por meio de câmeras de vigilância na internet. No entanto, o que queríamos promover era o caráter singular de se conhecer uma cidade a partir do olhar de um sujeito-autor que escolhe intencionalmente imagens, sons e palavras, organizando-as como linguagem, numa criação estética. Um sujeito-autor discursivo e social que tem dentro de si a latência da intencionalidade, é interessado e, por isso, recorta, seleciona e estiliza para se comunicar por meio de um enunciado. Uma história contada por um ser/sujeito que, em um movimento exotópico, se distancia para rever, perceber/apreciar/analisar o que para ele tornou-se naturalizado pela rotina e já não ensina mais, dando-lhe novo acabamento (provisório).

A proposta de criação de uma videocarta, cujos destinatários eram estudantes norte-americanos do estado do Texas, tinha por objetivo realizar o primeiro contato e a apresentação do grupo brasileiro e seu contexto aos estudantes da universidade do norte do Texas.

No projeto de criação coletiva da videocarta brasileira, foi preciso dar voz a cada autor para que o processo de autoria coletiva acontecesse. Atendendo às indicações postas pelas professoras, os estudantes de artes visuais da UFRGS iniciaram as negociações. Um processo de escolhas, uma luta de forças, de discussões, de uma vontade de autoria, de olhar com distanciamento para emoldurar discursos e personagens que atuariam na videocarta. De repente, emergem perguntas: Que mensagem a videocarta levaria aos estudantes norte-americanos? Que estilo adotaríamos? Que imagens produziríamos? O que faz sentido para o grupo brasileiro faria também para o grupo norte-americano?

Apresentada a proposta, três estudantes tomaram a frente para dar ideias de como proceder: Mateus (57)⁴⁶, que compõe músicas tradicionalistas, ofereceu-se para compor uma trilha sonora; Júlia (23), produtora de vídeos⁴⁷, prontificou-se a fazer a edição final. Elias (36), artista e ativista cultural disse: “Posso escrever o texto para ser narrado”; Rebecca (52), que cursa a segunda

46 Os nomes dos sujeitos foram substituídos por pseudônimos e a idade na primeira vez que aparece no texto, adicionado da sigla da instituição como um sobrenome a qual eles pertencem (quando necessário). Todos os participantes concordaram, por meio de um consentimento informado, em participar da pesquisa e cederam o direito ao uso de sua imagem bem como suas imagens produzidas para fins de desta pesquisa. No caso dos estudantes norte-americanos, o projeto foi aprovado pelo comitê de ética da UNT IRB 14199 – 2014-2015.

47 Acompanhando a trajetória de Júlia, no ano de 2015 ela está participando de exposições de arte em nível nacional.

licenciatura, disse que gostaria de narrar o texto evidenciando o sotaque gaúcho; Eliane (21), que mora na casa do estudante, é amiga de Cerice, que é instrumentista clássica; juntas ficaram responsáveis em traduzir os textos para o inglês. Valter se propôs a criar uma conta para o grupo brasileiro no *Youtube*, para realizar o *upload*. Entre as combinações do grupo brasileiro, considerando que a turma norte-americana adentraria no projeto três semanas mais tarde, decidiram publicar a videocarta na data do primeiro acesso do grupo norte-americano dando uma ideia de boas-vindas.

As discussões dos quatorze estudantes brasileiros eram, predominantemente, no sentido de fugir do estereótipo construído pela mídia de massa, como por exemplo, o gaúcho de bombacha que toma chimarrão e só come churrasco, ressaltando que tínhamos no grupo três estudantes vegetarianas.

Ficou acordado entre todos que seriam captadas imagens do cotidiano de cada integrante, cientes que essa forma de captação acarretaria em diferenças de qualidade de imagem. Sobre isso ressaltaram que poderia gerar-se um problema técnico, mas não seria um problema estético. Na semana seguinte, quatro estudantes trouxeram vídeos. Tereza (29) apresentou uma ideia de uma performance, de um vídeo já publicado na internet, “Move⁴⁸”. No vídeo, quatro universitários viajam por 16 países e montam um único vídeo com uma sequência de múltiplos cenários por eles visitados.



Figura 7: Frames vídeo Move

Tereza pensou que poderia ser apropriada a mesma performance do vídeo como referência para a apresentação dos participantes na introdução da videocarta. Cerice trouxe para o grupo a sugestão de incluir trechos do vídeo “Porto Alegre de brinquedo⁴⁹”.

48 Disponível em: <https://vimeo.com/27246366> Acesso em 12 Abr 2015.

49 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KXsDmfvpjjw> de Alexandre Alaniz e Luís Carlos Vaccaro.



Figura 8: Frames vídeo Porto Alegre de brinquedo

Todos gostaram e concordaram com as ideias apresentadas. Júlia ressaltou que seria uma boa opção para mostrar a vista aérea da cidade de Porto Alegre.

Júlia saiu na frente sugeriu que a turma fosse dividida em três grupos para realizar as filmagens externas, que seriam utilizadas para a introdução do vídeo acatando a ideia sugerida por Teresa sobre o vídeo *Move*. Logo cada estudante fez sua escolha para a cena em que eles apareceriam no vídeo considerando aquela estética. Entre as escolhas para os cenários estavam algumas das fachadas históricas do conjunto de arquitetura neoclássica da cidade de Porto Alegre tais como as fachadas do Mercado Público, a do Colégio Militar e da Casa de Cultura Mário Quintana, bem como as obras de arte pública, tais como a paisagem da orla do Rio Guaíba e a obra de arte “Olhos Atentos”, de José Resende. Diferentes enfoques para o parque da Redenção são dados por três participantes, que o escolhem como cenário. A fachada do Instituto de Artes bem como o elevador foi escolhido por Taiana e Cerice, e a sala de aula é o cenário para Valter (UFRGS).

É possível perceber os enunciados estéticos implicados nos cenários escolhidos pelos estudantes brasileiros. A fachada do Museu de Artes do Rio Grande do Sul – MARGS faz parte da primeira e da última cena da introdução do vídeo. Seguindo uma sequência, cada estudante caminha aproximadamente dez passos ao encontro da câmera e o cenário vai mudando; a cada mudança de cenário, há também a mudança do participante. A narrativa visual é construída de modo que o cenário, apresentando Félix, de camiseta azul e blusão preto, apareça repetido na primeira e na última cena da introdução. Nesse retorno cíclico é possível perceber a intenção do editor final (no caso, Júlia) em dar um certo acabamento a primeira parte do enunciado, inicia e finaliza a introdução/apresentação dos quatorze participantes do projeto.



Figura 9: Frames videocarta da UFRGS

Rebecca inicia a narração do texto após a finalização da apresentação dos estudantes. Os autores-criadores da videocarta brasileira em um exercício exotópico afastaram-se do autor-pessoa, do sujeito físico para alcançar o autor-criador, um sujeito social, estético que molda o objeto estético. Bakhtin fala da necessidade de o artista ocupar uma posição firme fora de si mesmo e encontrar-se com o autor-artista investido de autoridade que vence o artista-homem. Faraco (2011, p. 24) corroborando com essa ideia, diz que “[...] mesmo a narrativa autobiográfica exige um autor-criador com excedente de visão”.

Para a produção da videocarta coletiva, os sujeitos envolvidos necessitaram deslocar-se, posicionar-se fora dos limites do apenas vivido, tornar-se um outro em relação a si mesmo, isto é, precisaram olhar-se com um certo excedente de visão em um exercício de alteridade. Só assim poderão dar um relativo acabamento ao vivido (BAKHTIN, 1990, p.15).

A introdução da videocarta (UFRGS) tem a duração de 33' segundos. No tempo de 1m 58 s do vídeo, aparece a imagem do letreiro do ônibus que Valter toma toda semana pra chegar à faculdade.

Quando o texto que serviria de roteiro escrito por Elias ficou pronto, eu, como professora estagiária que acompanhava o grupo brasileiro presencialmente pude perceber alguns conflitos dentro do grupo. A ideia de incluir as imagens da manifestação ocorridas em junho de 2013 nas ruas de Porto Alegre, foram a partir do conteúdo do texto escrito por Elias, que versava sobre questões sociopolíticas importantes no universo artístico local.

Na edição final, Júlia utilizou o programa Final Cut⁵⁰, (editor de vídeo) usou as imagens de Karina e de Valter e descartou as imagens feitas por Elias e Jade porque estavam em formatos incompatíveis com o programa. Além disso, todos os estudantes trouxeram gravações feitas em diferentes dispositivos e formatos para serem incluídas no vídeo. Na hora da edição final, as dificuldades em padronizar o montante de arquivos para incluí-los no editor de vídeo fez com que Júlia decidisse considerar os temas de vários desses vídeos e replicá-los com imagens disponíveis

50 Software de edição de vídeo - Disponível em : <https://www.apple.com/br/final-cut-pro/> acesso em 29 Mai 2015.

no Youtube que já estavam no formato exigido pelo software. Júlia trabalhava com uma ideia de acabamento exigida pelo mercado profissional, uma estética publicitária, enquanto os outros estudantes tinham o desejo de produzir algo que mostrasse o cotidiano do grupo.

Houve um descontentamento por parte de Júlia e Elias, autores que estavam engajados com o projeto e disputavam as decisões éticas e estéticas para o vídeo. Júlia tinha a intenção de realizar um vídeo em um tom positivo. Ela estava interessada em criar um vídeo com cenas populares sobre a cidade, sobre os times de futebol, a partir de vídeos já disponibilizados na internet, realizando facilmente a tarefa na esfera educacional. No entanto, Elias via uma possibilidade de realizar o trabalho partindo de uma esfera artística. Elias defendia um conceito mais relacionado à videoarte, com tomadas no estilo de documentário, com informações sobre o número da população e a localização geográfica, conectando assim o trabalho educacional com a temática da 9ª Bienal do Mercosul, “Se o clima for favorável”. Houve uma discussão entre eles; depois disso, ele deixou a sala de aula e enviou-me um e-mail:



Fiquei muito decepcionado com esse grupo de aspirantes a professores/artistas que não querem se posicionar e que acham relevante falar sobre futebol num vídeo que tinha tudo para ser uma obra de arte; enfim, só posso participar se for assim, à distância, via Moodle (e-mail, Elias, UFRGS).

Elias desistiu da disciplina. A saída de Elias do grupo não acarretou a saída de suas ideias que continuaram reverberando dentro do projeto da videocarta. Júlia, que assumiu a edição final, comenta ao assistir o vídeo pronto: “*As imagens não dialogam com o texto narrado*”.

Conforme Sobral (2008), o diálogo, na concepção de Bakhtin, não exclui uma possível harmonia ou compreensão mútua, mas é principalmente lugar de tensões, uma “arena de vozes” (VOLOCHÍNOV, 1976). “[...] um campo de luta, de confronto entre diferenças, estando seu aspecto principal no fato de que somos seres relacionais, seres que vivem e se constituem nas relações uns com os outros, que se formam nos diálogos que travamos ao longo da vida”. (SOBRAL, 2008, p. 222).

De acordo com a teoria do dialogismo de Bakhtin, o processo de criação se completa no diálogo com o mundo, com o “outro”. No enunciado verbo-áudio-visual, isso é, na videocarta, o compartilhamento das imagens das cidades, das universidades e dos participantes foi o elo com o *outro* como o grupo de estudantes norte-americanos.

No processo de criação da videocarta brasileira, é possível identificar as negociações de autoria, a preocupação com a entonação, com o conteúdo ideológico, o contexto social dos sujeitos

envolvidos e um destinatário idealizado no horizonte dos autores. O conteúdo ideológico, apresentado nos enunciados imagéticos dos cartazes, nas críticas dos estudantes quanto ao sistema de ingresso na universidade, expõe o contexto social vivido pelos participantes. As videocartas operam como elos do discurso na interação, são enunciados verbo-áudio-visuais que partem de um remetente para um destinatário.

O acolhimento da videocarta brasileira ocorreu antes do recebimento das videocartas norte-americanas. Esse processo deu-se em um movimento de alternância entre sujeitos e enunciados e linguagens. Em primeiro lugar, tivemos uma intenção de iniciar a comunicação com o grupo norte-americano: o enunciado dos estudantes da UFRGS foi remetido aos estudantes norte-americanos. Eles, os estudantes da UNT, por meio da linguagem escrita, nos fóruns, responderam ao enunciado; os sujeitos-autores da videocarta brasileira voltaram a responder aos enunciados publicados no fórum, alimentando a cadeia dialógica.

4.6 Acolhimento da videocarta brasileira

As vozes incompatíveis começam a criar sentidos e, ao clicar/abrir na/a videocarta da UFRGS, os estudantes norte-americanos deram início ao processo ativo responsivo ético/estético do dialogismo. Ao receber a videocarta, em um ato ético responsivo, os sujeitos publicaram réplicas, respostas, comentários nos fóruns do AVA Moodle. Os estudantes norte-americanos comentam aspectos assistidos na videocarta brasileira. Logo, os brasileiros publicam tréplicas, complementando ideias, respondendo aos questionamentos e alimentando a comunicação dialógica no espaço virtual.

Ao clicar/abrir na/a videocarta da UFRGS, os estudantes norte-americanos deram início ao processo ativo responsivo que podemos situar na perspectiva ético-estética do dialogismo. Em um ato ético responsivo, publicaram respostas destacando aspectos assistidos no vídeo. Juliane (UNT) ressalta : “ *Vocês optaram por incluir algumas de suas 'preocupação, ansiedade e as incertezas'. Esta é uma visão muito realista de sua cidade e do ambiente em que vocês estão trabalhando e como vocês dizem um fator motivador na produção artística.* ”

Os efeitos de sentido provocados a partir da recepção da videocarta brasileira reverberaram nos fóruns de discussão. Logo após ser publicada no fórum, treze réplicas foram postadas pelo grupo da UNT, três delas enviadas pela professora norte-americana. Os interlocutores tornaram-se coautores ao publicarem no fórum suas respostas, percepções, considerações sobre a videocarta, que agora

não é mais apenas um vídeo, é um complexo de criação coletiva, que agrega o vídeos e os comentários publicados sobre ele nos fóruns. Kissi (UNT), após assistir à videocarta brasileira, postou no fórum: “*Minha parte favorita do vídeo é quando cada um de vocês está no elevador e eu posso ver cada reflexo. Isso deixa o vídeo muito pessoal*”. Juliane (UNT) também responde à videocarta do grupo da UFRGS: “[...] *a inclusão de certas informações e imagens, em particular sobre os protestos em relação ao evento Copa do Mundo e às dificuldades com o tráfego. Vocês poderiam ter apenas nos mostrado aspectos positivos da sua cidade*”. Ao utilizarem-se de cenas de repercussão nacional e internacional na mídia para incluir na videocarta os estudantes distanciaram-se dos fatos e deram a eles um acabamento estético. Tinham ali a oportunidade de desenvolver uma atividade estética, produzir não somente uma videocarta, mas também um objeto estético.



Figura 10: Frames videocarta UFRGS

As citações literais, casos de intertextualidade/intervisualidades a partir de recortes de cenas do vídeo “Porto Alegre de brinquedo”, reverberaram em questionamentos por parte dos interlocutores. O que se pôde perceber nos *posts* de Juliane (UNT) são os efeitos de sentido provocados pelo enunciado em forma de videocarta. Há uma construção da consciência de si através do olhar e da palavra alheia, como Bakhtin nos instiga a pensar. Juliane demonstra compreender e conhecer o código quando questiona sobre a distância focal nas imagens aéreas da videocarta.



Algumas das imagens que vocês usaram é tão interessante eu gostaria de saber como elas foram feitas. Muitas das imagens aéreas têm distância focal curta e algumas cenas são borradas (fora de foco), enquanto outros estão em foco. São filmagens muito atraentes. Foram vocês mesmos que filmaram? Estou muito impressionada com o seu vídeo!

O estilo contemporâneo de produção da videocarta caracteriza-se pela utilização de remix de imagens, a apropriação de vídeos já publicados na internet, na composição dos 5 min 12 s de vídeo.

Do mesmo modo, observamos em nosso estudo sobre o fazer arte em ambiente digital, que um elemento importante é a função da apropriação, que é, para Bakhtin, um componente integral do diálogo. Uma vez que para estar engajado e imerso no diálogo, o “eu” apreende, internaliza, ressignifica e recria a partir da fala/fazer artístico do outro (não-eu), o que vem a ser a atividade intertextual descrita por Kristeva. (BIASUZ, 2001, p. 58)

O sotaque gaúcho evidenciado na voz de Rebecca lembra por meio de uma citação indireta, o estilo de documentário bem como dá ênfase à entonação, conceito caro a Bakhtin no que tange ao enunciado. O processo da compreensão da palavra alheia reproduzida implica sempre um deslocamento do sentido ao atualizá-la. O que reproduzimos como opinião de alguém nunca é cem por cento idêntico ao original. Rebecca dá novos sentidos ao texto de Elias. Quando esse texto é lido pelos interlocutores outros somados à disjunção entre o texto de Elias (narrado na voz de Rebecca, em *off*¹) e as imagens mostradas no vídeo sincronicamente, uma polifonia é instaurada. O texto não reitera as imagens, uma não se articula com a outra. Há um descompasso entre texto narrado e imagens mostradas, no entanto todas as vozes são entregues juntas.

O autor se realiza e realiza o seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem (que, num grau mais ou menos elevado, são objetivos e evidenciados), mas também no objeto da narração, e também realiza o ponto de vista do narrador. Por trás do relato do narrador, nós lemos um segundo, o relato do autor sobre o que narra o narrador, e, além disso, sobre o próprio narrador. (BAKHTIN, 1988, p. 118)

O uso de enunciados visuais no vídeo, tais como cartazes da casa do estudante (UFRGS) anunciando a “cachaça por um real”, (líquido precioso a baixo custo) e o letreiro do ônibus chegando em Porto Alegre vindo de Livramento, tem um sentido local para os estudantes da UFRGS. Refletem valores e evidenciam as dificuldades de cursar uma faculdade morando no interior do estado. Alguns dos enunciados não reverberam no momento primeiro do encontro.



Figura 11: Frames videocarta UFRGS

Em Denton TX, não é permitido consumir bebida alcoólica em locais públicos, enquanto os estudantes brasileiros promovem a venda da bebida dentro dos próprios alojamentos estudantis.

51 Voz em off, a voz do narrador está presente no vídeo, no entanto sua imagem não participa da composição visual.

Podemos entender a não reverberação desses enunciados pela perspectiva da diferença cultural existente entre os grupos. Bakhtin (2011, p. 272) fala de uma “[...] compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte.” Na videocarta, há variadas condições tais como a entonação, conteúdo ideológico nos signos compartilhados, situação social determinada que afetaram o sentido. Os contextos diferenciados também dificultam a construção do sentido entre os grupos distintos. O signo “resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2012, p. 45). Em casos como esses, não reverberaram em discussões.

Em outros casos como o de Sandy (UNT), que se mostra afetada pelo preço alto dos livros de arte no Brasil, expresso na videocarta da UFRGS, é possível perceber a cadeia dialógica ativa e como os interlocutores dão um certo acabamento ao enunciado, ampliando-o:



[...] Eu acho tudo o que vocês estão fazendo com arte digital muito interessante, construindo pontes entre espaços e realidades é uma meta interessante. Eu vi, na descrição, que livros e recursos de arte são caros na sua cidade. Existe uma razão específica? Estou curiosa para saber mais sobre isso. (Sandy, UNT)

Sandy responde às preocupações que também são suas, como futura professora de arte. Enuncia anunciando, questionando e alimentando o diálogo, ela reitera o assunto abordado na videocarta da UFRGS sobre a falta de material didático de arte nas escolas e o alto custo dos livros de arte, e finaliza o enunciado com um novo questionamento.

A videocarta do grupo da UFRGS opera como objeto estético a partir do momento em que exigiu dos seus autores um distanciamento do mundo da vida e possibilitou uma abertura ao diálogo, um convite à participação do interlocutor. Para que a construção sócio-histórico-cultural refletisse e refratasse, entre muitas outras coisas, as relações de poder, a(s) cultura(s), as formas de cognição e de fruição estética existentes no contexto dos sujeitos brasileiros, era necessário um movimento exotópico dos sujeitos-autores. Ou seja, o “mundo vivido, como lugar de ocorrência de ‘atos intencionais’ distintos de atividades e de ações por si, despida coerentemente por Bakhtin da neutralidade transcendental (...)” (SOBRAL, 2005, p. 18).

No momento de recortar imagens do mundo real, os estudantes escolheram os acontecimentos que eles tinham testemunhado, “[...] porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim” (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Os efeitos de som, tais como a música instrumental que pode ser ouvida ao fundo da narração, competem pela atenção do interlocutor com os movimentos da câmera, que mostra tomadas que se movimentam ora de baixo para cima, ora no sentido da esquerda para direita em 180 graus. Enquanto as imagens sofrem cortes e ganham velocidade de transição, possibilitadas pelos programas de computação, os efeitos de sentido são ativados pelas imagens aéreas do vídeo “Porto Alegre de Brinquedo”, que é inserido na narrativa visual em três momentos, promovendo o sentido de continuidade.

Além das cenas dos protestos, os estudantes explicitaram nas imagens o processo da produção da videocarta, mostrando cenas deles refletidas no espelho do elevador, a utilização dos dispositivos móveis na captação das imagens, o mundo real, o “como” foi feito... As imagens aparecem em qualidades diferentes ao longo do vídeo reforçando o processo autoral da produção.

No texto de Elias (UFRGS), narrado por Rebecca podemos escutar...



Para ampliar as possibilidades de acesso, o governo implementou um sistema de cotas que garante a reserva de vagas para afrodescendentes e alunos de escola pública. E, claro que esse programa gerou e ainda gera polêmica, criticado por conta da discriminação, mas que efetivamente já mostra resultados como a inclusão de jovens que seriam normalmente marginalizados no ensino superior. É nesse ambiente que estudamos e nos deparamos com as ambiguidades, dicotomias e paradoxos da vida acadêmica. (Elias, UFRGS)

O descontentamento com o mau estado das calçadas para pedestres e a insuficiência das vias públicas para os ciclistas emergiu na narrativa da videocarta, bem como com a preocupação com a falta de conservação do prédio histórico do Instituto de Artes. Além dos aspectos estruturais e mobilidade urbana, comentou-se sobre a forma de ingresso nas universidades públicas e gratuitas no Brasil; em específico na UFRGS onde, segundo eles, não é democrática, privilegiando estudantes oriundos de instituições privadas de ensino que se preparam melhor para o ingresso. Aos 4 min e 50 s minutos do vídeo, imagens de arte pública local e da arquitetura do Museu Iberê Camargo finalizam o vídeo com os créditos dos autores e a voz de Júlia convida os interlocutores: “*Pode vir! ficou muito legal*, e Teresa fala logo em seguida “*muito legal*”.

A conclusibilidade do enunciado se dá com a voz de Júlia e Teresa (UFRGS) dizendo “*Pode vir! Ficou muito legal – muito legal*” e a tela escurecendo com o efeito de *fade in*, passando os créditos ao final do vídeo; abrindo para respostas e reverberações no fórum de discussões. “O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior ; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”(BAKHTIN, 2011, p. 300). Por meio da linguagem videográfica

o grupo disse tudo para aquele momento ou sob dadas condições. “Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado” [...] Essa conclusibilidade é específica e determinada por categorias específicas. [...] Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 280).

O acolhimento das videocartas ocorreu por um princípio dialógico, em um movimento de alternância entre sujeitos e linguagens. A escrita respondeu ao sonoro, que respondeu ao visual e retornou a responder ao escrito.

Os enunciados conforme Bakhtin (2011) constituem-se de estilo, estrutura composicional e conteúdo temático. Os sujeitos autores almejam incluir em seus enunciados uma “entonação expressiva”. No entanto, nessa investigação, os enunciados apresentam-se como enunciados semioticamente híbridos; possuem elementos verbo-áudio-visuais pelas linguagens e pelos meios.

4.7 O processo de criação das videocartas norte-americanas UNT

O processo das videocartas dos estudantes da UNT foi diferente do dos estudantes da UFRGS. O grupo norte-americano optou por realizar a produção individualmente. A estratégia de sete dos onze estudantes que produziram videocartas foi de posicionar-se sentado diante da webcam de seus computadores individuais. Uma videocarta foi realizada em dupla: Cora e Charles (UNT) nos levam para um passeio de carro no centro da cidade e narram o vídeo em *off* durante essas cenas. Conseguimos perceber a partir da videocarta que a dupla fez filmagens especificamente para a videocarta endereçada ao Brasil. A videocarta de Charles e Cora apresenta aspectos culturais tradicionais do Texas. Eles trazem imagens dos vaqueiros, dos desfiles tradicionais, das touradas, das construções arquitetônicas preservadas do antigo Texas, e ainda nos brindam apresentando imagens comentadas por eles, diretas do jardim japonês que visitaram em *Forth Worth*, cidade próxima a Denton e Dallas.



Figura 12: Frames videocarta Charles e Cora UNT

Juliane, Sandy, e John fazem uma introdução no vídeo apresentando imagens do contexto onde eles vivem a cidade, a universidade e onde eles vivem e moram. Nas sete videocartas, é possível perceber uma estética de autoprodução auxiliada pela webcam, seguida de uma sequência de fotografias ou imagens da cidade e da universidade já publicadas na internet. Percebemos que a mesma imagem da praça e do prédio central da UNT aparece repetidamente nas videocartas.

O ponto de vista foi o de alguém que se senta em frente ao computador para enunciar e improvisadamente falar sobre os pontos sugeridos para roteiro, ao invés de ter uma outra pessoa filmando. Assim, os estudantes da UNT produziram a videocarta dialogando frente a frente com a webcam numa construção narrativa linear. É por meio de uma narrativa que produzimos significados e coesão sobre o vivido e o imaginado. A proposta de produção das videocarta provocaram o ato de narrar nos sujeitos da pesquisa. Produzimos sentido sobre nossas vidas a partir das histórias que contamos sobre nós. “depende das histórias que contamos a nós mesmos, em particular das construções narrativas as quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 1994, p. 43).

Produzir uma videocarta coletiva incluía certas dificuldades que os estudantes da UNT não precisaram superar; no entanto, produzir uma videocarta individualmente acarretava outras dificuldades, tais como o foco sobre si, e problemas técnicos tais como de enquadramento e uso de dispositivos automatizados, além da decisão do roteiro que, na maioria dos vídeos, pareceu improvisado.



Figura 13: Frames videocartas UNT

A videocarta da Kissi (UNT) não seguiu a sugestão de roteiro das professoras. Ela inicia em frente à webcam, sentada em um sofá, com almofadas amarelas com uma parede roxa ao fundo, vestindo o uniforme da universidade. Ela aparece em um plano médio; isso quer dizer, que a figura humana está cortada na cintura. Kissi inclui uma foto da sua família no seu vídeo. Liz e Nicole (UNT) escolhem um enquadramento mais próximo da câmera na qual a webcam é tida como um “espelho ou janela” para conversar com o “outro”. Liz e Nicole respondem a temática da Bienal do

Mercosul “E se o clima for favorável” dando ênfase nas altas temperaturas que fazem no Texas em específico em Denton, chegando a 40 graus Celsius às oito da manhã.

Na videocarta de Nicole, a música escolhida para trilha sonora é de Phillip Phillips e chama-se “Home”. A letra da música fala de “fazer deste lugar o seu lar”, a intenção dada por Nicole remete a Denton como lar e mostra a sua intenção em ressaltar esse sentimento relacionado com a cidade.

Diferentemente do processo de captação das imagens realizado pelo grupo da UFRGS, que tinha um sujeito atrás da câmera, com a câmera na mão, que enquadrava as cenas. Os modos de captação das imagens dos estudantes da UNT exploram os recursos dos novos dispositivos que oferecem outras formas de pensar o próprio dispositivo, programado para trabalhar em um determinado tempo e ser ajustado em um determinado espaço para captar um determinado ponto de vista. Os modos de exposição mais recorrentes a partir das câmeras acopladas aos smartphones são chamados de *Selfies* e têm um estilo muitas vezes distorcido da imagem pela distância do objeto a ser fotografado e a lente do dispositivo que registra. Os smartphones são os protagonistas das filmagens amadoras e podem ser vistos como um panóptico de bolso, que está sempre pronto a registrar todo e qualquer movimento advindo de todo lugar.

As novas possibilidades oferecidas pelos dispositivos promovem diferentes modos de pensar a obtenção da imagem. O dispositivo mudou, e as formas de pensá-lo também. A inclusão de desenhos animados no cinema, por exemplo, é uma forma de atender às demandas dos interlocutores contemporâneos, que não se situam apenas como meros receptores de mensagens. Os interlocutores são desafiados pelos enunciados – pela linguagem ampliada no vídeo, pelo hibridismo de linguagens em uma mesma obra cinematográfica, ou seja, desafiado a buscar também um sentido ampliado da mensagem.

Para construir um roteiro, é necessário programar as formas de edição que essas imagens sofrerão no decorrer do processo. Ao recebermos a videocarta de John (UNT), logo percebemos que ele tem a intenção de mostrar o contexto do seu entorno de um modo autoral. Ele inclui cenas da vida noturna de Denton, fala da sua banda de rock favorita, segue as indicações das professoras de mostrar a cidade, a universidade e o cotidiano. No entanto, John apresenta imagens que fazem sentido pra ele. Em vez de mostrar a arquitetura da cidade, ele mostra as festas noturnas que frequenta; em vez de mostrar a estrutura do campus da universidade, ele mostra imagens das suas atividades como bolsista, nas quais ele conserta projetores nas salas de aula. Apesar de não acompanharmos o processo de criação de John pessoalmente, é possível inferir sobre o processo de

construção de sentidos que ele apresenta sobre os aspectos solicitados pelas professoras para a criação da videocarta.

Além de imagens do cotidiano, John exerce a autoria a partir de técnicas de animação que ele inclui em sua narrativa. Como estudante de Artes Visuais, John explora outras técnicas e as agrega a sua videocarta. Além de citações diretas que ele faz com fragmentos de vídeos disponíveis no Youtube, poderíamos dizer que ele coloca “o filme dentro do filme” (MANOVICH, 2005, p. 205) e com isso desenvolve-se uma nova narrativa, um novo enunciado. John inclui na sua narrativa três sequências com animação, produzidas por ele especialmente para esse trabalho. Na perspectiva Bakhtiniana, são os já-ditos, que atravessam as fronteiras do enunciado, concretizando-se nos diversos modos de citação do discurso do outro (os enunciados no enunciado). Ele inicia o vídeo apresentando seu nome na técnica de *stopmotion* e em outras três partes do vídeo as técnicas de animação são utilizadas novamente para contar a história. Na primeira, para falar da panificadora que tem a melhor torta de limão na opinião dele, e na outra vez quando ele faz uma brincadeira com a mão e a boca dos cantores a partir de uma fotografia que ele tem da banda.(frames abaixo)



Figura 14: Frames videocarta de John UNT

John diferente de outros seis colegas da UNT, que escolheram mostrar nos vídeos fotografias da praça da cidade e do prédio da universidade, prefere mostrar seu cotidiano como bolsista da universidade e do seu trabalho artístico. Desenvolvido na faculdade. Além das animações que ele produz para a videocarta, ele toca dois trechos de músicas em sua guitarra verde em frente a câmera mostrando qual estilo de música lhe agrada, por fim ele mostra sua coleção de serigrafias.



Figura 15: Frames da videocarta de John UNT

John usa de legendas em “off”. Ele cria um texto para as legendas que não é falado oralmente por ele, diferente de Rebeca na videocarta da UFRGS cuja voz podemos ouvir. No vídeo de John não o ouvimos; só lemos as legendas que ele criou com a entonação na forma escrita e não falada. A vontade de autoria de John é revelada em diferentes momentos na videocarta que ele publica para os estudantes brasileiros. Nas imagens que ele recorta do mundo e organiza esteticamente para apresentá-las, nas confissões que ele faz diante da câmera.

Guadalupe responde ao vídeo de John, elogia as técnicas de animação que ele incluiu n vídeo e ele continua a discussão, agradecendo a todos que comentaram seu vídeo:



Obrigado a todos! Guadalupe, eu aprendi stop motion no último semestre e realmente gostaria de usá-lo. Valter, eu estou em uma aula de serigrafia neste semestre. É divertido, mas muito confuso. Gosto de colecionar serigrafias de bandas que eu vi que eu possa ter algo para se lembrar por eles. Fico feliz que todos gostaram Os homens marcados, eles são a melhor banda do universo! Aqui estão algumas outras bandas de Denton / Dallas que eu realmente amo: Wiccans, True Widow; Power Trip; Teenage Cool Kids; Endless Thoughts.

A videocarta da Juliane (UNT), que é estudante de dois mestrados e participou do projeto porque estava realizando seu estágio docência na turma de graduação participante, possui um estilo didático. Juliane aborda vários aspectos da universidade e abre para possibilidades de conversa, almeja um super destinatário, possui uma narrativa linear, com pouco cortes e um roteiro previamente elaborado. Juliane tendo em seu horizonte os estudantes da UFRGS, apresenta na introdução da sua videocarta imagens do programa *Google Earth* em movimento, usando a imagem do globo terrestre, localizando a distância geográfica entre os dois contextos participantes do projeto ApreDi 2.0, Brasil e EUA. Ela inicia sua apresentação diante da câmera tendo como cenário o prédio do departamento de Artes Visuais da UNT. Logo nos primeiros 50' segundos do vídeo, ela diz para os estudantes brasileiros que se mudou para Denton há apenas duas semanas, Juliane ressalta: “*a cidade é quase tão nova para mim como é para você*”. Feita sua apresentação ela diz que vai nos levar para um passeio de bicicleta pelo campus e depois ao centro da cidade para um “*tour*”. Ela narra em *off* todo o percurso e aproveita pra dizer que a arquitetura é um grande motivador do seu processo artístico. Juliane nos apresenta um panorama da UNT por meio da sua videocarta. Nela, é possível conhecer o campus e dados que Juliane traz para nós. Transcrevemos abaixo um trecho a narração de Juliane na videocarta:



O campus da universidade é muito grande cerca de 3,5 quilômetros quadrados, você não pode dirigir um carro dentro do campus. Há várias passarelas (caminhos estreitos de calçada) que ligam os edifícios dos diferentes departamentos. Agora é bem cedo por esse motivo não tem muitos estudantes caminhando por aqui ao redor. Durante todo o dia, há muitas pessoas em todos os lugares. A UNT tem 36

mil alunos, são quase 30 mil alunos de graduação e mais de 6 mil alunos de pós-graduação. Há uma ampla gama de cursos oferecidos incluindo a faculdade de Artes, ciências e Negócios, educação, engenharia, informação, música, ciências políticas, jornalismo e matemática.

De acordo com Juliane (UNT), *“The college of art and Design tem cinco áreas principais: design de moda, projeto de pesquisa, estúdio de arte, história da arte e educação artística”* É tão gostoso ouvir pela voz de Juliane todas essas informações. Poderíamos ter acesso a todas elas por meio do site da UNT, no entanto o recorte autoral feito por ela nos dá uma visão situada de valores sob uma perspectiva de uma estudante de mestrado na área de artes visuais e novas mídias e arte-educação. Juliane nos apresenta por meio de imagens feitas da sua bicicleta e Juliane diz: *“a biblioteca central do campus que fica aberta 24 horas por dia [...] e tem 200 computadores notebooks disponíveis para os alunos.”* Para Dubois, o vetor de movimento pode ser o próprio corpo de quem está gravando, colado à câmera (a câmera na mão e os efeitos do ponto de vista subjetivo de alguém que anda) (DUBOIS, 2004, p.185). As imagens são tremidas e aceleradas durante essa sequência do vídeo pelos impactos do solo e pela velocidade do trajeto.

Juliane nos dá uma visão ampla da vida no campus, mostra os alojamentos que ficam dentro do próprio campus. Ela conta que há diversas formas de auxílio aos estudantes, como grêmios e fraternidades. Enquanto assistimos à videocarta de Juliane, percebemos que em todos os momentos uma parte da bicicleta aparece no primeiro plano e a sombra de seu corpo pedalando é projetada à frente no asfalto. Novamente transcrevemos um dos trechos da narração de Juliane, pois a videocarta dela é a que dá a mais ampla e completa visão do campus da UNT.



Figura 16: Frames videocarta Juliane UNT

“Fiz minha graduação em uma escola de Belas Artes muito pequena, a experiência de estar na UNT é muito nova pra mim, é difícil imaginar que tanto a aprendizagem como a pesquisa estão acontecendo em um só lugar!”(Juliane, UNT).

Com tomadas rápidas de todas das instalações do campus da UNT Juliane nos mostra aos 3'24" minutos do vídeo, uma imagem aérea do estádio de futebol americano da universidade. Poucos metros ainda andando de bicicleta com Juliane, ela nos apresenta a imagem do *Murchison Performing arts center* narrando enquanto vemos o grandioso teatro.

Juliane se apropria de imagens para construir seu objeto estético. De acordo com Biazus (2001, p. 58) “A apropriação de obras de arte, de textos, de outros contextos exige movimentos de auto-organização que envolvem retroação (contextos passados) e proação (contexto sem devir na criação), movimentos que são o cerne da criação em Bakhtin”.

“UNT tem um renome mundial na escola de música, é uma das únicas escolas a oferecer programas de formação em Jazz, a Murchison em arquitetura especial para as artes. Estrutura experimental para teatro. Agora vamos dar uma volta no centro da cidade...” (Juliane, UNT)



Figura 17: Frames da videocarta Juliane UNT

“Denton é uma cidade que tem muito da tradição do Texas, construções históricas, uma praça central e uma cena artística de música independente muito forte. Denton também é uma cidade com uma atmosfera universitária progressista.”

Juliane finaliza a videocarta retomando a imagem geográfica do Google Earth retomando o ponto de vista inicial de chegada a Denton por meio da praça central e na última cena ela distancia-se lentamente da praça central, tornando a imagem cada segundo mais distante até que ela diz: *“Agora vamos viajar 5.306 milhas ou 8538 km até você em Porto Alegre, Rio grande do Sul Brasil.”*

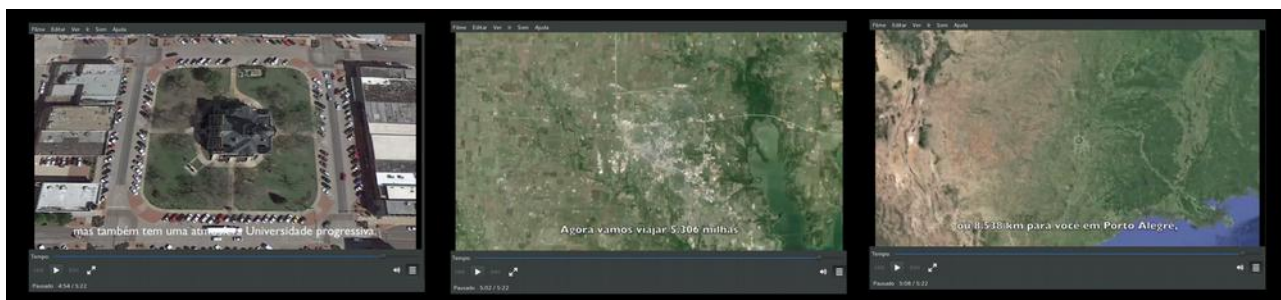


Figura 18: Frames videocarta da Juliane UNT

4.8 Acolhimento da videocarta norte-americana

Os efeitos de sentido provocados a partir do acolhimento das videocartas norte-americanas reverberaram nos fóruns de discussão. Após as publicações dos links das onze videocartas no fórum, 31 réplicas foram postadas pelo grupo da UFRGS. As réplicas eram todas endereçadas aos autores de cada videocarta. Valter comentou vários dos vídeos publicados; destaco o comentário dele sobre o vídeo de John, no qual ele compartilha o conhecimento que tem da língua inglesa e um truque necessário para traduzi-la. Na videocarta de John, ele mostra vários momentos em que ele vai assistir a shows de bandas de rock em estádios de futebol, e ao traduzir o verbo *play*, que nesse caso seria “tocar” o tradutor automático traduz para “jogar”. Esta situação, somada às imagens dos estádios de futebol, produzem confusão na compreensão do sentido que John estava colocando em destaque. Sendo assim “play”, que na língua portuguesa pode ser traduzido como jogar/tocar teve um sentido ambíguo ao ser usado sobreposto em imagens de um estádio de futebol.



John, seu vídeo é incrível. Adorei o seu traço nos desenhos que usou para os stop motions. Além de colecionar, você produz trabalhos em serigrafia? Outra coisa, para ajudar na nossa comunicação: **Play = jogar > quando se trata de jogos (videogames, football, basket...).** Também pode ser traduzido por brincar, que tem mais relação com coisas de criança, o que não chega a ser uma regra. **Play = tocar > quando se trata de instrumento musical, o que seria o mais adequado ao que você fala no vídeo.** Mas isso é o que menos importa no seu vídeo, pois todos nós, seus colegas e nós daqui da UFRGS erramos nas nossas traduções e isso é que faz o nosso intercâmbio mais rico. Além disso, o seu vídeo é incrível, muito criativo. (grifos nossos)

Valter também comentou a videocarta de Nicole “*Gostei muito de seu vídeo, cuja simplicidade me comoveu. Gostei da forma que você mostrou a sala de aula, isso me transportou ao seu dia-a-dia estudantil... Seu vídeo foi bem claro e eficiente. Parabéns!*”

Os estudantes da UFRGS alimentaram a cadeia dialógica respondendo aos enunciados verbo-áudio-visuais remetidos pelos estudantes da UNT, tornaram-se coautores das videocartas,

produziram novos sentidos ao publicarem no fórum seus comentários, foram responsivos, copartícipes das videocartas que agora não são mais apenas vídeos: são um complexo de criação coletiva, que agrega os vídeos e os comentários publicados sobre elas nos fóruns.

Rebeca (UFRGS) comentou no fórum o vídeo de Kissi (UNT)



Kissi, gostei muito do seu vídeo, as esculturas são muito legais, foi como se eu visitasse os lugares pessoalmente. Gostei de saber que fazes crochê, eu também faço e também gosto muito de costurar, fazer patchwork e bordado. O youtube ensina muitas coisas. Obrigada por compartilhar um pouco de sua cidade, espero aprender muito com esse projeto de intercâmbio.

Tanto no processo de criação coletivo quanto no individual, foi possível observar a atividade estética, um movimento exotópico do autor-pessoa tornando-se um sujeito social, preocupado em modelar o cenário do contexto do autor-pessoa recortando-o, estetizando-o.

É por meio de signos imagéticos, verbais e sonoros, sincronizados ou não, que o vídeo se expressa. As vozes sociais que anunciam/denunciam o abuso e o descaso do estado e a banalização da vida estão ali presentes na obra-discurso, objetivadas nas imagens das videocartas.

Alana (UNT), ao produzir sua videocarta, responde em vídeo a algumas das questões levantadas ainda na videocarta remetida pelos estudantes da UFRGS. Ela retoma o assunto sobre os cortes de financiamento aos programas de ensino de arte nos Estados Unidos, em especial no estado do Texas, bem como sobre a preocupação em conseguir um trabalho quando concluir a universidade. Segue abaixo a transcrição da videocarta de Alana no trecho em que ela discorre sobre os problemas na educação norte-americana e como o ensino de arte está sofrendo com isso no Texas.



Eu tenho 25 anos, espero me formar em um ano e meio, estou muito animada em participar desse projeto e conhecer pessoas a milhares de km de um país que eu nunca estive. Acho que eu vou aprender muito nesse semestre e talvez vocês possam aprender conosco também.[...] **A UNT é uma universidade bastante liberal, Texas é um estado muito conservador com muitas pessoas com mente fechada, às vezes é difícil lidar com eles, uma das coisas que estão acontecendo nos Estados Unidos e no Texas. O financiamento está sendo cortado para programas de arte nas escolas públicas. Matemática, ciência e leitura são considerados mais importantes do que artes. Os alunos estão perdendo artes visuais, teatro e música, isso torna mais difícil conseguir um emprego como professor, e isso preocupa a muitos de nós.** Há muitos lugares especialmente aqui em Denton, que oferecem programas no contra-turno para crianças, sorte dos pais que podem pagar por uma educação melhor de seus filhos. O sistema de educação nos EUA está em crise e não há boas soluções ainda, espero que a minha geração de professores e os legisladores possam ajudar a torná-lo melhor". (Transcrição da legenda da videocarta Alana, 2013), (Grifos nossos)

Os enunciados chegavam de diversas direções; pelas videocartas, como na transcrição acima, e nas publicada no fórum, novas questões iam sendo acrescentadas, retroalimentando a cadeia das relações dialógicas e aprofundando as questões levantadas pelos estudantes. Alana, a partir das questões levantadas por Rebecca, descreve como é organizado o currículo da licenciatura na UNT.



Algumas classes nós podemos escolher, mas outras são obrigatórias. Agora o meu grupo e eu estamos fazendo o que é considerado a sequência de aulas do ensino fundamental. Em seguida, vamos nos concentrar no ensino secundário. Duas das minhas aulas, uma vez por semana, durante 2 a 3 horas, e meus outros dois se encontram duas vezes por semana, durante 2 a 3 horas. Não é muito tempo, mas há um monte de lição de casa. Também estou envolvido dentro do capítulo escola da Associação Nacional de Educação Artística. Eu trabalho com as escolas para trazer atividades de arte às suas escolas em algumas noites durante o semestre. Também estamos fazendo a atividade de um miúdo sábado para uma exposição que vem a UNT, chamado "Beyond Natural". Vou anexar um PDF que dá uma visão geral da exposição. Há alguns artistas realmente incríveis envolvidos dentro da exposição⁵².



Olá, Alana. Seu vídeo é especial, principalmente por você ter exposto suas preocupações, as quais não são tão diferentes das nossas em relação à nossa profissão de professor aqui.(Brasil) Na verdade, todos os professores (de escolas públicas, que são a maioria) sofrem com baixos salários, violência nas escolas e falta de infraestrutura adequada. Além disso, nós, os professores de arte, também sofreremos com a desvalorização das nossas disciplinas em relação as outras, isto é, sofreremos dos mesmos males que vocês. Um ponto positivo que temos aqui é que o governo federal aprovou uma lei recentemente que torna obrigatório o ensino de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, mas diferentemente dos EUA (eu acredito), aqui tem leis que não funcionam na prática. Temos que lutar muito para que se cumpram. Eu fico surpreso com seu relato de crise no ensino em seu país. E gostaria de saber como funciona o ensino básico (antes da faculdade)? Se tem escolas públicas? ... e outras coisas que você puder me relatar. Fiquei muito interessado na sua visão e reflexão sobre a nossa área de atuação.

A oportunidade de compartilhar as dificuldades enfrentadas na profissão foi um ponto alto do projeto de intercâmbio, durante as entrevistas os estudantes norte-americanos destacaram que a troca das videocartas foi o momento mais significativo para eles, o que mais produziu sentido, pois as discussões foram aprofundadas, e as imagens dos vídeos contribuíram para promover o diálogo entre os pares. Alana fala dos problemas relacionados aos cortes de financiamento aos programas de ensino de arte nos Estados Unidos, em especial no estado do Texas, bem como a preocupação dela em conseguir um trabalho quando finalizar a universidade.

52 Some classes we get to choose, but others are required. Right now my cohort and I are doing what is considered the elementary school sequence of teaching classes. Next we will be focusing on secondary school. Two of my classes meet once a week for 2 to 3 hours, and my other two meet twice a week for 2 to 3 hours. It is not too long, but there is a lot of homework. I am also involved in the school chapter of the National Art Education Association. I work with schools to bring art activities to their schools some nights during the semester. We are also doing a Saturday kid's activity for an exhibit coming to UNT, called "Beyond Natural." I will attach a PDF that gives an overview of the exhibit. There are some really amazing artists involved in the exhibition.



Valter: É bom saber que não somos os únicos que lutam para alcançar o reconhecimento na educação, mas também é desanimador. Agora, a força motriz para as leis educacionais (e mais outras leis) parece ser para a reconstrução da economia, e eu acho que isso é míope. Como professores de arte podemos catalisadores de mudança em nossas comunidades. Eu quero ajudar os meus alunos a compreender que eles não são apenas espectadores, mas participantes na sociedade. Não apenas o seu entorno imediato, mas no geral todos nós somos cidadãos e lutamos pela felicidade, amor e igualdade. Não importa em que país você vive. Eu acho que não é tanto as leis não são tão brilhantes aqui, mas que as pessoas encontram maneiras "legais" em torno deles para atender às suas agendas. Haverá sempre pessoas gananciosas e pessoas com valores baixos acerca educação e direitos civis. Texas é um estado bastante rico, e muito do que não foi atingido tão duro quanto o resto do país durante a crise de 2008. Temos a sorte de ser isolado a partir de algumas das pessoas que realmente difíceis estão enfrentando dificuldades. Ele não está obrigatório ensinar artes na escola primária, mas é obrigatório para o ensino médio⁵³.

Quanto às preocupações sobre o futuro da carreira profissional levantadas primeiramente pela videocarta da UFRGS, Sandy (UNT) toma-as para si, questionando os estudantes brasileiros sobre quais seriam as causas do alto custo dos livros e materiais de arte no Brasil. Alana retoma a problemática na sua videocarta individual, discutindo com Valter e Rebecca sobre as dificuldades com a valorização da profissão do professor e a crise na educação norte-americana. O que podemos perceber é que a educação não é somente um problema brasileiro. Políticas públicas tais como a obrigatoriedade do ensino de arte em todos os níveis do ensino básico, asseguram vagas aos professores com licenciatura na área. As preocupações com o futuro, compartilhadas entre os estudantes de licenciatura em artes dos dois países, são mais um ponto de encontro entre eles.

53 Valter, It is good to know we are not the only ones struggling to attain recognition in education, but it is also discouraging. Right now, the driving force for educational laws (and most other laws) seems to be for rebuilding the economy, and I think this is short-sighted. As art teachers we can be some of the best catalysts for change in our communities. I want to help my students understand they are not just spectators but participants in society. Not just their immediate surroundings, but we are all global citizens and strive for happiness, love and equality. No matter what country you live in. I think that is it not so much that the laws aren't fulfilled here, but that people find "legal" ways around them to suit their agendas. There will always be greedy people, and people with low values about education and civil rights. Texas is a considerable wealthy state, and much of it was not hit as hard as the rest of the country

5. Dialogando sobre as negociações da autoria no processo de criação dos vídeos coletivos do Projeto Aprendi 2.0

A terceira e última etapa do projeto consistiu em uma proposta para que os estudantes criassem vídeos coletivamente sobre uma entre cinco temáticas a escolher; além disso, os estudantes teriam a oportunidade de participar como autores-artistas, com estes vídeos, da nona Bienal do Mercosul | Porto Alegre, por meio da chamada pública "Invenções Caseiras". Nesse sentido a proposta foi duplamente oportuna. Como investigadoras, procuramos criar um cenário fértil, no qual nossos sujeitos estavam comprometidos com diferentes objetivos. Lançamos a proposta da produção do vídeo coletivo após dois meses e meio de duração do projeto e de convivência dos estudantes nesse projeto, eles já se conheciam melhor do que na primeira proposta das videocartas. Já tinham tido acesso a imagens e percepções sobre a arte contemporânea de ambos os contextos por meio do compartilhamento de vídeos autorais no segundo momento do projeto.

A escolha por um dos temas específicos propostos nessa última etapa formava também o grupo de trabalho para a criação coletiva. Assim foram definidos os cinco grupos, tendo uma única regra: que em todos os grupos deveria haver pelo menos um integrante da universidade parceira. Não era permitido que todos integrantes do grupo fossem da mesma universidade.

Para analisar as negociações realizadas à distância, por meio da telecolaboração e sob uma lente bakhtiniana, consideramos as mensagens publicadas em diferentes canais de comunicação. Cada um dos cinco grupos teve seu fórum específico de discussão no *Moodle*. Ao mapear as ideias expressas nos enunciados, foi possível inferir sobre as ideias convergentes ou divergentes dentro de um mesmo grupo, dando-lhes força para o grupo chegar ao consenso sobre o conteúdo, estilo e a forma do vídeo colaborativo. Relacionamos essas convergências e divergências aos conceitos de forças centrífuga e forças centrípetas discutidas por Bakhtin (1988).

Há, por trás das escolhas para a produção desses vídeos, a dimensão ética (ações vividas no acontecimento) e a dimensão estética (a forma, o estilo, o gênero). Ambas são negociadas entre os sujeitos envolvidos que buscam o sentido no encontro com o outro: o sentido, a resposta ao

during the 2008 crisis. We are lucky to be insulated from some of the really difficult hardships people are facing. It is not mandated to teach arts in elementary school but it is mandated to teach in middle school and high school.

enunciado do outro, o embrião do diálogo, na aproximação da vida com a arte e vice-versa. Como diria Bakhtin (2011, p. XXXIV): “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”.

Retomamos os conceitos de autoria, objeto estético, forças centrípetas e centrífugas discutidos ao longo dessa tese na busca da compreensão das negociações dentro da cadeia dialógica. Bakhtin defende a existência de duas forças operando na linguagem: a centrípeta, que é centralizadora, unificadora, e a centrífuga, que é descentralizadora. A força centrípeta do discurso monológico procura reduzir as diferenças das variedades linguísticas em uma língua unificada. A força centrípeta procura “fechar o mundo em sistema”. A força centrífuga, por sua vez, rejeita “a completude a fim de manter o mundo aberto ao devir” (CLARK & HOLQUIST, 1998, p. 103).

Em média, foram publicadas 52 mensagens em cada fórum; nessas mensagens foi possível visualizar a movimentação das forças reguladoras da linguagem, as quais atuam simultaneamente e dialeticamente: uma no sentido de conservação e outra no sentido de desestabilização da língua. Em nossa investigação, essas forças podem ser observadas em meio às relações dialógicas dos sujeitos que expressaram suas ideias para o desenvolvimento de um projeto em comum.

As anotações do caderno de campo, os relatos de experiência dos estudantes, as entrevistas bem como as análises e descrições dos vídeos resultantes de cada grupo contribuíram para nossas análises.

A partir de um princípio dialógico, compreendemos que em uma perspectiva ético-estética, o objeto de investigação não está dado pronto aguardando para ser pesquisado, e sim é no próprio ato de refletir sobre o objeto de pesquisa que ele toma forma, se mostra, se constrói. Assim, o pesquisador faz parte do processo não como mero aplicador de conceitos a um objeto já acabado, mas como o sujeito da compreensão, um ser implicado na construção do campo e do objeto. De acordo com Bakhtin, no papel de pesquisador não se “[...] pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Interessa-nos reconhecer os intercâmbios de vozes, conteúdos, imagens, ideologias, estéticas produzidas, compartilhadas e negociadas pelos sujeitos no objetivo de criar um objeto estético em comum. Buscamos investigar como se configuraram os conflitos e os acordos nas negociações da criação coletiva, na sala presencial e no ambiente virtual, e como os estudantes enfrentaram as dificuldades apresentadas pela situação proposta.

A chamada pública “Invenções Caseiras” da 9ª Bienal do Mercosul fazia parte das ações do projeto pedagógico da Bienal. Sua proposta era convidar o público a submeter um vídeo ou áudio via site sobre uma invenção cotidiana⁵⁴. A convocatória foi de abrangência internacional e realizada através de um vídeo compartilhado na internet com áudio em português e legendas em inglês. Apropriamo-nos desta chamada e a incorporamos na terceira etapa do projeto.

Além de criarem um vídeos sobre uma invenção caseira, os grupos teriam que produzi-lo em grupo e à distância. O desafio tinha como princípio responder à convocatória observando as regras para as submissões. Os vídeos submetidos fariam parte da exposição virtual realizada no canal do Youtube da Fundação Bienal por dois anos. Sendo assim, abrimos uma enquete para a organização dos grupos, no nosso ambiente virtual de aprendizagem juntamente com o vídeo⁵⁵ da convocatória. Seguem abaixo *frames* do vídeo da convocatória.



Figura 19: Frames 1 - convocatória “Invenções Caseiras”



Figura 20: Frames 2 - convocatória “Invenções Caseiras”

54 Nas primeiras décadas do século XXI é possível observar o movimento social “DIY” Do It Yourself (do inglês: faça você mesmo). O “DIY” inicialmente foi usado no cenário musical. Quebrando padrões e conceitos de um modelo capitalista e cultuando a originalidade a níveis experimentais, pode-se dizer que os projetos baseados no DIY estão associadas a um espírito anticonsumista evitando a imitação por plágio e pensamentos pré-fabricados assentado no pressuposto de que é possível fazer um trabalho original utilizando-se em princípio de uma boa ideia.

55 Disponível em : <https://youtu.be/cjRL8cNB3w8> Acesso em : 10 set 2015.



Figura 21: Frames 3 - convocatória "Invenções Caseiras"

A partir disso, os subtemas para cada grupo, sugeridos pela professora norte-americana, foram: **1) Meio Ambiente, 2) Reciclagem, 3) Moda, 4) Invenção Pedagógica, 5) Arte e Tecnologia.** A regra da proposta era que os estudantes optassem por qual subtema gostariam de trabalhar. O *Moodle* foi o espaço oficial de participação no projeto, mas, na era da informação, as redes sociais e os sites de busca, e-mails, entre outros, em pouco tempo ofereceriam outras conexões.

Durante as etapas anteriores, as mensagens trocadas entre os estudantes eram em maior número, sendo assíncronas e postadas nos fóruns do *Moodle*. Na primeira fase do projeto, alguns estudantes trocaram mensagens *inbox* via ambiente virtual, na tentativa de uma maior aproximação, em uma espécie de *keypal*⁵⁶. A forma assíncrona de comunicação demanda um tempo maior do que as ferramentas síncronas; no entanto a opção deu-se pela diferença de fuso horário, pela disponibilidade de tempo em aula para acesso ao ambiente e pela diferença de idioma. Uma sala de *chat* dentro do *Moodle* foi disponibilizada para cada grupo, no entanto foi subutilizada. O grupo 2 (Reciclagem) fez uma tentativa e logo trocou para o chat do gmail-gtalk, segundo eles mais eficaz para a resolução dos problemas.

A partir desse cenário construído e dos dados produzidos perguntamo-nos: Como foram as negociações nos fóruns? E fora deles? Como foi a mediação/intervenção por parte das professoras e da pesquisadora durante as duas semanas de negociação e produção do vídeo coletivo? Como se configurou o processo de autoria coletiva? Como as ideias do grupo adquiriram força nos fóruns? A diferença de idioma se configurou como um desafio a mais no processo? Em caso afirmativo, como enfrentaram os desafios impostos pela diferença de idioma? É possível identificar, nos discursos dos participantes, aspectos de coesão e dispersão das ideias expressas nos enunciados publicados nos fóruns? Como o vídeo colaborativo resultante se apresenta?

56 Amigo virtual – troca de mensagens entre pessoas que não se conhecem pessoalmente.

Os cinco vídeos colaborativos produzidos durante o projeto apresentam problemáticas diferenciadas no processo de criação. As negociações apresentaram-se de forma diferenciada e os vídeos resultantes variam em sua estética final.

A concepção bakhtiniana de autor como um orquestrador de discursos preexistentes reforça nossos pressupostos para as estéticas contemporâneas que se baseiam na apropriação, nas intertextualidades na intervisualidades como forma de recriar velhos/novos discursos.

A atitude de Bakhtin em relação ao autor literário como alguém que habita “território inter-individual” sugeriu a desvalorização da “originalidade” artística. Já que as palavras, incluindo as palavras literárias, sempre vêm “da boca de outrem”, a criação artística nunca é ex nihilo, mas sim baseada em textos antecedentes. (STAM, 2006, p. 23)

Bakhtin (2011) interessou-se pelos processos de autoria individual, sobre o lugar que o autor ocupava na criação do objeto estético. O objeto estético para Bakhtin é uma “construção híbrida”, na qual há a voz do próprio autor e ainda a voz de outrem.

O autor de uma obra só está presente no todo da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado do todo, e menos ainda no conteúdo separado do todo. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente, e é na forma onde mais percebemos a sua presença. (BAKHTIN, 2011, p. 399)

Na citação acima, Bakhtin ressalta que é na forma, ou seja, no estilo, na estrutura composicional, que mais percebemos a presença do autor. As negociações ocorreram em maior parte à distância mediada por tecnologias diversas, o Moodle, o Facebook e o chat, somente no caso do grupo Reciclagem, o qual tinham quatro participantes da UFRGS e somente uma da UNT, muitas das negociações foram acordadas presencialmente. Os diversos canais de comunicação possibilitam o compartilhamento de diferentes mídias: sendo assim, entre nossos dados, temos enunciados no formato verbal/escrito, nas mensagens publicadas entremeadas por mensagens verbo-visuais que se apresentam por meio de mapas explicativos e também enunciados visuais com fotos e figuras e ainda o verbo-áudio-visual com fragmentos de vídeos.

Os fóruns dos grupos eram separados por medida de organização dos diálogos mas podiam ser visitados por todos estudantes. Eles eram abertos à visita e até à interação dos participantes dos outros grupos.

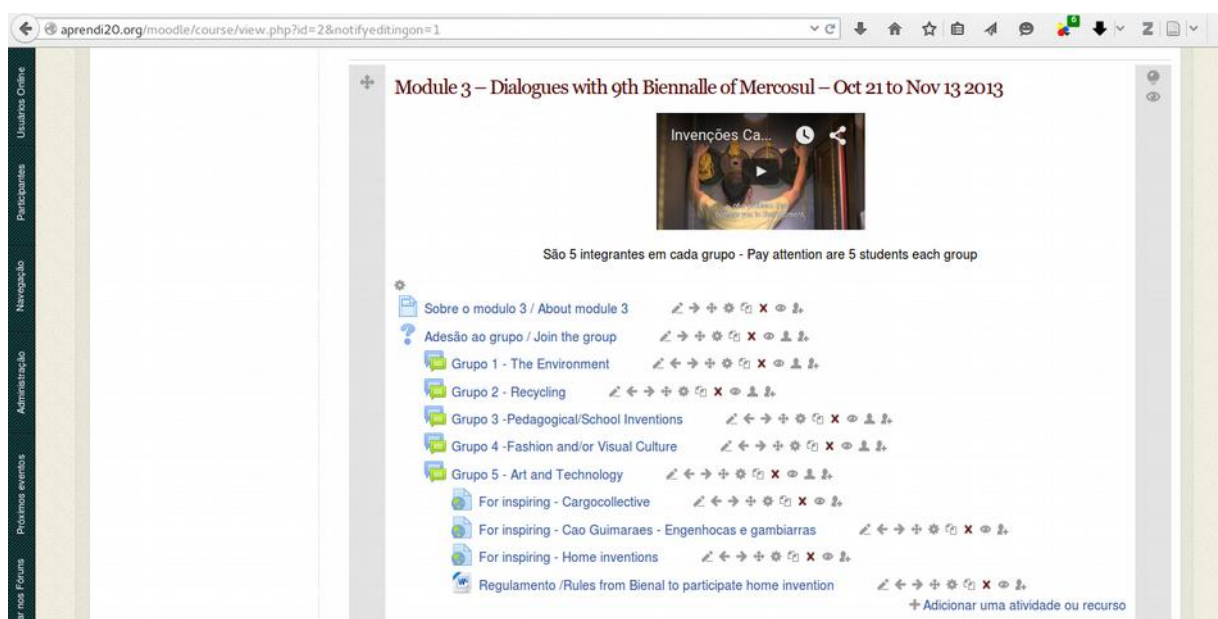


Figura 22: Print da etapa 3 no Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle

Na Figura 22 mostramos como organizamos os grupos nesta etapa no *Moodle*. Cada grupo teve um fórum de discussão para organizar suas negociações sobre a produção coletiva. Biazus (2009) nos alerta sobre os desafios dos professores em lidar com as tecnologias digitais. Os sujeitos participantes dessa pesquisa são professores em formação. Sendo assim,

Como utilizar esta tecnologia que nos permite acessos de maneira a não apresentar respostas prontas e ser desafiadora da busca de novas respostas, que façam sentido para quem as utiliza. Mas, antes de tudo, este novo a ser apresentado aos alunos é um desafio que deve ser ressignificado antes pelo professor (BIAZUS, 2009, p. 11)

Por conta da diferença de fuso horário e dias de aula presencial nas duas universidades, os enunciados muitas vezes se sobrepuseram e se fragmentaram nos fóruns. Foi preciso mapear e seguir os percursos trilhados pelos estudantes para compreender como se desenvolveram os processos de negociação na criação do vídeo colaborativo. A partir das informações da Tabela 1, é possível perceber o número de mensagens trocadas entre os participantes e durante o período de negociação e as mensagens das professoras em cada grupo no prazo de duas (2) semanas.

Grupo	1 - Meio Ambiente	2 - Reciclagem	3 - Invenção pedagógica	4 - Moda/cultura visual	5 - Arte e tecnologia
Mensagens trocadas	33	64	67	78	57
Mediação/intervenção das professoras	6	11	15	15	9

Tabela 1: Número de mensagens registradas de cada grupo

Durante o período de organização dos dados, vimos a necessidade de construirmos mapas para melhor observarmos as intenções/direções dos enunciados produzidos pelos sujeitos durante as negociações. A intervenção das professoras foi importante nos direcionamentos e redirecionamentos durante as negociações, o número alto de enunciados registrados pelo grupo Moda/cultura visual não significou uma negociação demorada, as mensagens trocadas continham pouco texto com isso, curtas. O grupo rapidamente entrou em acordo no nono (EV9) enunciado publicado, o grupo já tinha uma decisão sobre o conteúdo temático, sobre o estilo e sobre a estrutura composicional com que iria ser produzido o vídeo final. O número baixo de enunciados registrado no grupo Arte e Tecnologia também não pode ser entendido como poucas trocas, pois nesse grupo as mensagens eram extensas, com muitos textos e tratavam de muitos assuntos. No caso específico do grupo Invenção Pedagógica e do grupo Reciclagem o número de mensagens reflete sim a dificuldade dos grupos em chegar a acordos sobre as decisões necessárias para avançar no projeto.

5.1 Grupo Meio Ambiente

A equipe foi composta por cinco integrantes: três estudantes da UNT, : Charles, John, Sandy, e dois estudantes da UFRGS, Teresa e Thaiana. No fórum designado para as discussões desse grupo foram postadas 33 mensagens, seis quais eram das professoras mediadoras. Esse grupo tinha o tema Meio Ambiente e foi o grupo que teve o menor número de mensagens registradas no fórum.



Figura 23: Grupo Meio Ambiente – Teresa (29); Thaiana (28); Sandy (22); John (23); Charles (22)

Segue abaixo o mapa das discussões do grupo:

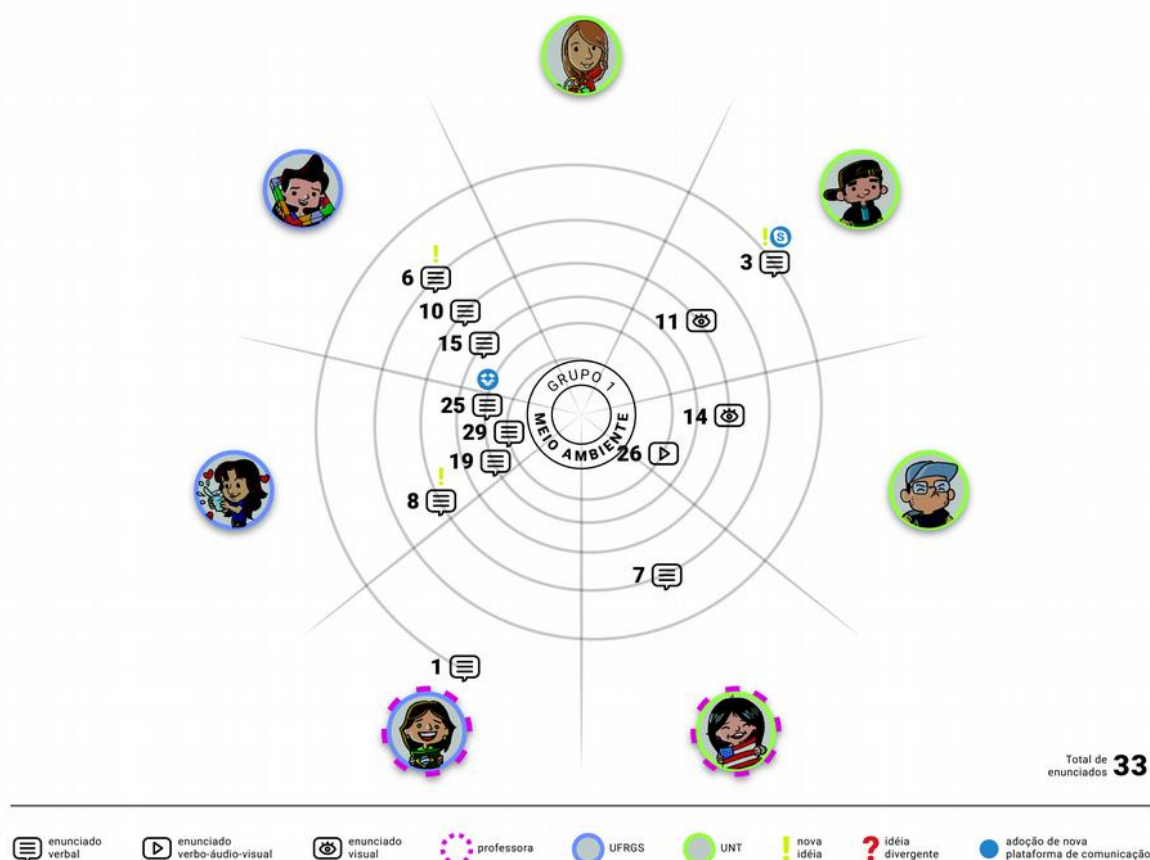


Figura 24: Mapa de negociações do grupo Meio Ambiente

A proposta foi lançada, e as primeiras mensagens são de John e Charles (UNT). Ambos sugerem outro canal de comunicação para operacionalizar o projeto colaborativo. John (UNT) sugere o uso de comunicação síncrona por meio do Skype para discutir as ideias com o grupo. Charles (EV3) compartilha sua primeira ideia de construir um filtro de água.



EV3 (UNT - Charles) Hey John, hey todos. Eu tenho tentado avançar com as ideias no fim de semana. Eu não sei, eu estava pensando que talvez algum tipo de purificador de ar ou filtro de água? Como as coisas que costumávamos fazer na aula de ciências quando éramos mais jovens, com exceção de um pouco mais elaborado. Notei que o outro grupo está fazendo um tópico reciclável, por isso, devemos tentar ficar longe da ideia de recicláveis. De qualquer forma aqui está o meu e-mail e o nome do Skype. Ch ...@gmail.com. Apenas uma ideia, se vocês tem alguma coisa, impressionante⁵⁷.

57 Hey John, hey everyone. I've been trying to come up with ideas all weekend too. I don't know I was thinking maybe some kind of air purifier, or water filter? Like the things we used to do in science class when we were younger, except a bit more elaborate. I noticed that the other group is doing a recyclable topic, so we should try to stay away from it being to recyclable. Anyway here is my e-mail and Skype name. Chi.....a3904 ch---a@gmail.com Just an idea, if you guys have anything else, awesome.

A proposta de Charles de construir um filtro de água é apresentada para o grupo de uma forma aberta à negociação. Na mesma mensagem, ele alerta o grupo para observar que o tema Meio Ambiente e Reciclagem eram próximos, e outro grupo estava trabalhando a partir do tema Reciclagem.

Sandy (UNT) acha ótima a ideia do filtro, mas alerta aos colegas que não há um idioma em comum (inglês/português) no grupo para usar o Skype. Thaiana (UFRGS) reforça: “*Fica difícil nos encontrarmos todos no Skype. Vamos escrevendo ideias aqui (no fórum)*”. Thaiana levanta também a diferença de três horas no fuso horário. Teresa (UFRGS) adentra a discussão sem considerar/mencionar a ideia de Charles sobre construir um filtro de água, coloca algumas ideias para o grupo, *Teresa (UFRGS): Meio Ambiente: menos lixo; menos poluição; ar puro; água limpa e em abundância; preservação da natureza, e muito mais...*



EV6 (UFRGS - Teresa) Boa tarde colegas! Está difícil pensar em algo específico para um tema tão abrangente. Mas estou quebrando a cabeça para encontrar uma ideia, por menor que seja...Meio Ambiente: menos lixo; menos poluição; ar puro; água limpa e em abundância; preservação da natureza, e muito mais...A partir dessas condições para um mundo melhor, o que podemos pensar na prática? Continuo sem ideias....

O tempo total destinado para as negociações e a submissão do vídeo pronto era de duas semanas. Passaram-se três dias e somente quatro (4) mensagens haviam sido publicadas no fórum. A professora norte-americana trouxe para o fórum exemplos de projetos (EV7) que tratavam da temática do meio ambiente, apresentando *links* para inspirar os participantes do grupo. A partir disso, Thaiana traz para a discussão mais uma ideia (EV8) para o desenvolvimento do vídeo: ela posta um link do vídeo: “A história das Coisas” para ilustrar melhor sua ideia. Thaiana assim como Teresa não comenta a primeira ideia apresentada por Charles de construir um filtro.



EV8 (UFRGS - Thaiana) Quanto a focar uma ideia sobre meio ambiente, creio que falar em reciclagem parece remediar ou mascarar um lixo que ainda está sendo produzido em toda uma cadeia. Creio que seja importante abordar a questão do consumo, das escolhas que cada um pode fazer, pois quando escolhemos um produto, toda uma cadeia de lixo relações já estão embutidas nele. Vocês conhecem o vídeo: história das coisas? <http://storyofstuff.org/> pensem nisso. [...] podemos fazer uma lista de atitudes caseiras e cotidianas para o meio ambiente. Podemos compartilhar um pouco do nosso cotidiano e fazer uma corrente como gentileza gera gentileza.

Thaiana (UFRGS) traz para discussão algumas das temáticas que estão em voga na mídia brasileira como o movimento Gentileza gera Gentileza⁵⁸ (EV9), sugerindo um foco na falta de água

58 Disponível em : <http://gentilezagera.blogspot.com.br/> e <https://www.youtube.com/watch?v=1Cs883NS88E> acesso em 20 Jun 2015.

no planeta. As conexões parecem convergir para a temática da água, no entanto Thaiana ainda não expõe suas ideias de roteiro.

Exercer a autoria em um projeto coletivo envolve negociação/discussão para pensar estéticas em comum, uma relação ativa responsiva no qual a alternância de enunciados precisa ser clara e suficiente para que todos os envolvidos possam ter clareza do processo que está sendo realizado ou idealizado. Lev Manovich, teórico contemporâneo dos processos estéticos em novas mídias, diz que esses novos meios de comunicação e informação trouxeram novos modelos de autoria que envolvem diferentes formas de colaboração. O que podemos inferir nessas diferentes negociações dos grupos participantes do projeto é que os autores buscaram diferentes formas de “autorar”. Lev Manovich (2002) diz que há dois eixos a serem considerados: a colaboração entre autores na criação de uma obra comum, e a criação de obras a partir de outras, sob variadas formas, indo da apropriação ao modelo de *Open Source*. As propostas aqui apresentadas podem ser vistas no primeiro eixo destacado por Manovich, no qual ele aponta para diferentes autores com uma obra em comum.

Teresa (UFRGS), preocupada com o tempo para a produção do vídeo, sem ter notícias sobre o roteiro e filmagens que estavam sendo elaborados pelos estudantes norte-americanos, lança no fórum uma 3ª e uma 4ª ideia diferentes para o roteiro do vídeo. Teresa, ao lançar ideias diferentes, está forçando a abertura do diálogo. A força que ela impõe na negociação é a força centrífuga aquela que busca a mudança, a diversidade. Tanto Teresa como Taiana não sabiam até o momento que os outros 3 participantes da UNT já estavam produzindo para o vídeo; só sabiam da criação do filtro. Numa atitude de forçar o diálogo, e o diferente, Teresa traz uma proposta de um estilo poético para o tema “água”, considerando que essa temática tinha sido exposta por Charles e Thaiana. A ideia de Teresa partia de um enunciado poético composto por imagens de torneiras pingando [...] *Cada um de nós escolhe um copo, abre um pouquinho a torneira e capta a imagem até que o copo encha e transborde;-Paralelamente, capta imagens ou fotos de várias torneiras e pias pingando - transmitindo a ideia do desperdício.*



EV10 (UFRGS - Teresa) Considerando que temos pouco tempo hábil pra executar a proposta, penso que devemos pensar em algo simples e viável de ser feito. Neste sentido, tive uma ideia fácil de ser aplicada e que perpassa pelo campo da poética. Abaixo alguns dados que demonstram a importância de olharmos para essa temática. [...] *Cada um de nós escolhe um copo, abre um pouquinho a torneira e capta a imagem até que o copo encha e transborde;-Paralelamente, capta imagens ou fotos de várias torneiras e pias pingando - transmitindo a ideia do desperdício.* (Penso que economizar a água e usá-la com consciência é o ponto de partida para que outras atitudes sejam adotadas em prol de um mundo melhor. É possível também, pensar que o mau uso pode ser a "Gota d' água"). Pensando em som,

podemos utilizar o próprio som dos pingos que saem das torneiras ou escolhermos alguma música... E depois que as imagens forem capturadas, enviamos aos colegas especialistas da animação - John. e quem mais se candidatar, para que façam os ajustes e edições. (Porque essa, infelizmente não é a minha praia :/Beijos a todos!

Podemos observar que os três participantes (Charles, Thaiana, Teresa) apresentam quatro ideias diferentes para o projeto do vídeo sobre a temática do Meio Ambiente no fórum. Muitas ideias diferentes para se construir um projeto em comum pode parecer em princípio um problema, mas se considerarmos o contexto e a distância geográfica dos participantes é possível perceber a riqueza desse *brainstorm* compartilhado no *Moodle*. Se não fossem expostas as ideias individuais para o grupo, não se abririam outras possibilidades construídas a partir das ideias expostas. As múltiplas enunciações das ideias em um processo colaborativo é sempre rico, pois nelas atuam as forças centrípetas e centrífugas. Essas forças contribuem para a unificação ou para a dispersão no sentido de forçar o diferente, o novo. Algumas ideias serão adotadas, outras rejeitadas. Teresa é estudante de Arte e busca ligações com a esfera artística na hora de sua produção. Sem notícias sobre as filmagens, ela continuava a pensar em novas propostas. No enunciado (EVV11), Charles retorna ao fórum e apresenta a ideia de conciliar, incorporar as ideias das colegas Teresa e Thaiana sobre a preservação da água e anexa na mensagem uma imagem/esquema de como seria o filtro de água. Mas não diz em que etapa estão as filmagens.

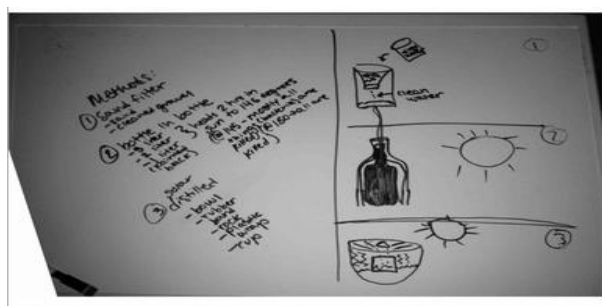


Figura 25: EVV grupo Meio Ambiente

“Gostei! Vou tentar fazer por aqui. Até terça que vem, mando depoimentos e imagens da experiência.” Empolgada, Thaiana demonstra aprovação sobre as ideias de Charles, dizendo que vai repetir a invenção do filtro na sua casa. No entanto, nas próximas mensagens do fórum não há registros que Thaiana tenha criado o filtro. Charles publicou a imagem do esquema do filtro percebendo a necessidade de ilustrar para melhor compreensão das colegas que estavam no Brasil. Charles repete no seu enunciado as falas dos colegas que agora também são dele para reforçar seu discurso de trabalho em grupo. Quando Teresa lançou a ideia de trabalhar com a criação poética,

Charles demonstrou apreço e alimentou a ideia na tentativa de dar continuidade. No entanto, não era mais hora de começar um novo projeto, o que podíamos prever, pelo passar do tempo era que os participantes do grupo que são da UNT, já haviam realizado as filmagens. Pelas publicações nos fóruns é possível inferir que alguns estudantes acessavam o AVA fora do horário da aula, no entanto isso não era uma exigência por parte da professora norte-americana.



EVV11 (UNT - Charles) Teresa, Thaiana, eu gosto de suas ideias. [...] Teresa, eu gosto da sua ideia dos copos, boa em close up para o vídeo. Vocês têm que fazer uma invenção caseira? Nós fazemos, queríamos fazer um filtro de água, e que se passa com a conservação e consumo que Thaiana estava falando. É também um objeto cotidiano. Algo parecido com isto. Sandy descobriu o plano. É algo que podemos fazer em casa, a partir de objetos do cotidiano. Você filtra a água com cascalho e areia, etc Em seguida, aqueça a água para matar as bactérias. O que vocês acham? Podemos incorporar uma narração sobre a importância da conservação, talvez. Através dos copos que você descreve, Teresa. Segue um esquema desenhado do projeto.⁵⁹

Podemos considerar como uma regra que, para uma melhor comunicação nos fóruns, precisamos estar atentos à necessidade da retomada do assunto em cada novo enunciado, para que o elo seja firmado na comunicação que no caso é assíncrona. É importante conectar a nova ideia à ideia anterior, apoiar ou desaprovar, para que a ideia tenha continuidade e siga avançando no amadurecimento do projeto em comum. Charles (UNT) lançou a ideia de construir um filtro de água no fórum, Teresa e Thaiana (UFRGS) prontamente responderam, mas não retomam o assunto em suas respostas, ao contrário, lançaram outras ideias.

John (UNT) avisa no fórum, que ele, Sandy (UNT) e Charles (UNT) estão trabalhando na filmagem da construção do filtro de água.



EVV14 - (UNT- John) Então, eu filmei nosso filtro de água. Nós fizemos um cacto bobo (O nome dele é Sheriff Prickly Pete). Filmamos a construção do filtro e, em seguida, um pouco de água filtrada. Eu bebi o resultado, o gosto não é de todo ruim! Depois, explicamos o sistema e falamos sobre como podemos levar essa ideia e torná-la maior, grande o suficiente para que ele seja uma fonte de água principal em uma aldeia ou comunidade. Aqui está uma foto⁶⁰.

59 Hey Everybody! Teresa + Thaiana, I like your ideas. I do think we should concentrate on conservation and consumption. I don't know if recycling is a good idea, because another group is doing that. Anyway, Teresa, I like your idea of the cups, good close up shots for the video. Do you guys have to make a home invention? We do, and we wanted to make a water filter, and that goes with the conservation, and consumption Thais was talking about. It is also an everyday object. Something like this. Sandy figured out the plan. It is something we can make at home, from everyday objects. You filter the water with gravel and sand, etc. Then heat the water to kill the bacteria. what do you guys think? We can incorporate a narration about the importance of conservation, maybe. Through the cups that you describe, Teresa.



Figura 26: EVV grupo
Meio Ambiente

Até o momento da publicação da foto do cacto bobo, Thaiana e Teresa não conseguiam ter noção do que os estudantes da UNT estavam filmando. Elas reclamavam presencialmente, durante nossos encontros, da falta de maior compartilhamento sobre como os estudantes da UNT estavam realizando a filmagem. Elas diziam não receber notícias sobre o roteiro que estava sendo elaborado pelos colegas da UNT. Tinham a informação da mensagem de Charles (UNT) publicada no primeiro dia dizendo que o roteiro estava avançando e agora a fotografia do cacto pronto. A preocupação estética de construir um filtro de água que tivesse a forma de um cacto florido com uma lagartixa (um signo visual do Texas) mostra um momento de intenção de autoria. John, assim como todos os participantes do Projeto ApreDi 2.0 mantém relações dialógicas com a esfera artística em que se situam, sendo assim tínhamos em nossos pressupostos que os trabalhos teriam uma relação bastante próxima com a arte que permeia o cotidiano de cada um.

Nesse caso, o conteúdo da obra, no caso a construção e o teste do filtro de água é superado em seu caráter extraestético, ao ser formalizado e encarnado. Trazido para o domínio estético, o conteúdo agora responderá às injunções/obrigações, às licenças, às filiações e aos conflitos próprios desse outro espaço cultural, que pressupõe também uma outra temporalidade. Charles comentou que o filtro que estavam imaginando podia ser feito no modelo daqueles filtros das aulas de ciências de quando éramos crianças.

Teresa alerta o grupo sobre o prazo de submissão do vídeo final (faltam 4 dias para a entrega) na dúvida ainda de como estava o andamento das filmagens na UNT. Questiona: “*Charles, Sandy e John, vocês filmaram o processo de construção do filtro Xerife. John, você pode me confirmar se tu vai fazer a edição final do vídeo? Vamos pensar em um roteiro? Temos pouco tempo, digam me no que eu posso contribuir?*”

60 So we just got done filming our water filter. We made ours into a silly cactus (His name is Sheriff Prickly Pete). We filmed ourselves building the filter and then filtered some water and I drank the outcome, it didn't taste bad at all! Afterwards we explained the system and talked about how we can take this idea and make it much larger, large enough for it to be a main water source in a village or community. Here's a pic.



EV15 (UFRGS -Teresa) Vamos focar, temos que produzir um vídeo em grupo até sexta feira! Charles , Sandy e John, vocês filmaram o processo de construção do filtro Xerife. John, você pode me confirmar se tu vai fazer a edição final do vídeo? Vamos pensar em um roteiro? Temos pouco tempo, digam me no que eu posso contribuir?

Thaiana (UFRGS) sugere enviar as filmagens para John editar. John diz que criou uma música para o vídeo ressaltando que isso evitaria preocupações com direitos autorais e se oferece pra fazer a edição final.



EV17 (UNT - John) Eu não me importo de editar o vídeo. Eu também fiz uma música de fundo que podemos usar para não enfrentarmos problemas de direitos autorais. Eu poderia falar sobre como este sistema de filtro poderia ajudar uma aldeia ou comunidade e poderiam fazer um filtro também. Se vocês todos quiserem eu edito o vídeo⁶¹.

O que podemos perceber nesse grupo é que havia processos de criação paralelos, disjuntos, não houve negociação para a definição de um estilo e roteiro comum antes do início das produções. Se compararmos a outros grupos nem todos os participantes realizaram filmagens, mas participaram intensamente das negociações e atuaram em outros papéis da produção tais como a edição final. Ao fim o processo colaborativo de criação, a negociação, não ocorreu, o que ocorreu foram processos de criação paralelos com a temática “água” que os conectava. O vídeo final foi resolvido de uma forma *ad hoc*, juntando todos os fragmentos de vídeo. Thaiana produz uma narrativa, diz que está enviando a sua “parte”. Em muitos dos processos colaborativos as tarefas são divididas. Nesse caso o que podemos perceber foi que na ausência de uma maior clareza do que estava sendo negociado, Charles propõe concatenar os clipes enviados por Thaiana e Teresa ao clipe que ele, John e Sandy haviam produzido. Thaiana tinha uma vontade de autoria e resolveu agir. Produziu um texto e imagens que pudessem ser somadas ao já realizado, mesmo sem conhecer o que os estudantes norteamericanos tinham produzido.



EV19 (UFRGS - Thaiana) Certo, pessoal. Fiquei com um pouco de dificuldade de produzir as imagens de vídeo... até o final do dia de hoje consigo enviar a minha parte para a edição final. Já que a Teresa fez a introdução e vocês mostrarão a invenção caseira. Eu vou colocar informações sobre a água, sua importância e ciclo para agregar. Desculpem o transtorno. Beijos.

61 I don't mind editing the video. I've also made some background music we can use so that we don't face any copyright issues. Ya'll could talk about how this filter system could help out a village or community or ya'll could make a filter too. If ya'll want me to edit the video I will.

Teresa (UFRGS) postou links de três fragmentos de vídeo que ela fez no fórum para que esses fizessem parte da criação do vídeo, sugeriu que as imagens poderiam fazer parte da introdução ou da conclusão. Thaiana publicou o texto e a narração do vídeo de dois minutos que ela preparou para ser incluído juntamente ao vídeo que ela supostamente achava que os colegas da UNT estariam produzindo.

O autor se realiza e realiza o seu ponto de vista não só no narrador, no seu discurso e na sua linguagem (que, num grau mais ou menos elevado, são objetivos e evidenciados), mas também no objeto da narração, e também realiza o ponto de vista do narrador. Por trás do relato do narrador, nós lemos um segundo, o relato do autor sobre o que narra o narrador, e , além disso, sobre o próprio narrador. (BAKHTIN, 1988, p.118)

Para Bakhtin “dois elementos caracterizam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”. (BAKHTIN, 2011, p. 308).

Bakhtin compreende um objeto estético como um construto que se localiza na fronteira entre o autor e o receptor de uma obra (no nosso caso, do vídeo/imagem) produto da interação entre os estudantes separados pela distância geográfica. Na construção do objeto estético os sujeitos ocupam todas as posições previstas por Bakhtin nos processos de autoria, ora estão na posição de autor-pessoa, ora na de autor-criador, ora autor-contemplador.

Ao trazerem para o âmbito da construção do objeto estético, aqui entendido como conteúdo da atividade estética, sua voz, sua imagem, suas crenças, seu tempo, sua cultura, enunciam, por meio do objeto estético, participam como elos da cadeia dialógica. A voz nessa perspectiva não é somente o som emitido pelo sujeito, mas também uma ideia, uma imagem, uma vontade expressa, objetivada. “O discurso é institucional e a voz é personalizada, tem o acento e a entonação do autor e constitui uma interação específica de discursos” (SHOHAT, 2009, p. 311).

John solicitou que todos compartilhassem o que tinham de material para contribuir para o vídeo final por meio do Dropbox.



EV25 (UFRGS - Thaiana) Conforme expliquei no roteiro que coloquei anteriormente, estou enviando o vídeo para colaborar. É uma introdução para ressaltar a importância da invenção caseira. Tem uns 2 min. Ele está disponível no seguinte endereço Dropbox (link) Editei no Premiere, mas só consegui exportar em AVI, caso tenham alguma dificuldade em abrir, entrem em contato.

O grupo conectou as ideias de preservação da água atendendo à temática proposta e conciliou com a invenção caseira, o filtro de água. Thaiana diz que está enviando uma colaboração que pode

ser utilizada como introdução do vídeo final. John postou o vídeo final alegando que tinha tido problemas na edição, que o vídeo da Thaiana (UFRGS) tinha ficado com o som picotado e que ele estava usando o *Imovie* para a edição final.

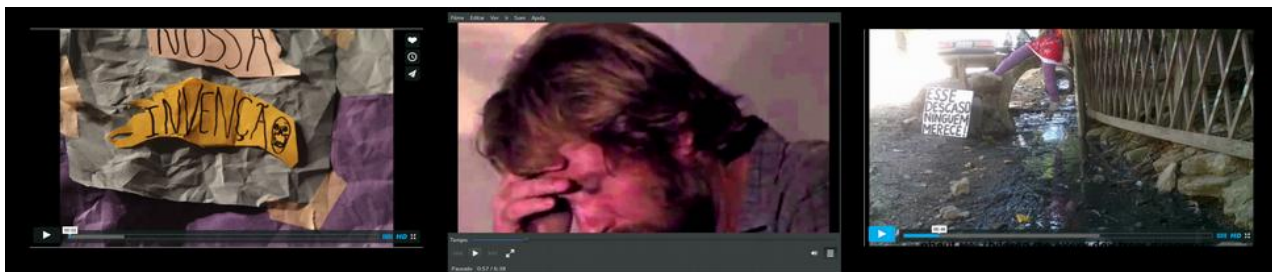


Figura 27: Frames 1 vídeo Meio Ambiente

O vídeo do grupo Meio Ambiente foi publicado com 6:36 minutos, subdividido em 2 minutos para a introdução produzida por Thaiana e Teresa e 4 min e 36 s para o vídeo produzido por Charles, John e Sandy. Uma estratégia utilizada pelo editor – que foi John – em dar uma unidade maior aos fragmentos de vídeos foi incluir na introdução e no desenvolvimento do vídeo animações produzidas por ele. John não fala português, no entanto é ele quem escreve a mão livre em português o título do vídeo. John foi além, apropriou-se não somente de uma forma de falar como da própria língua do seu interlocutor.

Aos 0:08 segundos Thaiana assume a autoria narrando um texto que ela mesma produziu sobre a necessidade de conscientização e valorização da água no planeta. Thaiana destaca em seu texto eventos que ocorrem na cidade de Porto alegre como a Feira Ecológica no Parque da Redenção. Ela ilustra todo o texto narrado com imagens estáticas capturadas na internet. Uma em especial nos chama a atenção pela intertextualidade que a imagem nos provoca. Aos 0:57 Thaiana apresenta a imagem de um homem com a fronte na mão “pensador” que logo a remetemos ao pensador do escultor Auguste Rodin. As imagens das torneiras pingando produzidas por Teresa também são incluídas no vídeo. De acordo com Stam (2006) “[...] tanto o romance como o filme são expressões comunicativas, situadas socialmente e moldadas historicamente”. Não são retratos fiéis da realidade pré-existente.

Nos 2:16 minutos do vídeo Meio Ambiente os estudantes norte-americanos assumem a autoria e atuam no vídeo, tornando-se autor-personagem de sua própria obra. Ao invés de utilizar imagens estáticas prontas da internet, tal como fez Thaiana, os estudantes norte-americanos falaram, enunciaram e produziram a música para o vídeo, tornando-se autores. Todo autor é responsável pelo



Figura 28: Frames 2 vídeo Meio Ambiente

sentido do enunciado que emite, todo autor compartilha a autoria com o interlocutor de sua resposta. Ao atuar e ao falar, somos autores dos atos responsáveis que envolvem nossa posição no mundo e nosso ser.



Figura 29: Frames 3 vídeo Meio Ambiente

Estar implicado no processo é responder aos enunciados anteriores e colocá-los novamente na movimentação dialógica da vida. O sujeito responsável pelo processo, autentica o vivido. Charles retoma as criações das feiras de ciências da infância e constrói uma proposta nova a partir de seu cronotopo. A preocupação ético-estética com o filtro vai além da função de filtrar a água. Os estudantes mostram todas as etapas de fabricação tornam-o estético e por fim John bebe a água filtrada em frente a câmera.

Thaiana (UFRGS) diz *“muito legal ter participado desta experiência. “Não concordei muito com a parte do churrasco no vídeo, pois sou vegetariana... mas nosso amigo xerife ficou muito simpático. Vou tentar enviar para a bienal. Um grande abraço”*. O discurso de Thaiana sobre o descontentamento da imagem do churrasco produzida pelo grupo da UNT mostra mais uma vez a falta da negociação sobre um roteiro e um estilo em comum para a produção do vídeo.

O vídeo foi produzido para o “outro” olhar, os autores tinham um outro em seu horizonte, era um objeto estético para ser visto e sentido pelo outro. Os estudantes mostram a funcionalidade do



Figura 30: Frames 4 vídeo Meio Ambiente

filtro, demonstram o processo pelo qual qualquer um pode repetir e construir seu próprio filtro num ato ético responsável. Assim eles assinam sua obra de forma ética e estética, participando integralmente de sua produção.



Figura 31: Frames 5 vídeo Meio Ambiente

As imagens produzidas em *stopmotion* por John especialmente para o vídeo podem ser identificadas na teoria do dialogismo como discursos dentro do discurso, intervisualidades como estratégia de mixar estéticas contemporâneas ao objeto estético que se apresenta na era digital. Apesar dos estudantes da UNT não terem compartilhado no fórum o roteiro do vídeo enquanto estavam produzindo, atuaram de forma responsiva demonstraram respeito e responsabilidade com os textos produzidos pelas colegas da UFRGS, anexando os vídeos na narrativa final.

5.2 Grupo Reciclagem

O grupo foi formado por quatro (4) estudantes da UFRGS, Jade, Rebecca, Karina e Félix, (este último entrou no grupo nos últimos dias) e Cora, estudante da UNT. No fórum específico desse grupo foram postadas 64 mensagens, dessas 18 mensagens eram das professoras mediadoras. Jade (UFRGS) postou 13 mensagens, liderou o grupo. Karina postou 11 mensagens e Rebecca 8, enquanto Cora e Félix postaram 5 mensagens cada um.



Figura 32: Grupo Reciclagem- Cora (24); Félix (23); Rebecca(52); Jade (43); Karina (43)

“O que seria pra nós uma invenção caseira?” questiona Jade ao grupo, buscando conhecer a noção do grupo quanto ao conceito de invenção caseira. “Na minha opinião, invenções caseiras não são necessariamente inovações revolucionárias. Não tem essa pretensão nobre”. Jade traz um exemplo que pode ser acessado no link⁶² e complementa: “Penso que diariamente inventamos mil modos de fazer as coisas do nosso jeito, seja um prato culinário inusitado, seja um jeito de poupar energia elétrica”. Jade expõe ao grupo suas ideias, “[...] Pensei então nas receitas culinárias da família ou preferidas de cada um. O que acham de pensarmos esse tema para o nosso vídeo?” Ela ainda faz o gancho dizendo que na chamada pública da Bienal “[...] aparece o termo “gambiarra” que em português tem sentido de improviso, coisa adaptada, com conotação de má qualidade”. Jade finaliza o enunciado colocando a ênfase no processo de criação, dizendo que “Essas invenções (o produto) são dispensáveis, tem valor especial para quem criou” (EV2), para aquele sujeito autor-criador que participou do processo.

Jade (UFRGS) conecta o conceito com a ideia de um projeto que também abarcava a temática da reciclagem no sentido de improviso ou de reutilização. O grupo se distanciou do conceito de reciclagem como reutilização de materiais que geralmente vão para o lixo seco, buscou o novo, o diferente.

62 http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/08/30813_lampada_garrafa_gm.shtml

Rebecca (UFRGS) aprova e apoia a ideia, e acrescenta “*quem não tem aquele segredo para o bolo ficar mais fofo, ou o molho ficar com um sabor mais picante? vivo inventando na cozinha, pego as receitas de família e vou experimentando novos sabores*”.

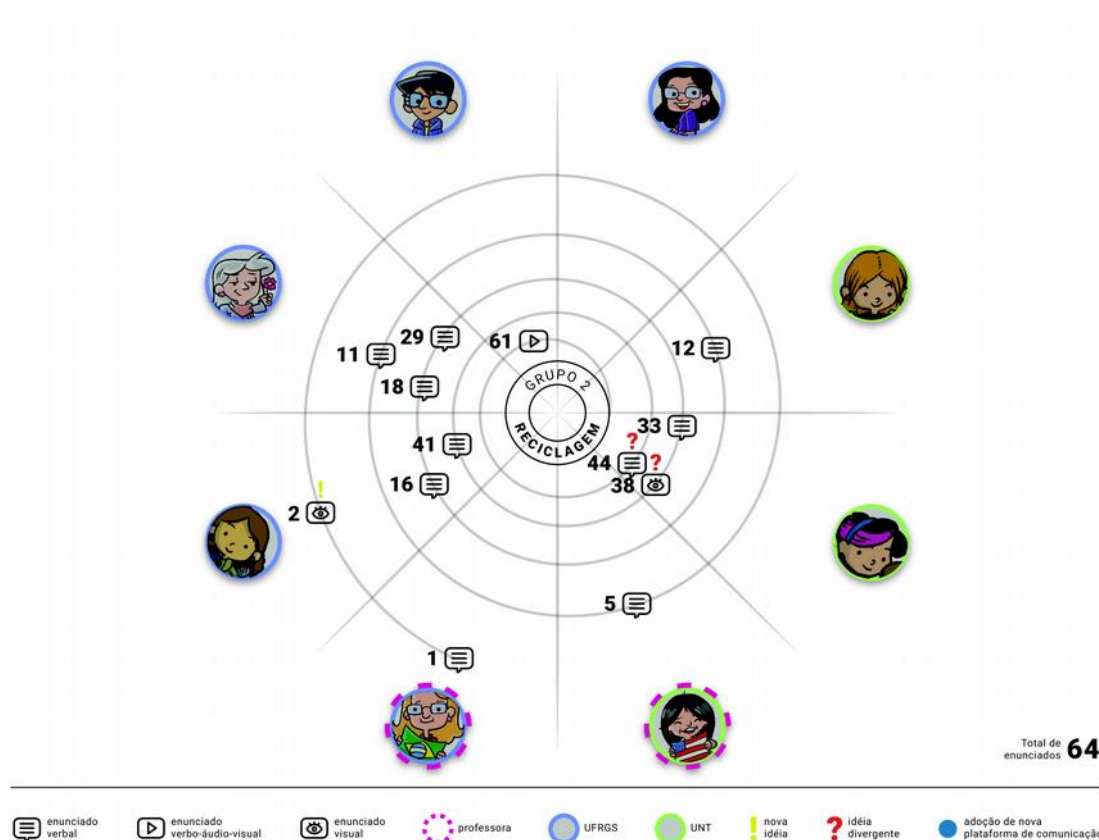


Figura 33: Mapa das negociações Grupo 2 Reciclagem

A professora norte-americana traça comentários sobre as histórias que envolvem receitas de comida em sua família e compartilha uma de suas histórias com o grupo, apoiando a ideia expressa pelas estudantes.



EV5 (UNT- Professora) Eu gosto da ideia das receitas secretas. Sempre me acusam de negligenciar um elemento chave das minhas receitas, pois percebe-se que eu não vou compartilhar meu conhecimento culinário. Mas não é tão sinistro para mim, bem, só de vez em quando, mas a maioria, eu só não cozinhar com receitas escritas e esqueci de mencionar alguns dos ingredientes ou substituindo ingredientes de repente concordar com o que eu tenho⁶³.

63 I like the idea of secret recipes. I always get accused of leaving out a key ingredient out of my recipes because it is perceived that I don't want to share my culinary knowledge. But it not that sinister on my part, well, maybe once in a while, but mostly, I simply do not cook with a written recipe and I forget to mention some ingredients or I improvise substituting ingredients according to what I have.

A mediação da professora norte-americana nesse grupo foi intensa. É perceptível que o grupo está em um momento de *brainstorm*, lançando ideias e a mediação da professora ajuda na construção das ideias, dá confiança as ideias apresentadas pelas estudantes. Karina (UFRGS) compartilha uma de suas experiências de reciclagem e manutenção de um minhocário em casa.



EV11 (UFRGS - Karina): Gostaria de compartilhar uma experiência de reciclagem. Bem, eu tenho em casa um minhocário que eu mesma fiz e que transforma parte do meu lixo orgânico em terra que volta para o meu pequeno jardim onde planto ervas para cozinhar e uma pequena fruta chamada physalis...A ideia do minhocário não é minha, mas inspirada na tradição da compostagem e em outros minhocários que são vendidos prontos. Adaptei usando o que tinha, baldes reutilizados de restaurantes e uma pequena torneira. Penso que pode ser uma experiência pedagógica bacana quando se traduz num ciclo completo de reciclagem. A partir da produção dos nossos utensílios domésticos mais próximos se abre uma oportunidade para o desenvolvimento constante da criatividade.

Após três ideias lançadas é possível perceber um processo de encadeamento das ideias que somam-se uma à outra. O grupo parece entrar em um acordo, as ideias são reforçadas pelos colegas e estimuladas pela professora da UNT.

Celine iniciou as atividades nesse grupo, contribuiu para reforçar a ideia focar na reciclagem de alimentos, mas dias depois pediu para trocar de grupo pois estava tendo desentendimentos com Cora, colega de grupo da UNT.



EV12 (UNT- Celine) Karina, eu amo essa ideia. Um dos membros da minha família fez isso também. Eles vivem no Norte em outro estado, Minnesota. Acho que o clima lá é melhor para este tipo de projeto de reciclagem. Eu sempre me perguntei se isso iria funcionar bem no calor do Texas. Eu sei de algumas escolas Montessori, escolas que fazem isso com seus alunos também. Ótima maneira de aprender sobre alternativas naturais. Obrigado por compartilhar .



EV18 (UFRGS- Karina) Fico feliz que tenha gostado da ideia! Isso pode funcionar no Texas, sim. As minhocas preferem o clima quente. Aqui também as escolas estão despertando para este aprendizado em torno da horta e os alimentos e chás ali cultivados vão para a merenda escolar. E as cascas e folhas não utilizadas retornam ao minhocário, um ciclo sustentável.

O diálogo acima mostra o compartilhamento de ideologias, de estilos de vida as duas estudantes trocam ideias, buscam aproximações nos seus modos de viver. Emerson (2003, p. 278) fala de “um estado de “autonomia participativa⁶⁴” desejado por Bakhtin, em que a confiança

64 Grifos do autor.

interpessoal é necessária. E um clima de confiança é infinitamente mais difícil de manter do que um clima de fé, ao qual o indivíduo pode agarrar-se heroicamente”.

A confiança foi sendo construída desde as primeiras videocartas, nas trocas de mensagens nos fóruns, e agora as estudantes compartilham suas ideias que são bem aceitas dentro do grupo em especial quando os comentários vêm dos estudantes estrangeiros.

“Cada réplica, por mais breve que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Jade (UFRGS) busca a construção coletiva do enunciado. Ela deu início à ideia, aguardou até que todos integrantes se pronunciassem no fórum, e nesse momento retoma e convida a todos para agir, executar a ideia. Dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção (BAKHTIN, 2011, p. 308). Ela pede para que cada integrante exponha suas ideias de produção do vídeo para evitar a repetição.



EV16 (UFRGS - Jade) Colegas, Vamos avançar nesse tema da reciclagem culinária? Eu e a Rebeca discutimos o seguinte:- Ter como ponto de partida o pão como objeto a ser reciclado; o popular pão velho ou pão dormido, como se chama por aqui, todo mundo tem, etc. ;- Cada alunos vai produzir um vídeo trazendo uma proposta de reciclagem que pode ser efetivamente culinária ou não; pode ser uma receita ou um desenho, pintura, escultura, instalação ou mesmo apenas o próprio vídeo que dará um novo sentido ou sobrevida a esse ingrediente tão corriqueiro da nossa mesa do diária;- Cada vídeo terá um minuto aproximadamente; vamos colar todos em um só no final;- Cada aluno edita no sistema que quiser e posta no YouTube, com legenda de tradução se necessitar; criaremos um canal específico para as postagens;- Cada alunos tem que definir a forma como irá abordar o tema no vídeo, para evitar repetição[...] Teremos que produzir no final de semana, pode ser?

Jade ocupa um papel de líder no grupo. Ela publica encaminhamentos das ações para que as atividades sejam continuadas. Jade expõe no fórum todo o processo necessário para a produção do vídeo, passo a passo delegando as ações necessária, indicando qual será o papel de cada integrante para produzir o todo do vídeo. Além disso, faz uma ponte entre os vídeos culinários e a ideia de Cora (UNT), que estava expondo ideias relacionadas com materiais descartados tais como madeira e a arte. Após todos os encaminhamentos de Jade, Karina diz que pode editar o vídeo final: *“Posso editar o vídeo final incluindo todas as receitas, para isso preciso receber todos os arquivos até amanhã, terça-feira, até de noite...legendas a parte em doc, formato.mov, por favor!”* Karina alerta os integrantes do grupo sobre as problemáticas previstas nos diferentes formatos dos arquivos que acarretam problemas técnicos no compartilhamentos de mídias tais como vídeos.

Os problemas técnicos são recorrentes em trabalhos dessa natureza; programas de edição de vídeo em geral exigem uma padronização de formato, mas as pessoas utilizam equipamentos que produzem em formatos diversos. Karina faz trabalhos com vídeos, por isso possui equipamentos profissionais, que disponibilizou para o grupo realizar o trabalho.

As linguagens tais como a videográfica exigem um saber técnico aprofundado para o exercício da autoria. Não basta ter uma ideia; é preciso conhecer a linguagem a qual vai utilizar em seu processo de criação. A produção da autoria na linguagem videográfica envolve um relacionamento profundo com um saber técnico. Em geral os equipamentos específicos de filmagem e as câmeras portáteis gravam em formato MOV ou AVI, muitas filmagens, foram produzidas com celulares do tipo smartphone (2013 e 2014), que gravam seus vídeos no formato MP4, problematizando a edição.

Karina (UFRGS) percebendo a dificuldade dos colegas em converter os arquivos de vídeo, publicou no fórum: *“Enfim, acho que fica mais fácil se cada um editar o seu vídeo e colocar no You Tube com legendas, embora não vá ficar tão bem feitinho... Mas, se o grupo preferir desse jeito, me avisem.”*



EV29 (UFRGS- Karina) estou no esforço da conversão e acho que vai dar tudo certo. Rebeca me envia o link do teu vídeo que o arquivo que tu me mandou pede senha. Enviem as legendas para o Félix que ficou responsável em traduzir. Estou na edição concentradíssima com super auxílio do Ernesto, meu filho. Jade, consegui converter e teu vídeo já entrou na edição!

No dia de finalizar o vídeo, as estudantes da UFRGS estavam imaginando que Cora UNT não estava conseguindo acesso. Nós professoras disponibilizamos um *chat* para que o grupo pudesse compartilhar as ideias e os arquivos que ainda estavam faltando. O encontro das estudantes da UFRGS não ocorreu presencialmente nesse dia.



EV33 (UNT - Cora) Então, eu terminei o meu vídeo, tentei ver onde eu poderia enviar ele. Eu enviei mensagem para Rebecca ontem à noite, mas nenhuma resposta. Alguém pode me ajudar? Eu realmente quero participar⁶⁵.

Rebecca (UFRGS) dá as instruções via fórum para que a colega da UNT *“Poste seu vídeo no youtube e publique o link no fórum porque isso facilitava para os colegas que estavam fazendo a edição”*. No dia seguinte, prazo final de publicação do vídeo, Cora (UNT) publica o link do seu

65 so i finished my video and i tried to see where i could send it.I messaged Renata last night but no response. Can anyone help me? I really want to participate.

vídeo com a seguinte mensagem: “*Eu acho que ele não precisa de legendas ou qualquer coisa, é bastante autoexplicativo. Mas sua escolha de música seria bom :)*”

Jade organiza e compartilha tudo que está sendo realizado pelo grupo no objetivo de manter o grupo informado sobre o andamento do trabalho; ela repete tudo que já foi definido até aquele momento para que o grupo avance junto. O grupo elegeu o pão como tema conector do vídeo, atrelou o significado da palavra pão aos diferentes sentidos que ela possui na cultura popular brasileira.



EV41 (UFRGS - Jade) Vamos colocar os temas e demais definições aqui para facilitar. Cada um posta o vídeo pronto no YouTube até 7/11 e coloca aqui o link para a gente juntar tudo no dia 7/11 mesmo. O tema do meu vídeo será a reciclagem do sentido da palavra/ideia 'pão'. Algumas ideias: pão como meio de pagamento na antiguidade, ainda hoje sinônimo de dinheiro; pão para homem bonito na gíria do Brasil nos anos 80; pão duro para o Tio Patinhas...Sugestão para o nome do Vídeo do Grupo: **O pão nosso de cada dia reciclai hoje, amém.** (Grifos nossos)

Rebecca aprova as ideias de Jade e a autoria compartilhada vai se construindo; juntas, estão conectando as ideias umas as outras. Jade sugere um título para o vídeo final. “*O pão nosso de cada dia reciclai hoje, amém*”.



EV44 (UNT- Cora) com base no que eu estou lendo, nós vamos reutilizar um item do cotidiano que temos ou usar o que iríamos jogar fora, ao invés disso reciclar? Tenho algumas peças antigas de madeira utilizadas em projetos passados no meu quintal posso utilizar para pintura e um plano de esculturas de linóleo para gravura. eu posso pegar isso e fazer uma obra de arte a partir dele? Eu consegui pegar a ideia direito?

Jade responde Cora dizendo “[...] *enfim teremos o link com o mundo das artes, o pão que inspira...*” pois até o momento as produções do grupo estavam todas em torno da temática da culinária inventiva. Jade pergunta se todos concordam com o título do trabalho, chamando os coautores à produção.



EV47 (UFRGS - Jade) Defendo a ideia original de emendar todos os vídeos. Ordem sugerida: Rebeca (Pão reciclado e delicioso), Karina (?), Jade (Pão, palavra viva) e Cora (Pão que inspira?). Título sugerido: O pão nosso de cada dia reciclai hoje.

Rebecca é a primeira a publicar no Youtube o fragmento do vídeo que ela produziu de 1 min sobre uma receita de pão que poderia ser reciclado. Karina logo em seguida diz que vai tentar converter o vídeo da Rebecca para realizar a montagem com todos os vídeos.

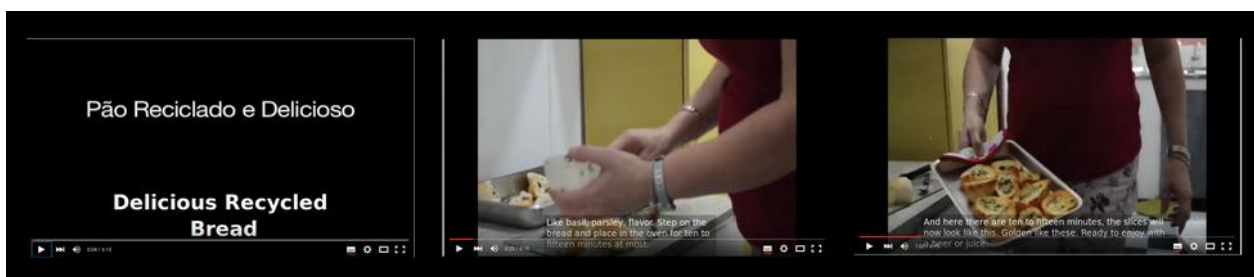


Figura 34: Frames 1 vídeo Reciclagem



Figura 35: Frames 2 vídeo Reciclagem

No vídeo final do grupo Reciclagem⁶⁶ não aparece o título geral sugerido por Jade e aceito por todos do grupo. O vídeo se organiza em três momentos distintos, nos quais Rebecca inicia narrando sua experiência em casa de como realizar a receita de pão e Karina apresentando o processo de reciclagem dos alimentos a partir do aproveitamento das cascas em um minhocário. Ela mostra a terra fértil que o minhocário pode produzir e os temperos que ela produz em casa a partir desse processo. Após isso, ela mostra o pão amanhecido. E a receita de um kibe com pão amanhecido e temperos colhidos no quintal de casa.

O conceito de reciclagem foi ampliado pelo grupo que apresentou todo o processo de reciclagem de alimentos do cotidiano e sugeriu uma receita culinária ao fim do processo. Jade buscou a diversidade semântica da palavra “pão” na cultura brasileira. Todas as três integrantes narraram os processos no vídeo. Jade mostra na tela a pesquisa que ela está fazendo na internet sobre a diversidade de sentidos que a palavra pode ter .

O vídeo desse grupo se apresenta com o áudio todo em português e as legendas em inglês. A produção ocorreu em maior parte com o grupo brasileiro. O oposto ocorreu no vídeo do grupo Meio Ambiente no qual a maior produção foi realizada pelo grupo norte-americano e os áudios estão em português na primeira parte do vídeo (Thaiana) e em inglês na segunda metade do vídeo (grupo da UNT).

66 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g3g6H7L1cWY> acesso em 30 ago. 2015.



Figura 36: Frames 4 vídeo Reciclagem

A produção coletiva do vídeo estava atrelada a vários objetivos: primeiramente um trabalho obrigatório inserido nas duas disciplinas, “valia nota” para os estudantes nas respectivas disciplinas em que eles estavam matriculados. Outro objetivo atrelado ao trabalho de criação do vídeo era o de responder à proposta do projeto ApreDi 2.0 que previa um intercâmbio cultural e uma atividade colaborativa à distância. O terceiro objetivo estava atrelado a responder à chamada das invenções caseiras para submissão e participação na 9ª Bienal do Mercosul com um “vídeo obra de arte”. Unir todos esses objetivos limitava de alguma forma os sujeitos envolvidos. Isso pode ser percebido pela pouca utilização de efeitos e técnicas típicas da linguagem videográfica. Pode ser reconhecida também na participação de Félix, que não produziu um vídeo individual como os outros quatro participantes, mas, cumpriu com a obrigação negociando sua participação de forma limitada no grupo, traduzindo os textos para as legendas. Apesar do vídeo final apresentar-se visualmente como uma concatenação dos quatro vídeos. A negociação ocorreu durante o processo de criação do vídeo.



Figura 37: Objeto estético Cora-Reciclagem

Jade, ao trazer para a discussão aspectos da cultura popular brasileira, de ter sempre um “jeitinho” brasileiro, um “segredinho” culinário, também sugere a exploração dos diferentes sentidos

que a palavra pão apresenta no Brasil. Cora apresenta outro sentido do pão e produz um quadro a partir de sucatas encontradas no pátio de sua casa e usa o pão como “carimbo”. Segue na figura 37 a imagem publicada no fórum do grupo.

5.3 Grupo Invenção Pedagógica



Figura 38: Grupo Invenção Pedagógica – Alana (25); Celine (25); Kissi (20); Mateus (57); Lara (24)

Esse grupo foi composto por Kissi, Celine, Alana, Lara da UNT, e Mateus da UFRGS.

Na Figura 39 é possível observar como se deu a movimentação das discussões.

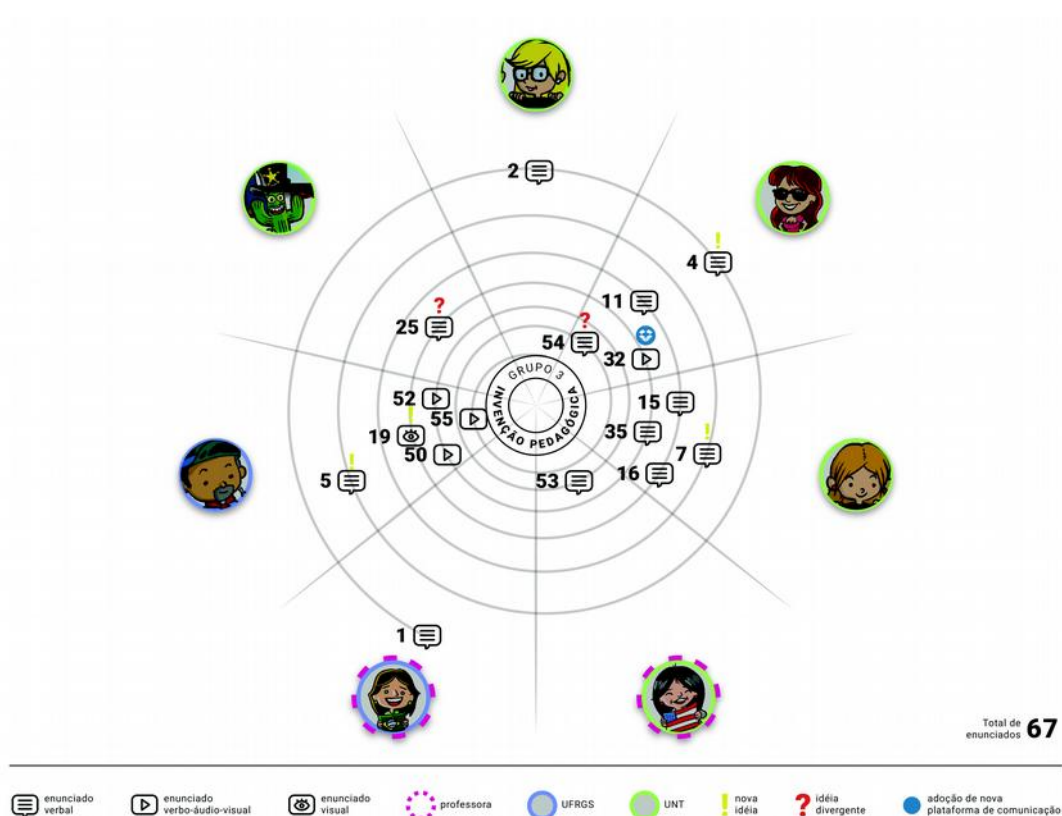


Figura 39: Mapa da negociação Grupo Invenção Pedagógica

As discussões nesse grupo mostraram dissenso e movimentos discordantes.

Por meio do mapa, é possível observar que Kissi (UNT) EV2 iniciou as discussões no fórum do grupo enviando uma mensagem endereçada para o único participante da UFRGS no grupo.

“Alana, Lara e Eu estamos conversando sobre o projeto e iremos postar amanhã de manhã as ideias após nosso encontro⁶⁷”. Kissi compartilhou com Mateus, único integrante situado no Brasil, o que estava sendo planejado no Texas na tentativa de manter o grupo em sintonia. No enunciado (EV4) Alana publicou uma mensagem questionando sobre a possibilidade de Mateus fazer a edição final do vídeo. Ela compartilha as primeiras ideias discutidas entre as integrantes norte-americanas sobre o projeto: EV4“[...] Já temos algumas ideias sobre as invenções pensamos que poderiam ser sustentáveis, use/recicle, para as aulas de arte. “Você é mais que bem-vindo para criar sua própria invenção e adicioná-la ao vídeo. [...]Estamos abertos a todas e quaisquer ideias que você possa ter!” Alana finaliza seu enunciado numa posição ativa responsiva, aberta a respostas.

Mateus (EV5), em seus primeiros posts, busca uma aproximação entre os dois contextos questionando-se “O que eles teriam em comum?” O subtema desse grupo perpassava por uma invenção pedagógica. Mateus busca semelhanças entre os dois estados (Texas e Rio Grande do Sul). Propõe construir fantoches de bois e cavalos para doar para instituições públicas que sofrem com a falta de financiamento.



EV5 (UFRGS - Mateus) Considerando Texas e Rio Grande do Sul, vejo que temos bois e cavalos em comum. Minha proposta é fazer com os alunos, cavalos de pau com material reciclado que poderiam ser doados em creches e crianças pobres, junto com uma narrativa ou teatro sobre o cavalo. Se me mandarem material, posso trabalhar na edição de vídeo, estou à disposição.

O material a ser enviado são imagens em vídeo e poderia também envolver o roteiro do vídeo. Além das negociações sobre o conteúdo e forma do vídeo final, os estudantes necessitavam negociar aspectos técnicos necessários à produção do vídeo.

A movimentação das negociações no fórum entre os estudantes é no sentido de questionarem, contestar, responder, concordar, discordar. Propor questões sobre o conteúdo do vídeo para negociação é uma das formas que Mateus expõe para dar início à construção coletiva do roteiro.

Celine (EV7) corrobora as preocupações de Mateus sobre a falta de financiamento nas escolas para atividades práticas no ensino de arte reforçando a importância do uso de materiais reciclados para tais atividades. Ela revela que o orçamento para as aulas de arte também é uma preocupação no Texas. Ela também ressalta a questão dos artistas que buscam utilizar materiais recicláveis em suas obras. Celine ressalta a importância de transformar esses materiais em obra de arte com baixo orçamento.

67 Alana, Lara, and I are talking it over we will post our ideas tomorrow morning after we meet.



EV7 (UNT - Celine) Estou interessada em refletir sobre a preocupação com o orçamento dos professores de arte com materiais de sala de aula. Além disso, não só como professor de arte, mas para artistas que buscam usar os recursos para ser mais inovador ou até mesmo economizar dinheiro. Usando esse conceito, eu acho que a reciclagem pode ser amarrado em mostrar maneiras em nosso vídeo em que usaram materiais reciclados em torno de nossas próprias casas ou da comunidade para mostrar aos telespectadores como podemos olhar para esses materiais como "objetos de arte" ... ou como podemos trazer esses materiais na sala de aula, quando temos um baixo orçamento. A Professora A. P. M. também me fez lembrar de uma loja local perto aqui da UNT [...] Você tem lugares como este no Brasil? <http://www.scrapdenton.org/> Deixe-me saber a sua opinião sobre este conceito. Deve ser divertido, eu gosto deste tópico e como podemos colocá-lo para usar!⁶⁸

Celine (UNT) compartilha o site da loja de materiais recicláveis que fica em frente ao prédio do Departamento de Artes da universidade. E ela questiona Mateus se há um lugar como aquele em Porto Alegre. Alana (UNT) questiona Mateus (UFRGS) sobre se há instituições que promovem a arte com materiais recicláveis em Porto Alegre. Alana retoma o tema da construção de cavalos levantado por Mateus concordando; o grupo começa a convergir para uma ideia em comum.



EV11 (UNT - Alana) Eu estou interessada em saber se você tem uma organização que promove a arte com materiais reutilizáveis em sua comunidade. Poderíamos incluir no vídeo. Eu acho que a sua ideia sobre a criação dos cavalos funciona bem com o que já estava sendo discutido na nossa brainstorming. [...] Pode ser que poderia usar o papel machê para fazer esculturas dos cavalos que você mencionou? Eu pesquisei algumas receitas para fabricação de papel e papel machê. Vou listar os links abaixo. Pretendemos obter imagens de vídeo neste sábado e espero que possamos tê-lo com você no domingo, deixe-nos saber seus pensamentos sobre isso.⁶⁹

Alana expõe que ela, Lara, Celine e Kissi estão gravando o processo de fabricação do *papier-mâché*, e que esse vídeo pode fazer parte do vídeo final. Ela sugere que se façam os cavalos de *papier-mâché*.

Celine (UNT), apoia a ideia já apresentada pelo grupo de produzir esculturas de cavalos utilizando materiais reciclados e propõe o uso do facebook, para agilizar a comunicação entre o

68 I am interested in reflecting on the concern about budget art teachers get in for their classroom materials. Also not only as an art teacher, but for artists that look for using resources to be more innovative or to even save money. Using that concept, I think recycling can be tied in by showing ways in our video in which we have used recycled materials around our own homes or community to show viewers how we can look at these materials as 'art objects' ... or how we can bring these materials into the classroom when we have a low budget. Professor Miles also reminded me of a local store near UNT to possibly document or look at regarding this concept. It is a store that specifically sells low cost recycled items and offers educational programs to help facilitate our use of recycled materials in art. I will post the link to their website below. Do you have places like this in Brazil?

grupo. Ela ainda está em dúvida em relação a algumas decisões sobre produzir imagens em grupo ou individualmente.



EV15 (UNT – Celine) Vou entrar em contato com você sobre isso no facebook para obter o seu número, onde estará me esperando para nos encontrarmos no sábado como um grupo, ou que todo mundo está coletando imagens individual? Além disso, estou feliz por você ter essa conexão com a SUCATA loja, eu acho que seria o lugar perfeito para documentar e dar um pouco de história sobre as lojas, enquanto o uso de conectá-lo aos nossos conceitos⁷⁰.

Mateus (UFRGS) percebendo a necessidade do grupo, sugere usar o chat do *Moodle* para uma comunicação assíncrona “Podemos entrar juntos no chat entre hoje e amanhã. Estarei online após as 22hs. (hora do Brasil). “Não sei se nossa diferença de horário é de 2 ou 3 horas. Aqui estamos no horário de verão”. Quando os estudantes encontraram possibilidades de trabalhar colaborativamente, têm a oportunidade de deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes. Na mensagem de Celine, podemos perceber a forma responsável com que ela responde a Mateus. Ela retoma as ideias e preocupa-se com HD dele que agora está quebrado.



EV16 (UNT - Celine): A ideia sobre cavalos é inteligente. Eu gosto de todo o significado por trás da ideia de cavalo também. [...] Acho que todos nós muitas vezes ignoramos o potencial de uma grande quantidade de itens que temos. Esperamos que os projetos com garrafas de plástico ajudem a expandir a maneira como eles olham para os objetos ao seu redor. E talvez um dia, quando eles estão trabalhando em um projeto [...]. Desejo-lhe boa sorte com seu HD⁷¹.

Nesse grupo há uma preocupação em responder ou comentar todos os itens da mensagem postada anteriormente pelos colegas. Podemos perceber isso pela retomada do assunto sobre o HD de Mateus iniciada no EV5, retomada no EV16.

Mateus publica no fórum uma foto do seu filho quando ele tinha 2 anos de idade montado em um cavalo de madeira (EVV19). Lara publica o roteiro completo dos vídeos que irão enviar para Mateus para que ele possa ter a noção do que elas estão pensando também. O compartilhamento explícito das ideias é essencial para manter a coesão do grupo.

denton.org/ Let me know your thoughts about this concept. It should be fun, I enjoy this topic and how we can put it to use! Alana, Lara, Kissi- I was just switched to this group today (I was in group 2 before) Just wanted to throw in my idea and catch up with you all.

69 Like Celine, I would be interested to know if you have an organization that promotes reusable art materials in your community. We could include that in the video as well. I think your idea about creating the horses would work well with what we have already come up with in our brainstorming. We have proposed an invention that would allow students to shred their scrap paper in a paper shredder, which could then be collected in a bin and used to make recycled paper or paper mache. May be we could use the paper mache to make sculptures of the horses you mentio-

Lara (EV25) “*Estamos todas na escola fazendo filmagens mostrando o processo de fabricação de papier-maché[...] expõe em palavras a receita passo a passo de produção do papel machie. [...] “Tendo os alunos envolvidos no processo de criação de seus próprios materiais de arte vai dar-lhes uma compreensão mais profunda e conexão a ela”.*

Lara expressa as dificuldades de trabalhar à distância (EV25), ressalta a diferença de idioma e a dificuldade nas traduções mediadas pelo programa *Google Translate*. Ela expressa também a preocupação com a coesão do enunciado que está sendo construído coletivamente. “*Decidimos deixá-lo assumir a ideia sobre cavalos de brinquedo reciclado, porque parece que você tem uma ideia inteligente sobre a criação de orientações sobre como fazê-los. Gostaríamos muito de ouvir suas ideias sobre como isso pode ser incorporado o tema de forma mais concisa*”. Lara, (EV25).

Lara (EV25) acrescenta mais elementos à ideia da confecção dos cavalos dizendo que vai “*fazer um pequeno avião de brinquedo de madeira para incluir sua ideia sobre como fazer as coisas e usando os objetos que fazemos para dar a volta em sala de aula*”. No entanto, elas deixaram Mateus confuso no momento que decidiram (EV30) não fabricar os cavalos em *papier mâché* e sugerem que Mateus mostre o processo de fabricação do cavalo de madeira. O processo de produção coletiva dos vídeos não pressupõe necessariamente consenso. Diálogo não é consenso: Bakhtin discorre sobre o diálogo não como algo entendido no senso comum como consenso ou solução de conflitos. Diálogo do grego significa (dia) através do (logo) conhecimento. Podemos entender que diálogo não é consenso e sim negociação, luta de ideias ou vozes para se chegar a algo que se quer conhecer. Faraco (2009) ressalta que Bakhtin e os membros do seu círculo não eram conhecidos como teóricos do consenso; eles, ao invés, “tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonância” (FARACO, 2009, p. 68). Alana reconhece que possa ter ocorrido ruídos nas comunicações entre o grupo. E muda de ideia no decorrer da negociação.

Celine (UNT) “Eu gosto de como nós estamos indo com o nosso conceito e tema. Foi bom ser capaz de incorporar nossas ideias com Mateus (UFRGS) imediatamente”.

ned? I have researched a couple recipes for making paper and paper mache. I will list the links below. We plan on getting video footage this Saturday and hopefully we can have it to you by Sunday. Let us know your thoughts on this.

70 Alana, I'm glad my thoughts worked along the lines of what you all were thinking. I love the idea of recycling paper and sculpting horses. I think a solid idea looks like it is coming along here. I'll get in touch with you over facebook to get your number- where you hoping for us to meet up Saturday as a group, or is everyone collecting individual footage? Also, I'm glad you have this connection with the SCRAP store- I think it would be the perfect place to document and give a little story about the stores use- while connecting it to our concepts.



EV34 (UNT - Celine) Alana, Lara, Kissi e eu estávamos esperando o vídeo consistiria no processo de tomada de papel machie - implementação que podemos utilizar esse material para criar uma pequena sculpture cavalo, no exemplo. Nossa ideia principal / eles foi o uso de produtos reciclados (o papel) para facilitar os projetos de sala de aula. **Apesar de não esculpir o cavalo com papel machie - na esperança de que quando você coloca o vídeo em conjunto que incluiria nossa documentação do processo de fabricação com papel machê, e nossa filmagem ver a loja cheia de sucata ainda mais diferente recicla bens enfatizar como existem tantas opções com a reutilização de bens reciclados, especialmente na sala de aula.** Então, quando você adicionou a sua breve filmagem da escultura de cavalo de madeira que você falou no início da discussão , a partir daí, seria amarrar as ideias juntos no vídeo sobre o que podemos fazer com papel machê / material reciclado como uma invenção escolar. Espero que nos ajude a todos a entender melhor. Se precisamos esclarecer qualquer vamos continuar postando aqui e fazer todas as perguntas⁷² .[sic]



EV37 (UFRGS - Mateus): Minha sugestão é a seguinte: 1. apresentação do Projeto entre UNT e UFRGS e nossas professoras. 2. apresentação do tema "O Cavalo em nossa cultura" 3. propósito do nosso projeto pedagógico em sala de aula. 4. filmes da UNT com papel machie. 5. filme da UFRGS com cavalinho de pau. 6. considerações finais e apresentação dos alunos. Esta é uma sugestão de roteiro e peço que coloquem sua ideias. Gostaria de saber se vocês vão postar algumas imagens sobre a loja de sucatas. Se eu vou fazer a edição final, sugiro que me enviem o link do vídeo já upload no youtube. Pretendo usar o *movie maker* para a edição final.

Mateus expõe o roteiro organizado por ele. Elenca cinco divisões claras para o vídeo final. Ao deixar registrado qual seria o software utilizado na edição, Mateus demonstra responsabilidade com o restante do grupo que está distante. Podemos perceber que todos os integrantes desse grupo preocupam-se em deixar claro para o outro distante o que está sendo realizado.

Alana (UNT) publicou um link no fórum (EV32) para Mateus no qual havia 28 fragmentos de vídeos para compor a edição final. Logo após Alana ter enviado o link, Celine fez algumas considerações sobre os arquivos, deixando a situação bastante difícil para Mateus: (EV35) “Clipes 23 e 24 não devem ser incluídos, eles são muito curtos e apenas erros. Seguido por apagar os clipes, o clipe 27 na ligação dropbox.com deve ser 23 na sequência. Clipe 25 deve, então, se tornar clipe

71 Mateus, the horse idea is clever, I like that. I like all of the meaning behind the horse idea as well. I'm glad you will be able to send a picture to us. As you said, using plastic bottles for toys or decorative items isn't the most interesting way to put recycled goods to use. But I think it may at least help to open students eyes up to what recycling and reusing can do for them. I think we all often dismiss the potential a lot of items have. Hopefully those projects with plastic bottles helped to expand the way they look at objects around them. And maybe one day when they are working on a project and ideating materials they can use it will have helped facilitate their options. I wish you good luck getting your HD.

72 Alana,, Kissy, and I were hoping the video would consist of the process making of paper mache- implementing that

24. Clipe 26 deve se tornar clipe 25. E o clipe de 28 deve ser o último clipe .. esse clipe sendo clipe 26.”[sic].

Tenho anotações desse momento crítico no qual Mateus recorreu a mim porque estava bastante ansioso por ter a responsabilidade de finalizar o vídeo e só tinha recebido uma sugestão de *script* em inglês e espanhol; ele não se sentia autorizado a cortar os vídeos. O material bruto que ele recebeu somava mais de 22 minutos de filmagens para ser editado em cinco minutos. Mateus me disse em sala de aula que não tinha experiência com edição de vídeo, mas, se elas tinham lhe dado esse voto de confiança, ele iria realizar a edição. Ele pensou em acelerar as imagens para não cortá-las. Ele disse que tinha pouca experiência com edição de vídeos e que utilizaria o software *movie maker* (editor para principiantes) para as edições.



Figura 40: Frames vídeos compartilhados pelo grupo Invenção Pedagógica

É visível a implicação ética das integrantes norte-americanas com o trabalho: elas se colocam atuantes na obra. Preocupam-se com a estética do vídeo. O enquadramento e posicionamento das figuras, as cores dos objetos e roupas e do fundos do vídeo são contrastantes contribuindo para composição visual limpa sem ruídos.



EV36 (UNT- Alana) Eu acho que pode haver alguma informação que se perde na tradução. [...]. **Decidimos não fazer cavalos de papel machê**, mas em vez disso, Mateus mostrar um guia sobre como fazer seu cavalo brinquedo. Mateus, em poucas horas eu vou postar um link para os arquivos de vídeo que você pode baixar. [...]. Existe algo específico que você ainda está confuso?⁷³ (Grifos nossos)

we can use such material to craft a small horse sculpture, in example. Our main idea/them was the use of recycled goods (the paper) to facilitate classroom projects. Although we did not sculpt the horse out of the paper mache- we where hoping that when you put the video together it would include our documentation of the process making with paper mache, and our footage viewing the SCRAP store full of even more different recycles goods to emphasize how there are so many options with reusing recycled goods- especially in the classroom. Then when you added your brief footage of the wood horse sculpture you spoke of earlier in the discussion- from there we would be tying the ideas together in the video about what we can do with paper mache/recycled material as a school invention. I hope that helps us to all understand better. If we need to clarify any further let's keep posting in here and ask as

A decisão delas “*decidimos não fazer cavalos de papel machê,*” foi publicada após o compartilhamento dos 28 fragmentos de vídeos com Mateus. Ele já havia iniciado a edição e estava disposto a compilar todas as ideias. As interações, bem como os diálogos, foram o foco do interesse de Bakhtin. Seu interesse estava no complexo de forças que atuam nesses diálogos, forças que condicionam a forma e as significações do que é dito ali. Na busca de coesão dos diferentes fragmentos de vídeos, Celine tenta expor para Mateus o que elas, estudantes da UNT, discutiram juntas, presencialmente.



EV41(UNT - Celine) Nós estamos fazendo um roteiro conjunto para você, vai tê-lo hoje, bem como para que você adicione ao vídeo. Esperamos que isso vai proporcionar uma melhor compreensão do vídeo como um todo. Estou disposto a dar o roteiro e tradução para você, colocando-o ao Moodle ainda hoje. Alana salientou que, se mandamos no dropbox no youtube é um formato que você não iria ser capaz de editar. Mas deixe-nos saber se você é capaz de compilar os documentos que enviamos ou se houve algum problema.⁷⁴

Mateus tem dificuldade em fazer *download* dos 28 vídeos enviados pelo dropbox. Ele pede para que as estudantes façam *upload* dos fragmentos de vídeo no youtube (isso padronizaria os formatos dos arquivos facilitando o download). A professora norte-americana, observando o andamento das negociações, comenta a forma como esse envio de muitos fragmentos de vídeo pode dificultar o trabalho de edição de Mateus. Ela ressalta : a fragmentação pode não ficar coesa na edição final.



EV43 (UFRGS - Mateus) Estou preocupado por não ter recebido os vídeos pelo youtube até o momento. Não consegui abrir os que vieram pelo dropbox, apenas pude assistir, ficaram bons. Recebi o texto que orienta a ordem deles. Somente preciso receber num formato que eu possa abrir se for no youtube melhor.

Durante o tempo das duas semanas de trabalho em grupo, eles permaneceram em contato, trocando e discutindo ideias, compartilhando arquivos, e o tempo todo se disponibilizando para realizar as atividades. Foram 67 mensagens publicadas entre eles e as professoras mediadoras. O grupo iniciou com uma ideia (EV4), que ganhou incentivo (EV5) e complementariedade no EV7. A ideia de construir cavalos a partir de material reciclado foi mantida e adaptada no decorrer do

many questions.

73 I think there may be some information being lost during translation. We have videos of us making new paper from recycled paper scraps and showing how this will be used in the classroom. We decided not to make the paper mache horses, but instead let Moises show a guide on how to make his toy horse. Moises, in a few hours I will be posting a link to the video files you can download. There are more details about our project in Laurel's post above. Is there anything specific you're still confused about?

74 Mateus, We are going to get a script together for you today and have it to you today as well for you to add to the vi-

processo. Contudo Alana (EV36) avisa Mateus que está tendo algum problema nas traduções. As estudantes norte-americanas não irão fazer os cavalos de papier-maché. Isso desequilibra o grupo que parecia estar em sintonia até o momento. Mateus publica uma primeira versão final do vídeo no (EVAV50) e logo em seguida publica (EVAV52) com uma segunda versão. Alana (EV54) publica uma mensagem dizendo que os vídeos enviados pelas estudantes norte-americanas não foram editados e permanecem “material bruto”. O aspecto ético é conflitivo e está relacionado a um valor individual do autor-pessoa, bem como do contemplador na recepção da obra, que pode ser expresso, e que tem sua origem na relação entre o sujeito e um acontecimento. Para Bakhtin, como já citado anteriormente a atividade estética é capaz de ligar estes dois aspectos, o ético e o estético, mas requer uma abordagem específica, orientada sistematicamente.



EV54 (UNT- Alana) Eu tenho que ser honesta, eu acho que qualquer um dos vídeos das garotas que UNT não deve ser carregado no site da bienal. [...] o nosso de fazer papel reciclado não foi editado de modo algum, é simplesmente o material bruto que foi enviado para o YouTube. Não faz nenhum sentido em tudo. Por favor, permita-nos falar sobre isso antes que você inclua nossos nomes nele⁷⁵.

Alana tinha o objetivo de responder com o vídeo à esfera artística. Para ela, a atribuição da autoria era algo que nesse momento começava a ter valor. O processo autoral e a atribuição da autoria não são a mesma coisa, no entanto um informa o outro. Mateus publica uma terceira versão do vídeo coletivo na mensagem (EVAV55), dizendo que já submeteu essa última versão no site da 9ª Bienal. Vale destacar que, para Bakhtin, a experiência de viver é orientada por valores que condicionam o comportamento e as ações do sujeito em sociedade o que implica em um posicionamento constante do sujeito frente a valores morais, éticos, e também estéticos.



EVAV55 (UFRGS - Mateus) [...] não queria magoar ninguém. Eu não pude deixar a loja de sucatas de fora e consegui reduzir todos os vídeos. Sobre o som das vozes acelerado, gostaria que fosse visto como intervenção criativa. Todavia, se ofenderam, peço que me perdoem. Considerarei que seus vídeos se explicavam com muita clareza, sem palavra alguma.

Os estudantes desse grupo precisaram negociar o ético e o estético. Ambos os estudantes tiveram embates. Mateus é estudante de arte, não atua como artista como alguns de seus colegas,

deo. We hope this will provide a better understanding to all that view the video. I will provide the script and translation for you by posting it to the moodle later today. Cara pointed out that if we sent the video footage we gave you in dropbox in a youtube format- that you would not be able to edit anything. But let us know if you were able to compile the documents we sent over or if there were any troubles. Speak with you soon, Thank you.

75 I have to be honest, I do not think any of the videos of us UNT girls should be uploaded to the bienal. The one of us making recycled paper has not been edited in any way, it is simply the raw footage we sent that was then uploaded to youtube. It makes no sense at all. Please, allow us to talk it over before having it be uploaded with our name on it.

possui poucas experiências em processos de criação artísticos. Sua posição na sociedade civil lhe exige manter uma implicação forte com o mundo da vida, no qual precisa responder eticamente por todos seus atos. Nessa experiência de criação coletiva, tanto as estudantes norte-americanas tiveram que negociar as relações do mundo da vida e do mundo da cultura que não são os mesmos, mas são totalmente interdependentes.



EV56 (UFRGS - Mateus) Obrigado por sua franqueza, mas, não recebi sua postagem antes. Nesta madrugada fiz uma edição final e já postei na Bienal. Espero, ao menos que o trabalho final não lhe desagrade tanto. Na verdade, eu não havia entendido minha liberdade para manipular o material enviado e estava com muito cuidado para não magoar ninguém.. Por favor, leia o que escrevi para prof. da UNT. Um abraço

Mateus (UFRGS) após ter submetido a edição final ao site da Bienal diz que o comentário da professora norte americana ajudou-lhe para fazer os cortes no vídeo. Mateus não se sentia **autor(izado)** a realizar os cortes nos vídeos das colegas de grupo da UNT. Nesse momento a autoria dele foi exigida pelo grupo. EV56 Mateus: *“foi difícil ter que deixar de fora muitas cenas ótimas que vocês fizeram [...] Na verdade eu não havia entendido minha liberdade para manipular o material enviado e estava com muito cuidado para não magoar ninguém”*. Sua implicação ética com o mundo da vida dificultava tornar-se um autor-criador, no mundo da cultura, no qual ele teria um posicionamento estético perante o trabalho a ser realizado. O diálogo caracteriza-se por múltiplas formas. Das negociações podem “resultar tanto a convergência, acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (FARACO, 2009, p. 68).

Bakhtin (2011) diz que em hipótese alguma o autor caracteriza-se como um sujeito passivo, que monta ou remonta os pontos de vistas alheios. Ele não renuncia totalmente a seus pontos de vista, à sua verdade.

A questão não está aí, de maneira nenhuma, mas na relação de reciprocidade inteiramente nova e especial entre a minha verdade e a verdade do outro. O autor é profundamente ativo, mas o seu ativismo tem um caráter dialógico especial. (BAKHTIN, 2011, p. 339)

O processo autoral é tido como um ato de coragem no qual você se sente autorizado a falar, agir sobre algo que você conhece, vive e compartilha com outros. O diálogo não envolve somente consenso. Ele envolve negociações, encadeamento de vozes advindas de múltiplas direções. EV58 - Prof A. P. M (UNT) *“Fico feliz que meus comentários te ajudaram a se sentir mais confortável em editar o material que foi enviado”*.



EV58 (UNT -Professora) Não! Não, não feriu os sentimentos de ninguém! Não há absolutamente nenhuma necessidade de se desculpar. **A colaboração envolve negociação. Os e-mails que foram enviados na intenção de alcançar, não necessariamente o consenso, mas chegar a um lugar onde algumas das ideias que foram mostrados reunidos.** Eu vi que você postou o vídeo 7:00, o que significa que eu estava trabalhando super difícil no meio da noite para fazer isso acontecer. Eu aprecio seu trabalho duro e apreciado a criatividade que você colocou realização deste projeto e a **obra de arte que você compartilhou conosco.** (Grifos nossos)

A professora norte americana faz elogios à “obra de arte” que Mateus compartilhou com o grupo. O vídeo final editado por Mateus ficou com 6:38 min, tem uma introdução elaborada com um fundo preto com uma linguagem escrita sobre a tela, contextualizando o projeto, o subtema e os grupos, ao fundo uma música instrumental de sua autoria. Alana publica em seguida uma mensagem endereçada a Mateus: *“Eu acho que fui muito dura no comentário anterior. Eu realmente apreciei que você já refez o vídeo. Parece ótimo. Eu espero não ter sido muito difícil pra você porque nós estaríamos dispostas a lhe ajudar mais. Se você tivesse precisado. Enfim você fez um bom trabalho”⁷⁶“.*

O sujeito desejante de autoria em posição de interator; precisa ter uma “ativa posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 271), indo além da recepção e da análise, recriando outras tramas, respondendo ativamente ao enunciado e encaminhando novas narrativas através da apropriação ou da rejeição das ideias, considerando e respondendo dialogicamente às proposições feitas tanto pelos autores propositores como pelos coautores.



EV62 (UFRGS - Mateus) Eu só queria que soubessem que fiz o melhor que pude. Sou pastor em uma igreja na cidade de C. Sábado à noite cheguei em casa as 23 horas e li seu comentário. Preparei um roteiro e até pensei em lhe escrever, mas estava cansado. Não consegui dormir por muito tempo e estava ansioso por completar o projeto e postar no site da Bienal. Levantei as 4 horas e por isso consegui postar as 7 horas, eu ainda tinha que pregar as 9 horas dessa manhã. **Eu não podia deixar a reportagem da loja fora do trabalho final, suas meninas fizeram um ótimo trabalho lá.** Então deu tudo certo, estou feliz em poder colaborar. (Grifos nossos)

No momento da sua realização, Mateus se encontrava situado, portanto, aberto às contingências e as relações espaço-temporais do momento, o que implica em considerar a singularidade dele e sua atuação em um tempo e lugar, únicos. Segue abaixo os frames do vídeo final editado por Mateus. No qual ele constrói uma narrativa visual, isso é, encadeia as imagens

⁷⁶ Mateus ; I think I may have come across too harshly before. I really really appreciate that you had already redone the video. It looks great! I hope it wasn't too much for you to do, because we would have been more than willing to help more if you had needed it. Either way, you did a good job. Thanks so much!!



Figura 41: Frames 2 vídeo *Invenção Pedagógica*

para contar uma história com começo meio e fim, passando pelas oportunidades de se trabalhar com materiais recicláveis na escola, mostrando imagens da loja de sucatas de Denton. Numa segunda parte do vídeo ele coloca a imagens das estudantes americanas que mostrava o processo de produção (passo a passo) do *papier-maché* e finaliza a narrativa do vídeo com uma terceira parte com imagens dele próprio no papel de professore, com o objetivo de mostrar como se constrói um cavalo de madeira com cabo de vassoura.



Figura 42: Frames 3 vídeo *Invenção Pedagógica*

O que se pode perceber nos vídeos dos grupos 1, 2 e 3 é de que os sujeitos centraram suas energias em criar uma narrativa linear. Podemos inferir que, atrelar um processo criativo a uma tarefa avaliativa bem como submetê-lo como “obra de arte” para a chamada da bienal do Mercosul que se caracteriza como um exposição de nível internacional, foi demasiadamente problematizador para o processo de criação. Esse grupo, *Invenção Pedagógica*, enfrentou conflitos diversos. Toda a concepção do ensino de arte esteve em jogo na negociação, a transferência/transposição do enunciado verbo-áudio-visual produzido coletivamente, da esfera educacional para a esfera artística, implicou em conflitos conceituais. Para Alana (UNT) o vídeo editado por Mateus não respondia às estéticas artísticas contemporâneas para ser submetido a uma exposição tal como a Bienal de Mercosul. Enquanto um vídeo dentro da esfera educacional, estava à altura, mas não era só isso que estava sendo colocado em questão.

5.4 Grupo Moda e Cultura Visual



Figura 43: Grupo Moda e Cultura Visual - Nicole (23); Liz (21); Olívia (20); Cerice(19); Eliane (21)

O grupo foi composto por duas (2) estudantes da UNT, Nicole e Liz, e três (3) estudantes da UFRGS, Eliane, Olívia e Cerice. Esse foi o grupo que teve o maior número de mensagens trocadas (78). Entre as discussões desse grupo, 15 mensagens eram das professoras mediadoras.

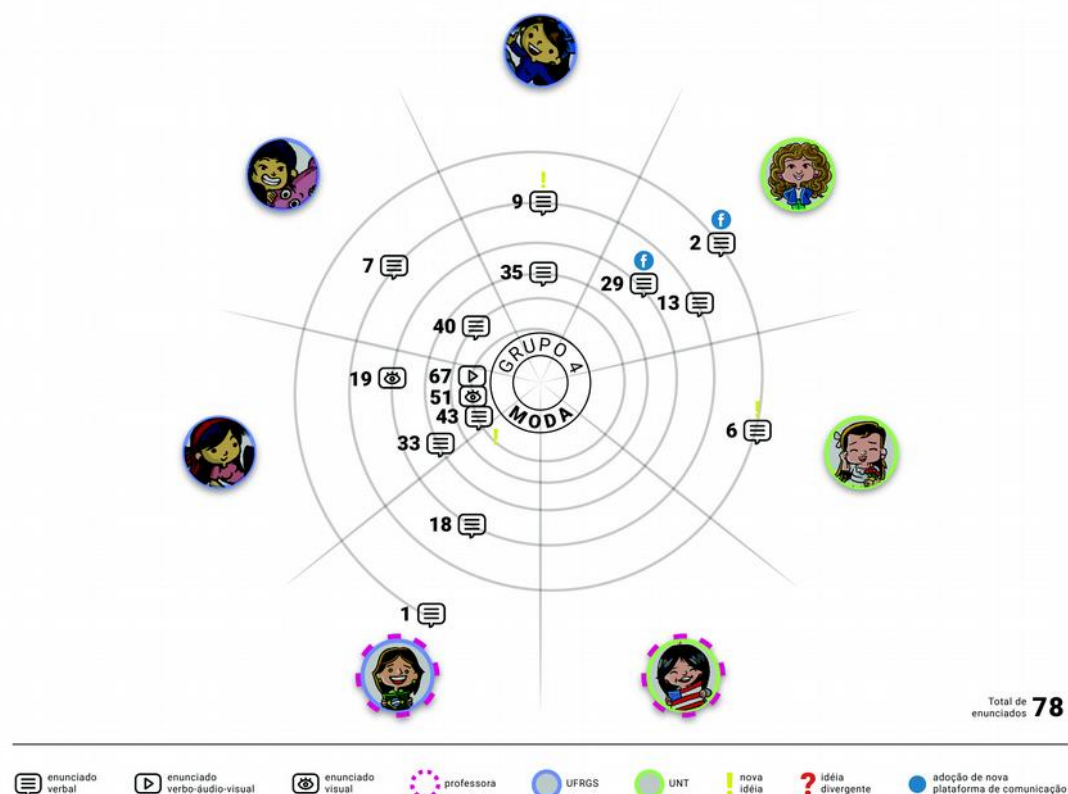


Figura 44: Mapa da negociação grupo 4 Moda e Cultura Visual

Logo no início das discussões, Nicole (UNT) sugere o uso do facebook (EV4) para uma negociação síncrona e mais eficaz, propondo outros canais de comunicação além do *Moodle*. Essa movimentação na busca por um melhor (conforme elas mesmas) canal de comunicação, pode ser entendido como uma modalidade do conceito força centrífuga (relembrando: busca a dispersão, força o diferente, dá abertura para a criação). A discussão entre as participantes era essencial para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.



EV2 (UNT - Liz) Olá! Como todo mundo está fazendo? Estou muito animada para esse vídeo e um pouco nervosa também, haha. Eu estou lutando um pouco com ideias para invenções caseiras de moda. Vou pensar em algumas ideias esta tarde e voltar para o nosso grupo! Além disso, **haveria um melhor site de rede para se comunicar com todos? Facebook etc** [...] Nicole e eu vamos nos encontrar-se em poucas horas, para discutir algumas ideias. Vamos deixá-las saber⁷⁷ :) (Grifos nossos)



EV4 (UNT - Nicole) Liz e eu estamos trabalhando sobre algumas ideias! Vamos mantê-las informadas com algumas das nossas ideias! Deixe o debate começar! Se o e-mail **funciona melhor ou facebook meu e-mail é ...@att.net e meu facebook**⁷⁸ [...]. (Grifos nossos)

Nos três primeiros dias todas as integrantes já tinham se apresentado no fórum e estavam em contato intenso por meio do facebook. Após a proposta lançada, Eliane (UFRGS) criou um grupo fechado no facebook com o nome “Fashion and/or Visual Culture”. As primeiras mensagens no grupo foram “Happy Halloween everyone!” trocadas entre Liz (UNT) e Eliane (UFRGS). As discussões desse grupo precisavam ser espelhadas no *Moodle* para a professora norte-americana ter acesso.

Cerice (UFRGS) se ofereceu para ser a editora final do vídeo. A professora norte-americana trouxe para o fórum várias ideias que conectavam a moda com as novas tecnologias digitais. No sexto enunciado (EV6) publicado no fórum, já surge a ideia que o grupo acolherá e desenvolverá.



EV6 (UNT- Nicole) aqui estão as nossas ideias em grupo até agora. Todo mundo se prepare para isso: Pintado saco camisa, Meias tingidas depois transformá-lo em qualquer Socks Mitten (para usar com sandálias para seus pés estão quentes (mesmo que não na moda) ou meias sem dedos para

77 Hello! How's everyone doing? I'm very excited for this video and a little nervous as well, haha. I'm struggling a little with ideas for fashion home inventions. I'm going to think of a few ideas this afternoon and get back to our group! Also, would there be a better networking site to communicate on for everyone? Facebook etc. Stephanie e eu vamos nos encontrar-se em poucas horas, para discutir algumas idéias. Vamos deixá-lo saber o que venha com. :)

78 Hey everyone! Ok so liz and I are working up some ideas! We will keep you posted with some of our ideas! Let the brainstorming begin! If email works better or facebook my email is ...@att.net and my facebook just look up my name.

pedicures Lixa T-shirt alívio **Headband com Nó** chapéu lanterna Iphone luvas condutoras Tricô / crochê com luzes de Natal⁷⁹.

A proposta Invenções caseiras da Bienal do Mercosul dialoga com o movimento DIY e Cerice (UFRGS) é quem faz a conexão do DIY com as invenções caseiras propostas na chamada. A abreviação “DIY” refere-se ao Do It Yourself (do inglês: faça você mesmo),



EV9 (UFRGS - Cerice) Eu e a Eliane, juntamente com a professora K., discutimos em aula e tivemos algumas ideias acerca da invenção e da produção de vídeo. Sobre a obra: Pensamos em cada participante do grupo inventar e fazer o objeto/roupa de acordo com um tema em comum. Por exemplo: Decidimos pelo tema Acessórios. Então cada participante faz um acessório da forma que desejar. Sobre o vídeo: Podemos fazê-lo em forma de comercial. Algo como **"Faça você mesmo!" ao invés de "Compre já o seu!"**. Aí juntaríamos todos os objetos (em fotos e fragmentos de vídeos) e produziríamos a propaganda. Outra coisa também, eu já adicionei vocês no Facebook! Sou a Cerice. Para facilitar a comunicação, podemos criar um grupo de discussão lá. O que acham disso? (grifos nossos)

Feliz Dia das Bruxas, assim foi que Liz iniciou sua mensagem. *“Eu gosto da ideia de acessórios também!”* Diz Liz, *“Acho que outras pessoas que irão assistir nosso vídeo encontrarão como fazer / ver como um acessório fácil e materiais mais acessíveis”* Eliane também concorda com o tema *“Eu voto acessórios!! Ainda podemos escolher uma cor principal para ficar com mais jeito de comercial!”* O tema acessório ficou acordado entre as integrantes do grupo. No segundo dia de discussão, todas as participantes já publicaram as primeiras ideias e trocaram contatos. Liz deu sua opinião sobre cada ideia apresentada pelas colegas, dizendo que a maioria já tinha sido explorada por outras pessoas.



EV11 (UNT- Liz) [...] Cabeça com Nó, mais uma vez , essa ideia já existe, mas talvez pudéssemos colocar um toque na ideia geral.[...] Vou postar links no Facebook de algumas fotos de nossas ideias para dar mais de um visual!

80

Eliane criou um grupo fechado no facebook chamado “Fashion and/or Visual Culture”, que no terceiro dia já era a via principal de comunicação entre elas.

79 Ok so here are our group ideas thus far...Everyone get ready for this: Dyed shirt bag Dyed socks then turning it into either Mitten Socks (to wear with sandals so your feet are warm [even though not fashionable) or Toeless socks for pedicures Sandpaper T-shirt relief Knotted Headband Flashlight hat Conductive iphone gloves Knitting/ crocheting with christmas lights.

80 Mensagem completa. Happy Halloween! :) I like the idea of accessories as well! I think other people who will watch our video will find making/ seeing how to make an accessory easiest and materials more accessible. To explain further on our ideas:- Dyed shirt bag. (we were thinking we could make natural dyes from fruits etc. and old shirts , sew it into a purse) This idea has already been done, but maybe we could do something a little different with it. -



EV12 (UFRGS - Olívia) Olá! Eu já adicionei vocês no facebook! Nesse novo tópico nós vamos colocar as ideias que já foram aceitas, para ficar mais organizado. No outro tópico vão ficar apenas as mensagens de brainstorm, só os pensamentos. A partir de agora vamos colocar aqui tudo o que decidimos fazer para organizar tudo e fazer o projeto dar certo! ;)

Encontrar a melhor via de comunicação para trabalhar em grupo fazia parte do jogo de negociações. A telecolaboração prevê múltiplos canais de comunicação entre os participantes.

Canclini (2008), filósofo latino americano, escreve sobre a comunicação entre jovens da geração Txt. Segundo ele, mesmo falando línguas diferentes, a escrita compartilhada desses jovens apresenta códigos estilísticos de autorreconhecimento semelhantes. O filósofo ainda destaca que, os adolescentes escolhem onde e quando querem ser acessíveis.

As formas que os adolescentes e jovens adultos escolhem para decidir quando e onde ser acessíveis, articular disponibilidade social e intimidade e transmitir mensagens que não se animam a dizer cara a cara, apresentam espantosas analogias em estudos etnográficos feitos na Coreia, China, Finlândia e Estados Unidos, sobre a Geração Txt. (CANCLINI, 2008. p. 53)

As garotas adotaram a língua inglesa no facebook e utilizaram em maior parte o chat visível para todas. Cerice, já utilizando o Facebook, retoma o tema “acessórios”, já acordado por todas as colegas de grupo e delimita melhor o objeto (faixa de cabelo com bolso para guardar dinheiro) lapidando a ideia. Cerice dá algumas coordenadas para a criação coletiva, estabelece a estética dizendo que será um vídeo comercial. E complementa “[...] não precisará de falas, apenas usando o produto e um lindo sorriso! Ha ha seriam vídeos mudos, e depois a gente coloca uma narração única em português com legenda em inglês, já que é para a bienal”. (Cerice)



EV20 (UFRGS - Olívia) pensamos em fazer uma faixa de cabelo com bolso para esconder dinheiro ou qualquer outra coisa pequena que tu queira carregar quando a pessoa não quiser levar bolsa. A ideia é fazer a faixa mais comprida e na ponta fazer um bolso escondido.

Olívia e Liz trocam mensagem sobre a experiência de costurar naquele exato momento a faixa de cabelo. Olívia compartilha a ideia “Estou fazendo a minha nesse exato momento”, “estou

Dyed socks turned into "mitten socks" or "toeless socks" for pedicures. (Personally, when I am feeling slightly lazy and need to go to the grocery store, if I am already wearing socks and want to just slide a shoe on, I will wear my sandals. To prevent a "toe wedgy," we could make socks that look similar to hand mittens. The idea with the "toeless sock" is for when you are painting your toes and you are cold, you can cut the tip of your socks straight across, but leave some material in between your big toe, like a sandal) I will post photos for more of a visual.- I can't remember our idea with the sandpaper shirt relief (maybe Stephanie will elaborate more on that, haha).- Knotted headband, again, this idea already exists, but perhaps we could put a twist on the overall idea.- Flashlight hat, we kind of got the idea of this from Professor P. M. post. Soomi Parks LED eyelashes. We could somehow sew in a little

muito curiosa pra ver todas”. As mensagens síncronas promovem uma sensação de proximidade maior que as assíncronas. (EV20) *“Vocês sabem costurar? Só precisamos costurar o bolso. Os tecidos podem ser diferentes também, cada uma escolhe o seu. Só não esqueçam que o tecido tem que ser mais compridinho.*



EV27 (UNT- Liz) Eu gosto muito dessa ideia! devemos usar velcro ou qualquer outra coisa que faça o dinheiro não cair do bolso? Ou talvez um botão de algum tipo? Eu posso costurar. Eu não tenho feito isso há muito tempo, vou ter que colocar minhas habilidades à prova.

Liz publica todas as dúvidas possíveis sobre a produção da faixa de cabelo. E se desafia para cumprir com a tarefa que o grupo se propôs a cumprir. Cerice e Olívia ocupam um papel importante dentro do grupo, que é o de retomar todos os acordos feitos e apresentar com detalhes tudo que está sendo feito em nome do grupo. Cerice, que está no Brasil, pede para que as garotas norte-americanas produzam um vídeo “sem legendas” e detalha a ideia da estética geral do vídeo *“mandem os vídeos crus, sem legendas, porque vou editar tudo depois. Outra questão que pensamos é a de não fazermos um objeto diferente com o mesmo tema, mas todas um mesmo objeto, com características próprias.”*



EV35 (UFRGS- Cerice) Gurias! Sobre os prazos: Temos até sexta para postar o vídeo PRONTO no site Aprendi20.org e até domingo para postar o vídeo no site bienalmercosul.art.br. Eu posso me encarregar na edição de vídeo, então deixo a criação dos objetos por conta de vocês. Posso ajudar em qualquer coisa! Aí mandem o material para mim que eu edito no Sony Vegas. No caso do vídeo da Liz e da Nicole peço que mandem os vídeos crus, **sem legendas**, porque vou editar tudo depois. Outra questão que pensamos é a de **não fazermos um objeto diferente com o mesmo tema, mas todas um mesmo objeto, com características próprias**. Em vez de ser criado por meio de um mesmo tema, criamos um objeto a partir de algo em comum entre todas. Ex: todas fazemos um colar, mas cada uma o cria da forma que quiser. O que podemos fazer? Achamos que assim fica mais fácil.. O que acham?

Cerice tinha a ideia geral de todos os aspectos técnicos e estéticos envolvidos no projeto ela detalha sobre o compartilhamento de vídeos pela internet que exigem ferramentas complexas, largura de banda e podem levar muito tempo. Cerice (UNT) pede para que as colegas da UNT

light onto a used hat for whenever you need a source of light. :/ ? haha. Kind of like a hiking hat or helmet that has a flashlight at the tip.- The conductive iPhone gloves have already been invented as well, so probably not a top contender. However, the idea is that during the winter when you try to use your hands with gloves on to message someone or unlock your phone, you have a hard time because the material of your glove is not compatible with your phone. So, you get conductive thread and an old pair of gloves and sew little circles of the thread onto your pointer finger and thumb (of the glove) and you can then use your gloves while messaging and or unlocking your phone.- I will let Nicole explain this one as well. :) (Knitting/ crocheting with Christmas lights)I will post links on Facebook of some photos of our ideas to give more of a visual!

enviem os vídeos para um site específico <https://www.wetransfer.com/> Cerice diz às colegas que elas podem transferir até 2GB de arquivos. Ela também disponibiliza seu endereço de e-mail na mensagem publicada no fórum da plataforma *Moodle*. Cerice atua como líder do grupo e conduz todas as ações. O projeto está bem encaminhado e Cerice lança então mais um desafio para o grupo “*Qual pode ser o nome da nossa marca?*” (EV43).



EV42 (Olívia -UFRGS) Ok, eu vou colocar aqui tudo que ficou oficial!;) Nós decidimos fazer uma faixa de cabelo com um bolso escondido na ponta. O vídeo vai ser feito no estilo comercial, como se fosse um produto, mas ao invés de comprar o produto, tu vai fazer o teu próprio⁸¹. Nós vamos fazer filmes mudos e colocar uma narração "comercial". Cada uma de nós vai fazer uma faixa de cabelo e se filmar usando, e depois juntaremos tudo em um vídeo só. A Cerice ficou encarregada de fazer a edição do vídeo, então combinamos que ela não vai fazer a faixa, e a Eliane vai fazer a narração e eu vou fazer a tradução. Liz e Nicole irão mandar seus vídeos e fotos para nós. Combinamos de mandar todos os vídeos para a Cerice até quarta-feira de noite para ela começar a edição para a narração ser feita. **A Eliane fará a narração até quinta, ou sexta de tarde, eu farei a tradução e a Cerice acabará a edição do vídeo,** e postaremos aqui. Acho que isso é tudo!

De acordo com as mensagens feitas pelas integrantes do grupo no Facebook, elas estavam todas online no mesmo momento, decidindo os detalhes do projeto do vídeo. Cerice lança a pergunta para o grupo no Facebook “*Qual pode ser o nome da nossa marca?*” e segundos após Nicole responde “*Maybe... The Hiding headband*” (talvez...escondida na cabeça) Cerice , questiona novamente *The Hiding headband* ou somente *Hiding headband* e Nicole responde, ambas funcionam. Como se tratava de um nome na língua inglesa o aval da Nicole que é nativa norte-americana, dá confiança para Cerice. Eliane posta uma mensagem que remete ao lado cômico e também descompromissado do *chat*, dizendo ao grupo que ela precisa saber como se pronuncia tal nome da marca que Nicole e Cerice estavam escolhendo. Cerice responde a Eliane escrevendo transcrições fonéticas, tentativas que se aproximavam do som da palavra em inglês “*Raíndin réad bénd*” traduzidas para um nativo da língua portuguesa.

Todas as cinco garotas do grupo estavam online no facebook no dia anterior à entrega do projeto discutindo de forma síncrona as negociações do projeto do vídeo. Cerice postou a imagem da logo marca que ela criou para o projeto. Percebemos que o grupo estava preocupado em, além de responder à tarefa escolar, produzir um objeto estético com status de obra de arte para ser exposto na 9ª Bienal do Mercosul. O grupo mostra-se comprometido em produzir o vídeo: quatro das cinco

81 Esta concordância usando o pronome de segunda pessoa e o pronome na terceira pessoa são recorrentes nos enunciados dos jovens de Porto Alegre.

estudantes são atrizes/personagens no vídeo e Cerice a única que não atua no vídeo, mas, é a responsável pelo roteiro e pela edição. Fazendo uma aproximação com a teoria desenvolvida ao longo dessa tese, Bakhtin diz que: “Tudo o que é conhecido deve ser posto em correlação com o mundo onde se realiza a ação humana, deve estar intimamente ligado à consciência agente; é por este caminho que pode entrar na obra de arte” (BAKHTIN, 1998, p. 39).

Após intensa discussão no Facebook, as integrantes copiam as mensagens que tratam de decisões do facebook e colam no Moodle, porque a professora norte-americana não tinha acesso ao Facebook.



Figura 45: Frames 1 vídeo Moda e Cultura visual

Cerice publicou no fórum do Moodle o vídeo final. E os comentários da professora norte-americana foram no sentido de elogiar o trabalho que tinha sido realizado. “A colaboração intercultural é evidente no trabalho, bem feito! Suas personalidades se complementam bem. O roteiro do filme é bem feito e coeso bom uso de iluminação e ritmo.”



EV67 (UNT- Professora) Fantástico! Eu amo a alegria do seu vídeo DIY. **A colaboração inter-cultural é evidente no trabalho, bem feito! Suas personalidades se complementam bem. O roteiro do filme é bem feito e coeso bom uso de iluminação e ritmo. Espero que vocês tenham a chance de se conhecer (encontrar presencialmente) melhor em suas próprias classes e aulas no exterior. Talvez possamos fazer um estudo no exterior, no Brasil ou colaboração troca-aluno em os EUA :)!** Por favor, quero uma cópia também! Um último comentário / pergunta, é a música usada de vídeo no comercial⁸²? (Grifos nossos)

Podemos observar como os processos de autoria coletiva podem ser problemáticos: na negociação dos outros grupos, na publicação do vídeo não ocorriam discussões registradas a respeito da trilha sonora a ser utilizada no vídeo final. O tema é colocado por John no grupo Meio

82 Congratulations! I love the joy of your DYI video. The transcultural collaboration is evident, well done! Their personalities complement each other well. The script is well done and cohesive good use of lighting, and rhythm. I hope you have a chance to get to know each other better in your own classes and classes abroad. Maybe we can do a study abroad or student exchange collaboration :). Please, I want a copy too! One last comment/question, is the music used in the video commercial?

Ambiente porque ele é músico, e isso lhe era significativo. Ao contrário, nesse grupo a professora problematizou questionando a trilha sonora utilizada, pois durante o processo de negociação não há registros sobre qual trilha sonora iriam utilizar na composição. A decisão parece ter sido feita no momento da edição final.



Figura 46: Frames 2 vídeo Moda e Cultura visual

Nas cenas captadas pelos *frames* acima, podemos observar que em poucos segundos aparecem no vídeo imagens produzidas no Brasil pelas estudantes da UFRGS e imagens produzidas nos EUA pelas estudantes da UNT. Os enunciados visuais foram estrategicamente adicionados como uma metonímia visual. Nos *frames* Figura 47 em destaque é possível verificar a nota de dólar, moeda corrente nos EUA, e alguns segundos depois é citada visualmente a nota de uma cédula de real, moeda corrente no Brasil.



Figura 47: Frames 3 vídeo Moda e Cultura visual

A inclusão de texto nos intervalos das imagens nos remetem aos videopoemas e as videopoemas .



Figura 48: Frames 4 vídeo Moda e Cultura visual

A professora norte-americana levanta a questão a respeito dos direitos autorais sobre a música utilizada. Duas estudantes responderam à questão levantada pela professora da seguinte forma: Eliane (UFRGS) *sobre a música do vídeo, é um música feita para um anime (desenho animado japonês), ela é o tema de um personagem. Então infelizmente não existem outras musicas desta "banda" Mas usamos apenas sua versão instrumental. A versão original dela pode ser acessada no link a seguir*” (Eliane disponibiliza o link do vídeo no youtube no qual tem a música). Há créditos no final do vídeo postado pelo grupo para a música que foi utilizada no vídeo.

Quatro participantes dos outros grupos postaram mensagens no fórum do grupo Moda e Cultura Visual dizendo que iriam fazer a invenção “*Hiding headband*” em casa.

Nesse grupo, a autoria coletiva foi gradualmente construída pelo grupo de forma que todas as ideias foram discutidas até se chegar em um consenso. O grupo criou um enunciado verbo-áudio-visual concreto que respondeu aos movimentos DIY – (do it yourself) norte-americano, bem como aos inúmeros comerciais da TV brasileira que insistem no “Compre já o seu”. Um enunciado absolutamente neutro é impossível; o estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos ético e estéticos indissociáveis segundo Bakhtin.

5.5 Grupo Arte e Tecnologia

O grupo foi composto por três estudantes da UNT, Juliane, Joe, George e três estudantes da UFRGS, Guadalupe, Valter e Júlia. Joe desistiu de participar do projeto nos primeiros dias. No fórum do grupo Arte e tecnologia foram postadas 57 mensagens, dessas, 9 eram das professoras mediadoras, 22 mensagens são da estudante Juliane da UNT, a qual era estagiária de mestrado e participou juntamente com os estudantes de graduação do projeto.



Figura 49: Grupo Arte e Tecnologia - Juliane (32); Júlia(23); Guadalupe (25); George (23); Valter(34)

Valter postou 13 mensagens no fórum do grupo, enquanto que George 5, Guadalupe 4 e Júlia 3, e Joe 1. As outras 4 mensagens publicadas são de colegas dos outros grupos que publicaram comentários sobre o resultado final. Joe saiu do projeto nesse período inicial das negociações.

Durante a apresentação da proposta presencialmente, com o grupo da UFRGS, pude observar que os estudantes brasileiros escolheram o grupo pela temática “Arte e tecnologia”. Júlia já havia compartilhado em momentos anteriores seus projetos individuais que envolviam essa temática.

Quando tive a oportunidade de me encontrar com Juliane e conhecer seus projetos artísticos meses depois de finalizado o projeto, entendi também que sua escolha dialogava com esse tema. O grupo tem um perfil em comum dos integrantes pode ser entendido como um grupo que já atua ou está envolvido com atividades artísticas ao mesmo tempo que cursa a faculdade, alguns deles desenvolvem projetos de arte paralelos a licenciatura. Valter desenvolve um projeto de pesquisa em artes visuais relacionado com sua doença oftalmológica, além de atuar como ator de uma trupe de teatro na cidade de Livramento. Juliane (UNT) desenvolve projetos de arte e tecnologia relacionados com a temática urbana, já participou de exposições, Jéssica (UFRGS) desenvolve trabalhos de animação, tem conhecimento técnico avançado, Júlia (UFRGS) faz parte de um coletivo de artistas que desenvolvem projetos de arte contemporânea na linguagem vídeo. Gino e Joe trabalham em atividades não relacionadas a práticas artísticas.

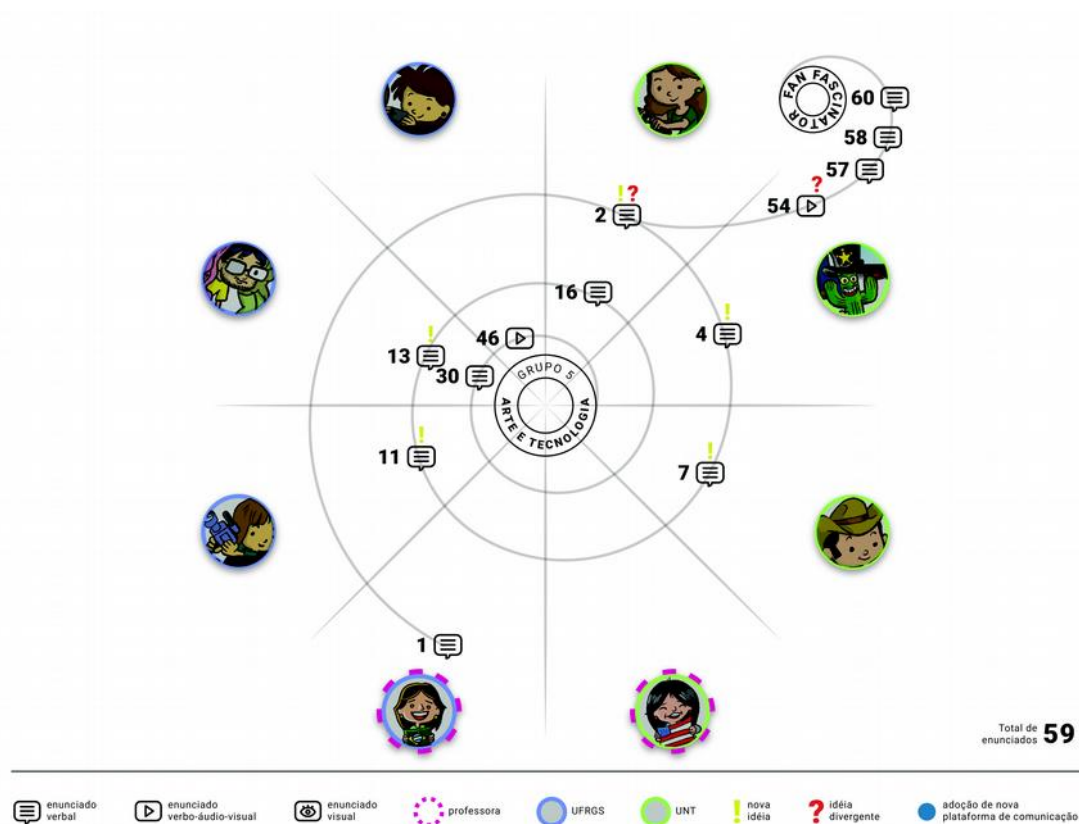


Figura 50: Mapa das negociações do grupo 5: Arte e Tecnologia

Juliane em seu primeiro *post* no fórum do grupo anuncia que está trabalhando em um projeto individual de uma escultura cinética para submeter também à chamada da Bienal do Mercosul. Ela fala de seus interesses na cidade e em invenções para tornar a casa remotamente controlada.



EV2 (UNT- Juliane) Uno-me a este grupo de discussão e gostaria de contribuir com tudo o que pudermos para tornar a sua cooperação na Bienal do Mercosul ! **Eu também estou trabalhando em um vídeo caseiro de algo invenção começou há algumas semanas - uma escultura cinética para minha casa ...**Será que todo mundo tem alguma ideia para começar este tema? Eu estava pensando em maneiras de resolver este problema e pensei em algumas perguntas em invenções caseiras tecnológicas. Existem um monte de novas invenções estranhas à venda (por exemplo, uma nova tecnologia que permite monitorar remotamente sua casa quando você está de férias : iluminação, segurança , aquecimento, etc) Este é um link para um: http://www.smarthome.com/_/index.aspx Eu explorei a ideia da casa muito no meu trabalho e tecnologia de uso também. Estou interessado em saber como nos conectamos as nossas casas com skype, webcams, etc. Mas

a tecnologia digital não significa sempre também... Qualquer invenção é realmente uma forma de tecnologia como qualquer ferramenta⁸³ !

Juliane, Joe e George, estudantes da UNT, iniciaram as discussões no fórum, Juliane compartilhou algumas ideias com Joe, sua colega de classe na tentativa de agilizar e acordar ideias primeiramente com os colegas mais próximos. George diz que o tema Arte e Tecnologia é tão amplo, que não tem ideia de como começar, mas pensa em explorar a música da vida cotidiana. A música e sons do dia a dia começa a aparecer como temática nas discussões do grupo.



EV7 (UNT- George) [...] Eu gosto especialmente da **ideia de explorar a música e nossa vida diária**. Além disso, eu sinto que há bastante espaço para essa ideia de usar a tecnologia como um meio de agrupamento de uma ligação entre as casas. (Grifos nossos)

O grupo apresenta diversas ideias , mas a ideia de Joe é levada até o final pelo grupo, para a produção do vídeo coletivo, mesmo ela tendo abandonado a disciplina, e o grupo em meio as negociações.



EV11 (UFRGS- Júlia) Eu adorei todas as ideias, mas acho que vamos ter de escolher uma forma de arte + tecnologia. Tipo será um video? Um objeto? Vamos fazê-lo juntos online de alguma forma? Tenho alguma experiência com arte e tecnologia, vocês podem dar uma olhada no meu site. Estudei novas plataformas, softwares, microprocessadores e um monte de edição de vídeo. Já escrevi sobre isso também. Dê uma olhada [http://www....com/#!](http://www....com/#!arteetecnologia/cjar)

Juliane (UNT) e Júlia (UFRGS) atuam na esfera artística paralelamente à esfera educacional. Elas publicam seus sites nos quais os colegas podiam conhecer seus projetos de arte e tecnologia. Valter ressalta a pertinência do projeto de intercâmbio online e sugere um trabalho de web art algo como um FlipWebBook.

EV13 (UFRGS - Valter) [...] acho que podemos fazer algo que envolvesse a internet, porque justamente a estamos utilizando nesse momento em nosso processo educativo. **Há até bem pouco tempo não era possível um intercâmbio dessa forma e eficiente como este está sendo e acredito que devemos tirar proveito dessa tecnologia**. Sei lá, podemos fazer um trabalho de "web art" coletivo..Vou continuar vendo as ideias de todos e o

83 Hello Joy, George, Valter, e Guadalupe! I am joining this group for discussion and would like to contribute as much as I can to your collaboration for the Mercosul Bienal! I am also working on a Home Invention video of something that I started a few weeks ago - a kinetic sculpture for my house...Do you all have any ideas to start for this topic? I was thinking of ways to approach this problem and thought of some questions I would ask myself if I were to think about technological home inventions. There are many in existence and a lot of strange new inventions for sale (for example the new technology that allows you to control your house remotely when you are on vacation: lights, security, heating, etc) This is a link to one: http://www.smarthome.com/_/index.aspx I have explored the idea of home a lot in my artwork and used technology as well. I'm interested in how we connect our homes with skype, webcams



vídeo da Júlia, que ainda não consegui ver... E... se nós fizemos um "FlipWebBook"? (Grifos nossos)

O grupo estava em meio a muitas ideias e Guadalupe (UFRGS) apresenta mais uma, a de criar muitos sons e reuni-los em um só vídeo. Guadalupe *“AMEI o vídeo que a professora postou (Katy) e a ideia da Juliane! Poderíamos montar um vídeo de nós cantando uma música!... e fazer uma montagem como o vídeo sugere de, varias pessoas cantando e unirmos isso musicalmente em algum programa de edição.. [...]*ex:<http://www.youtube.com/watch?v=4qwKCO4M2Nw> é uma ideia



EV16 (UNT - Juliane) Obrigado por compartilhar o seu trabalho Júlia! Você está definitivamente trabalhando com arte e tecnologia, os vídeos são bem trabalhados fascinante de assistir. A pergunta de Júlia é importante sobre o que fazemos: um vídeo ou um objeto. Eu entendi que era um vídeo no formato esperado. A descrição do projeto no site Mercosul pede um vídeo no formato DIY, partilha de conhecimentos com outros fabricantes. Eu realmente gosto das peças apresentadas, que não têm um elemento de instrução, mostrando ao espectador como fazer a invenção. Eu acho que especialmente desde que tantos colaboradores que poderia ser interessante se **mostrar o processo de nossa invenção, seja ele qual for! Na web, em forma de objeto, e documentadas através de vídeo.** Como é que a arte e a tecnologia em casa? Como podemos relacionar tudo isso conosco, como estamos participando em uma colaboração ?Eu gosto da sugestão de Valter lidamos com toda a tecnologia que está usando para se conectar. Nós poderíamos fazer alguma coisa "um evento" com webcams ao vivo conectando todos nós ou nossos lares ?Eu realmente queria saber o que é um FlipWebBook⁸⁴ ? (Grifos nossos)

É possível perceber na mensagem publicada por Juliane que ela está interessada nas ideias apresentadas pelos estudantes brasileiros e que ela já conseguiu entender a chamada Invenções Caseiras da Bienal. Ela apoia todas as ideias apresentadas. O grupo até esse momento ainda não definiu o que vai criar junto, mas compartilha ideias e consegue se fazer entender. A ideia lançada por Valter sobre um webflipbook reverberou e interessou a todos; no entanto, o grupo não conseguiu encontrar como produzi-lo no tempo proposto para a produção coletiva.

etc. But technology does not always mean digital either...! Any invention is really a form of technology as is any tool!

84 Thank you for sharing your work Julia! You're definitely working with art and technology in your work, the videos are well crafted and mesmerizing to watch. Joanna's question is important about what we make: a video or an object. I understood that a video was the expected format. The description of the project on the Mercosul website asks for a video in the DIY format, sharing knowledge with other makers. I really enjoy the submitted pieces which do have an element of instruction, showing the viewer how to make the invention. I think especially since we are so many collaborators it might be interesting if we show the process of our invention, whatever it is! On the web, in

A primeira versão do vídeo final publicada pelo grupo tinha 43 segundos. Uma espécie de vídeo do autor, fugindo às regras sugeridas pelas professoras para o projeto. Enquanto os outros grupos buscaram um estilo narrativo para responder à temática das invenções caseiras, esse grupo publica uma sequência visual simplificada a partir de imagens, e sons do cotidiano.

Nesse grupo os estudantes apresentaram muitas ideias durante o tempo das negociações, mas definiram a produção somente nos dois últimos dias. O grupo se organizou de forma que cada integrante gravaria um fragmento de vídeo seguindo a instrução dada por Valter (EV30) “*imagem fechada da mão que produz som com o objeto*”. Cada integrante compartilhou no fórum um link do dropbox com seu vídeo e Júlia ficou responsável pela edição final.



Figura 51: Frames 1 vídeo Arte e Tecnologia

A partir da publicação do vídeo do grupo discutimos presencialmente em como deixá-lo com um tempo maior então Júlia editou novamente estendendo o tempo com o efeito *slowmotion*. Tanto o som como as imagens sofreram alterações com o efeito

Valter (EV30) explicita no fórum a decisão: “*Iremos montar um vídeo conceitual, onde os sons e imagens se adicionarão, criando uma espécie de poluição sonora e visual, o que reflete a nossa sociedade hoje e a quantidade de informação que recebemos diariamente. - Dentro da possibilidade educativa, também é um exercício possível de ser feito com os alunos*”.

No vídeo o que se apresenta são efeitos de aceleração da imagem e sobreposição dos sons, básicos da linguagem videográfica. Os efeitos ressaltados por Dubois (2004) tais como sobreposição, transparência, janelas etc. não são explorados no vídeo. O vídeo se apresenta como

object form, and documented via video. How does art and technology relate to the home? How do we relate all of this between us as we are participating in a collaboration? I like Vladi's suggestion that we deal with the technology that we are all using to connect with. We could do something "an event" with live streaming webcams connecting all of us or our homes? I really want to know what a FlipWebBook is?



Figura 52: Frames 2 vídeo Arte e Tecnologia

uma citação de experiências visuais e sonoras; não houve uma preocupação com a narrativa. Apenas as mãos dos sujeitos aparecem no vídeo. O foco está no fato de produzir sons, o que faz esse vídeo diferente dos demais, nos quais os sujeitos estéticos aparecem na imagem em tomadas de close.

Entre os cinco vídeos produzidos colaborativamente, não encontramos técnicas elaboradas da linguagem videográfica, tais como efeitos de transição de imagens ou sobreposição e janelas.

O conteúdo de uma obra de arte assume um valor que não é somente resultante da cultura em que o sujeito está inserido, mas também advém de um posicionamento individual como autor-criador frente aos valores que implicam em escolhas que podem inferir em uma ação estética.

Juliane, percebendo a oportunidade de ampliar, criar naquele contexto social, produz descontinuidades estéticas e reflexivas sobre o seu cotidiano, produz novas subjetividades, sejam da ordem do sujeito individual ou do coletivo. Mostra parte do seu processo de criação no vídeo individual que produz paralelamente para responder à convocatória da 9ª Bienal do Mercosul.

Juliane coloca uma legenda em seu vídeo que é conduzido por uma trilha sonora instrumental que embala as imagens aceleradas do processo de construção de um Fan fascinador. Juliane descreve na legenda do vídeo: *Por viver em um clima quente, desenvolvi uma estreita relação com meu ventilador de teto. Eu passo horas durante a noite observando as rotações, embalada por seu movimento como um bebê sob o seu móbile.* (Juliane, UNT, 2013)

Em cada nova enunciação concreta do sujeito, as forças reguladoras de manutenção da



Figura 53: Frames Fan Fascinator

linguagem são ativadas. As forças centrífugas abrem possibilidades de o sujeito incluir marcas, estilos individuais no texto.

Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se

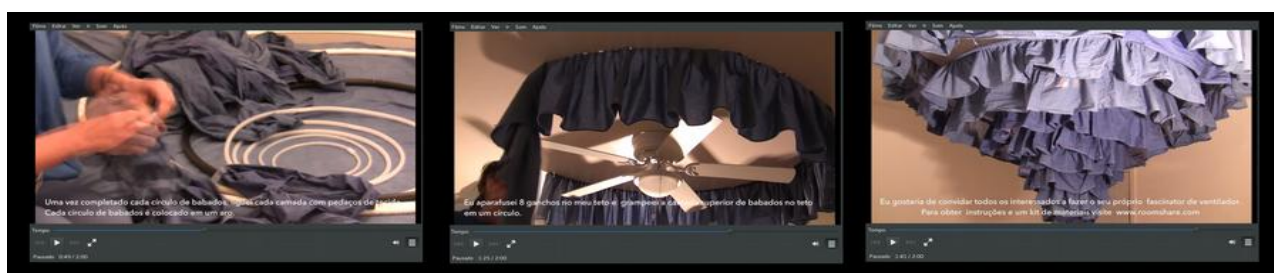


Figura 54: Frames Fan Fascinator 2

nas discussões desse grupo, além dela discutir e colaborar na produção do vídeo colaborativo do grupo Arte e Tecnologia. Juliane (UNT) em sua vontade de autoria produz um ato próprio dela tornando-se autora na sua própria vida fazendo da vida algo que se pareça com uma obra de arte. Juliane, que já atua como artista e produz arte com temas relacionados como cotidiano da cidade, olha sua própria vida, seu próprio quarto em perspectiva externa e assim abre possibilidades para que um evento estético aconteça. Ela se torna participante ativa na sua enunciação,

Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. (Bakhtin, 1998, p. 82)

O que Bakhtin queria com sua teoria era mostrar as relações próximas que a arte tem com o mundo da vida. Que o ato criador está totalmente relacionado com o mundo em que o autor se situa e a necessária exterioridade para torná-lo estético.

6. Considerações finais

A oportunidade como professora de arte de criar um espaço fértil para trocas, aprendizagens e negociações foi um privilégio. Tornar a aula um acontecimento, como sugere Geraldí (2010), é algo que precisa ser buscado por todos os professores, e escapar do livro didático e das avaliações segregadoras formais é algo a ser perseguido a todo momento. As possibilidades de aprender com o *outro*, numa posição de respeito ao diferente, tendo objetivos em comum de dialogar sobre arte contemporânea e cultura, foram os motivadores para mim como professora de arte e pesquisadora, bem como para os sujeitos participantes que aceitaram o desafio do Projeto ApreDi 2.0. Dialogar sobre o contexto em que se vive, aproximar os estudantes das obras de arte por meio de um olhar situado com uma proposição de mostrar ao *outro*, a minha história contada por mim, foram processos que propiciaram trocas importantes em um ambiente educacional digital, o que exigiu de todos os participantes um momento de distanciamento que os fez re-olhar o que havia ao seu redor e perceber o que de fato lhe afetava, o que tinha valor.

A opção de trabalhar com o foco em vídeos deu-se após as experiências anteriores em projetos que envolviam professores e estudantes de arte, e percebido que esses sujeitos privilegiavam as imagens em suas narrativas nos ambientes virtuais. Partimos do pressuposto que as narrativas visuais, sonoras e verbais, na linguagem videográfica, contribuiriam na construção de sentido. A imagem, assim como a palavra, não é destituída de significados. Ao construir narrativas/enunciados com a linguagem videográfica é possível construir novos significados e gerar outros sentidos para a mensagem que vai de encontro com o interlocutor.

Dentro de uma perspectiva na qual globalizar-se não é oposto de identificar-se, buscamos refletir e problematizar a educação em arte na contemporaneidade. Os estudos mais esclarecedores sobre o processo de globalização que vivemos desde a década de 1980 se dão nas tentativas de compreensão do que podemos fazer e ser com os *outros*. As teorias contemporâneas respondem à globalização investigando novos rumos da produção e do consumo da prática artística contemporânea. As possibilidades de produzir, criar e aprender de forma colaborativa entre sujeitos situados em locais diversos é uma das grandes promessas das conexões possibilitadas pela internet. Estas possibilidades adentram o universo educacional e beneficiam a comunidade estudantil em geral, porém a ampliação das condições de aprender, de acessar e de intercambiar informações não garante trocas autorais ricas em conteúdo cultural. Essa vontade de autoria é produzida pelo

“instinto estético⁸⁵” de acabamento dos sujeitos em interação. Para se tornar um autor nessa rede complexa de conexões, o sujeito primeiramente reagirá sob o social, ética e cognitivamente só então realizará um acabamento estético no mundo. É necessário criar incentivos dentro da esfera educacional que se relacione com o mundo, tais como o Projeto ApreDi 2.0 para que os estudantes sintam-se motivados a criar, na busca pela arte.

As considerações feitas por Mikhail Bakhtin sobre as interações entre os sujeitos da linguagem em sua teoria do diálogo inconcluso e da polifonia nos instigaram a experimentar as formas de diálogo permitidos pelo mundo da cultura visual contemporânea que se mostra em maior ênfase no espaço digital. Bakhtin nos auxiliou a pensar a diferença e a desigualdade em um mundo tomado por discursos individualistas. Escutar responsivamente as narrativas do *outro*, aproximar-se das histórias, dos objetos e expressões artísticas de outras culturas, ajuda-nos a compreender nosso próprio modo de ver e viver no mundo da vida. Buscar conhecer o contexto e o tempo em que as produções acontecem, escutando diretamente da boca desse *outro*, é tornar-se responsável como ele. Podemos entender que em todo discurso, seja ele uma história narrada ou um objeto artístico, há uma relação com a própria identidade que circula nas manifestações culturais de cada sociedade.

Encontrar-se com Bakhtin foi a melhor forma de encontrar-me comigo mesma de ou muitos outros que habitam em mim, ao investigar os processos de autoria nos sujeitos da pesquisa problematiza meus processos de autorar nela. As preocupações de Bakhtin com as questões do método científico ajudaram-me a aprender a pesquisar com os participantes, sem falar por eles. Busquei dar voz a eles por meio do meu texto.

Bakhtin nos deixou uma teoria tão ampla quanto a vida. Para ele somos todos sujeitos da linguagem, sujeitos interdependentes. Generosa, sua teoria diz que toda palavra quer ser ouvida, entendida, e, sobretudo, respondida. A palavra não somente significando uma representação de algo estático esperando para ser utilizada na construção de um enunciado, mas palavras que possuem entonação que se destinam a alguém.

Geraldi (2010), um de seus comentadores, diz que o pensamento ideológico bakhtiniano não busca a síntese. Para ele, se A e B entram em contato, saem A e B modificados, não resulta C, ou seja, eles não se fundem em um único pensamento. Sempre haverá pontos de contato e pontos de divergência nos enunciados produzidos pelos sujeitos em interação. É nas divergências que os enunciados se abrem à historicidade e a sociabilidade do mundo. Bakhtin nos ensina a olhar a vida

85 Expressão citada por Caryl Emerson, (2003) p. 268.

com senso estético. Pede-nos um distanciamento, um colocar-se no lugar do *outro* para dar ao *outro* um acabamento e também enxergarmos as nossas diferenças.

O saber na atualidade se caracteriza pela transitoriedade da informação, pela seleção e uso dessa informação. Para a maioria da população brasileira, a escola é o único meio de acesso à cultura e à arte (BARBOSA, 2008). A história da arte, assim como a história do mundo, sempre foi narrada por vários autores que divergem em discursos; não há uma única história, mas sim uma multiplicidade de vozes que se entrelaçam e se encontram nos museus, nas galerias, nas ruas, nos espaços virtuais e em outros lugares da arena pública. São vozes de diferentes cantos do mundo contadas, recontadas e interpretadas por distintos e distantes sujeitos, que por um momento podem se aproximar ou apenas se esbarrar no ciberespaço para um bate papo. Essa pesquisa teve como um de seus objetivos oportunizar um encontro entre sujeitos, futuros professores de arte, separados geograficamente à se aproximarem para intercambiar aspectos de sua cultura, discutir sobre seus anseios, falaram sobre suas percepções sobre a arte contemporânea para um *outro* interessado em seu horizonte.

A cultura universitária, muitas vezes sem cor, descolada da vida, repleta de regras replicadas dos modelos rígidos de currículo, têm características tais como exigir a presença física do aluno, horários de aulas fragmentados, avaliações objetivas, em um formato que muitas vezes não dá conta de educar para a vida. Buscamos com a presente investigação contribuir para ampliar o diálogo entre as licenciaturas, desafiar os futuros professores a criar metodologias inovadoras, que incorporem o uso das TIC e o intercâmbio cultural online. Partimos do pressuposto de que a educação em arte é essencial na formação humana e contribui para o trânsito entre os diferentes modos de se compreender o mundo. Um obra de arte muitas vezes é a porta de acesso ao diálogo com o diferente. O ensino de arte é uma área estratégica para se ampliar a perspectiva de atuação na reconfiguração global e na ação para uma transformação social, onde as diferenças não sejam hierarquizadas.

A oportunidade de participar do Projeto ApreDi 2.0 em conexão com a 9ª Bienal do Mercosul instigou os estudantes de ambas as universidades (UNT - UFRGS) a pesquisar e revisitar seus próprios cotidianos. Era hora de estetizar o cotidiano, estranhar o despercebido, escolher, recortar imagens e textos para criar uma narrativa, tornar-se autor para um destinatário que se encontrava no horizonte.

Nos dois primeiros modos de dialogar do Projeto ApreDi 2.0 (Diálogos sobre cada um de nós); (Diálogos sobre arte contemporânea com ênfase a 9ª Bienal do Mercosul) as intenções de

comunicação nasceram do próprio vídeo, porque foi ele quem chegou primeiro ao interlocutor e disparou os primeiros diálogos entre os participantes. Tanto as videocartas como os vídeos sobre as exposições de arte contemporânea dos dois contextos foram disparadores das discussões nos fóruns. O movimento foi inverso no terceiro modo (Diálogos com a 9ª Bienal do Mercosul) no qual as discussões e negociações ético-estéticas antecederam a produção e a apreciação do vídeo colaborativo.

Os vídeos produzidos no projeto Aprendi 2.0 podem ser caracterizados em três diferentes gêneros, 1) videocartas, 2) vídeos autorais e 3) vídeos colaborativos. Em todos os gêneros o vídeo atuou como um enunciado, como elo das interações discursivas entre os estudantes remotamente situados, nas videocartas, como superfície de processos autorais, nos vídeos sobre arte contemporânea oportunizou as narrativas construídas a partir de experiências estéticas, e se apresentou como objeto estético, um produto híbrido, produto de uma negociação dialógica nos vídeos colaborativos.

O acolhimento das videocartas ocorreram por um princípio dialógico, em um movimento de alternância entre sujeitos e linguagens. A escrita respondeu ao sonoro que respondeu ao visual, e tornou a responder à escrita após um tempo de maturação e distanciamento necessários para o processo analítico. A diferença da implicação também foi alvo de investigação, em especial na produção de vídeos em que foram produzidas as imagens especialmente para esse trabalho, em oposição à utilização apenas imagens já publicadas na internet.

Consideramos o termo verbo-áudio-visual nos vídeos que estiveram entre nossos objetos de estudo como uma expressão que alcança com maior abrangência os enunciados destacados por essa investigação.

Nosso trabalho investigou os acordos e desacordos, as forças do diálogo, pensadas sob uma lente bakhtiniana como forças centrípetas e centrífugas que lutam numa arena de vozes. Essas forças foram grafadas nos mapas das negociações dos vídeos colaborativos por signos visuais simplificados, no objetivo de dar visibilidade para as disputas éticas e estéticas na produção de um objeto estético coletivo. Nas negociações era possível observar um “instinto estético” ininterrupto entre forças centrífugas e centrípetas explicitadas nos enunciados que ora convergiam ora divergiam. No caso das centrífugas, vimos como compelem ao movimento, ao devir, à história; aspiram a mudança e à vida nova, e no caso das centrípetas, por outro lado, vimos como são aquelas que convergem passivamente, resistem a dispersão, no entanto, para finalizarem a tarefa colaborativa os grupos necessitavam de concentração e convergência das ideias.

A oportunidade de dialogar com a 9ª Bienal do Mercosul concomitantemente à realização do Projeto ApreNDi foi de extrema importância. O Projeto Pedagógico da mostra nos convidava a uma participação concreta por meio de oficinas presenciais na Escola de Invenções e do envio de vídeos sobre Invenções Caseiras. A oportunidade de participarmos ativamente da Bienal como autores/artistas foi vista pela professora norte-americana e pelos estudantes da UNT como uma oportunidade de dialogar e acessar a arte e a cultura latino-americana. Ao terem acesso a informações sobre o Brasil não somente por sites e noticiários, mas pela voz dos estudantes brasileiros, os estudantes norte-americanos tiveram um acesso singular, especialmente endereçado a eles por meio das videocartas e dos vídeos autorais produzidos pelos estudantes da UFRGS.

O que podemos ver é que a esfera educacional contribui para o atravessamento das obras de arte entre contextos diferentes. As intervenções das professoras foi de grande importância, principalmente durante as negociações das produções dos vídeos colaborativos. As professoras trabalhavam no sentido de contextualizar aspectos que poderiam se perder nas mensagens fragmentadas dos fóruns. O olhar atento e contínuo das professoras e da pesquisadora contribuíram para o andamento e finalização das tarefas lançadas para os estudantes. Muitas vezes parecia que no processo dos grupos a “conexão” era perdida, e a intervenção das professoras conseguia realizar o trabalho de reconectá-los.

Desafios: a língua e os processos de educação à distância

Por meio dessa tese foi possível observar que em geral os projetos de intercâmbio *online* têm objetivos de promover encontros entre sujeitos que falam idiomas diferentes, no entanto estabelecem previamente a língua inglesa como língua franca. Isto reforça uma certa hegemonia linguística imposta por países que lideram a economia mundial; por outro lado, acreditamos que essa pesquisa contribuiu para dar visibilidade ao idioma falado no Brasil perante os estudantes norte-americanos que ainda tinham em seu imaginário que aqui se falava espanhol. Enviar vídeos com áudios em português e manter a presença da língua brasileira nos enunciados publicados pelos participantes, nos fóruns, foi uma forma de dar aos norte-americanos a oportunidade de ter um contato com a nossa língua. Todos os participantes utilizaram a ferramenta *google translate* para fazer as traduções.

Durante os quatro meses do projeto tivemos momentos pontuais em que a diferença de idioma foi um problema para os participantes. No fórum de discussão das videocartas, os estudantes

discutiram o assunto a partir do verbo *play*, em uma conversa sobre uma banda de rock que tinha tocado em um estádio de futebol: *play* que pode ser traduzido como jogar ou tocar, ganha um sentido ambíguo ao ser usado sobreposto a imagens de um estádio de futebol. Houve momentos em que os estudantes norte-americanos publicam mensagens somente em inglês, e a situação foi remediada por outros colegas que alertam que a regra é publicar mensagens, nos fóruns do *Moodle*, em português/inglês. A língua espanhola também aparece em tentativas de melhorar a comunicação: há mensagens da professora norte-americana e de estudantes norte-americanos em que o texto aparece em três idiomas (inglês/português/espanhol). No momento das negociações do vídeo coletivo, após vários desacordos, um participante do grupo Invenção Pedagógica publicou uma mensagem justificando que os ruídos na comunicação possam ter sido causadores dos problemas de interpretação dadas pelos colegas do grupo. Por fim, um participante sugeriu por escrito utilizar uma ferramenta de vídeotelefonia (Skype), mas logo percebeu que o idioma não era comum entre todos os estudantes do grupo e alertou que essa estratégia não seria coerente com os participantes que não tem conhecimento da língua inglesa.

Em um contraponto às dificuldades para negociações de vídeo realizadas com parceiros que não compartilhavam conhecimentos da mesma língua, houve momentos em que participantes utilizaram somente o inglês para se comunicar a partir de um acordo entre as integrantes do grupo, já que todas conheciam a língua inglesa.

Uma experiência como essa de intercâmbio entre duas turmas de licenciatura deve ser observada, adicionalmente, pelo ponto de vista da educação a distância. A modalidade de educação à distância ainda é desafiadora no que tange aos procedimentos técnicos, sociais e culturais. Muitos professores que atuam nessa modalidade acreditam ter total controle das interações entre os estudantes. Na atualidade muitos são os canais de comunicação entre os sujeitos. Nessa investigação mostramos que a possibilidade de utilizar diferentes plataformas ou canais de comunicação vem de um desejo dos participantes de comunicarem-se. Há preferência, por parte dos estudantes, por canais que possibilitem intercâmbios de imagens, textos, áudios, e isso precisa ser considerado em projetos em que a comunicação e negociação são centrais. A educação à distância em um formato bilateral é de certa forma um modelo a ser considerado: estudante que ensina estudante e professor que participa do processo mediando, redirecionando, acrescentando informações. As trocas entre pares com interesses em comum são de grande valia, por que há motivação inerente nesses processos.

As perguntas sobre como poderiam ocorrer essas trocas online em processos de aprendizagem entre estudantes de artes visuais me instigavam desde minhas pesquisas de mestrado, por acreditar na aprendizagem entre pares, em uma educação à distância centrada nas trocas e não apenas no professor.

Percebemos por meio dos relatos de experiência que os participantes tinham pouca ou nenhuma experiência em educação à distância anteriormente. No entanto, frequentam o ciberespaço por meio de redes sociais, utilizam o e-mail como principal meio de comunicação formal, e ferramentas de chat para bate papo. A telecolaboração se apresentou como um artifício metodológico eficaz, não restringindo os estudantes a um espaço virtual. Os sujeitos quando atingiram o primeiro estágio de compreensão da proposta buscaram conexões mais populares. O *Moodle* foi ponto de encontro, lugar de distribuir as tarefas e ter o professor para mediar. Mesmo em outra plataforma (Facebook) as estudantes me incluíram como participante do grupo e lá continuei discutindo e mediando as negociações.

Os estudantes do século XXI vivem na rede, movem-se pelos seus interesses e a proposta que lhes foi dada exigiu a necessidade de trabalhar a distância em um prazo curto de tempo, no caso das negociações dos vídeos coletivos foi de duas semanas. Os estudantes da UNT não conheciam o *Moodle*, porque usam o *Blackboard* na universidade, o que acarretou dificuldades de acesso e reclamações quanto à usabilidade da plataforma.

O espaço autoral constituído em ambientes virtuais, como o *Moodle*, *Youtube*, Facebook entre outros, ao mesmo tempo que visibiliza a ação individual inspira e expõe o participante ao grupo, um coletivo que constitui uma comunidade. Esse processo, que começou em nível local, grupal, real e/ou virtual, nacional, chegou ao nível internacional, uma vez que as fronteiras do diálogo e as barreiras territoriais e de diferenças de idioma estão ganhando novas contribuições da tecnologia.

Trabalhos futuros

Acreditamos nas possibilidades de continuidade deste estudo em suas várias dimensões teórica, metodológica e especialmente na retomada de aspectos conceituais e teórico-metodológicos de modo mais aprofundado.

Estudos como este, marcados por uma teoria dialógica, com base na filosofia da linguagem de Bakhtin, mais especificamente no enunciado, nas relações dialógicas e nas ações que se modificam no andar da comunicação verbal apoiada pelas TIC representam um diferencial nas pesquisas

desenvolvidas nos últimos anos na educação formal em artes visuais. Para estudos futuros penso retomar as discussões sobre autoria em obras de arte digitais (webarte) e em incluir as reflexões teóricas de John Dewey e Jorge Larrosa com a discussão sobre o conceito de experiência e experiência estética para assim aproximar mais os estudos com a arte/educação. Outro filósofo que acredito que possa contribuir para estudos posteriores é Jaques Ranciere, com suas discussões sobre a emancipação do sujeito.

Contudo seguirei com meu questionamento: O que eu posso aprender com o *outro* que se coloca como autor, que a partir de um exercício alteritário escolhe, recorta, molda uma forma de enunciar para que eu compreenda e responda? Minha ânsia, em conhecer o que e como os estudantes de arte, futuros professores, compartilhariam da sua cultura, quais eram suas preferências estéticas, suas ideologias?

Considerações finais

Chegar a um acabamento, a um fechamento da tese após quatro anos de encontros, aproximações e distanciamentos com os sujeitos, com teóricos, com todo o universo que envolve uma pesquisa em nível de doutorado é aprender a dor da renúncia. Neste movimento pude perceber que a cada vez que me aproximava do processo experienciado, novas interpretações se deslocavam em um eterno de-vir pois eu não era mais a mesma pessoa que interpretava-os novamente.

Ao fim me constituí pesquisadora, conheci as dificuldades de se realizar uma pesquisa com essa dimensão, sem outros profissionais coletando dados, sem softwares sofisticados, ou mesmo empresas que trazem dados estatísticos quando o papel do autor-pesquisador é organizá-los na forma acadêmica realizando compilações a partir de dados captados mundialmente. O que tive foi o suporte de grande pesquisadoras, seres humanos que mesmo vivendo em um mundo tomado por tecnologias de ponta me fizeram entender as limitações de falar sobre um sujeito de pesquisa que jamais conhecerei por completo.

A preocupação em descrever exaustivamente o universo construído pela pesquisadora juntamente com os sujeitos participantes esteve focado no mundo da vida, em mostrar de maneira ética os percalços de uma atividade estética ligada ao universo educacional.

Para que cada sujeito ocupe um lugar ímpar no mundo, as relações entre estes sujeitos não podem ser submetidas a um coletivo homogeneizado, globalizado, despersonalizando-os, e ao mesmo tempo não podem atribuir a cada sujeito a possibilidade de se sobrepor ao coletivo,

tornando-se autoritário (alteridade). A noção de alteridade desenvolvida por Bakhtin decorre do encontro de singularidades. Interpretar e compreender, a partir dos conceitos apontados por Bakhtin, os processos de colaboração possibilitados pela internet, é uma ação que aguça nossos sentidos e nos impele a aprofundar esses encontros na rede.

Referências

ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, Número Especial: p.4-25, Jan./Jul. 2014.

ASCOTT, Roy. *Arquitetura da Cibercepção*. In: LEÃO, Lúcia. *Interlab: Labirintos do Pensamento Contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ASCOTT, Roy. *Cultivando o Hipercortex*. In Domingues D. *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

ASCOTT, Roy. *Telematic Embrace – visionary theories of art, technology, and consciousness*. University of California press Berkeley, Los Angeles, 2003.

AXT, Margarete. Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Revista informática na educação* v.11 n.01. Porto Alegre, 2008.

AXT, M. Mundo da vida e pesquisa em educação: ressonâncias, implicações, replicações. *Rev. de Letras de Hoje: Estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa*. Porto Alegre, v. 46, n.1, p. 46-54, jan./mar. 2011a.

ATX, M. Trajetos-imagens: por uma cronotopia dos sentidos na pesquisa. In: ZANELLA, A. V.; TITTONI, J. (Org.). *Imagens no pesquisar: experimentações*. Porto Alegre, RS, v.1, p. 99-122, 2011b.

AXT, Margarete et Al. *Interação dialógica: Uma proposta teórico-metodológica em ambientes virtuais de aprendizagem* In: *Revista novas tecnologias na educação – RENOTE*: V. 4 No 1, Julho, 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/issue/view/944> Acesso em 31 Jan 2014.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo. Ed.Musa, 2004.

AMORIM, Marília. *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas*. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2002, n.116, pp. 07-19. Acesso 19 out. 2014.

AMORIM, Marília. *Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação*. *Bakhtiniana*: São Paulo v. n.1.2009.

ANTONIO, Irati. *Autoria e cultura na Pós-modernidade*. *Ciência da Informação*. Brasília: v. 27, n. 2, p. 189-192, maio/ago. 1998. Disponível em:

<http://revista.ibict.br/cienciainformacao/index.php/ciinf/article/view/363>. Acesso em 20 fev 2013.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea; Consonâncias internacionais São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae, AMARAL, Lilian. (Org). Interterritorialidade mídias e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. Tradução Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. Questões de literatura e estética. A teoria do romance. Trad. A.F. Fernadini et al. 3. ed. p. 71-210. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13ª ed. São Paulo: Hubitec. 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do Ato. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. Universidade do Texas Austin. Edição não revisada. 1993.

BAKHTIN, Mikhail Problemas da poética de Dostoiévski. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. M. Bakhtin. Para Uma filosofia do Ato Responsável. São Paulo. 2ed. Pedro & João Editores. 2012

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V. N. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, M. Questões de Literatura e Estética. Trad. Bernardini et al. Editora hubitec. UNESP. São Paulo. 1988.

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. O rumor da língua. [1968] Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988, p.65-70.

BEIGUELMAN, Gisele. Por uma estética da transmissão. In: Barbosa. Ana Mae e Amaral. L. Interterritorialidade Mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BENTES, Ivana. Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo In: MACHADO, A.(org)

Made in Brasil. Três décadas do vídeo brasileiro, p. 113-132. Itaú Cultural. São Paulo. 2003.

BENTES, Ivana. "Vídeo e cinema: rupturas, reações e hibridismo". In: MACHADO, Arlindo.(org) Made in Brasil: três décadas do vídeo brasileiro. São Paulo: Iluminuras/Itaú Cultural, 2007.

BIAZUS, Maria Cristina Villanova. Ambientes Digitais e Processos de Criação. Porto Alegre: 2001. (Tese de Doutorado), PPGIE / UFRGS, 2002.

BIAZUS, Maria Cristina V. Educação colaborativa fluxos e redes. Revista Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre: Capa, v. 9, n. 2, 2006.

BIAZUS, Maria Cristina V. (org). PROJETO APRENDI. Abordagens para uma arte/educação tecnológica, Porto Alegre: Promoarte, 2009.

BIAZUS, Maria Cristina V. Interfaces digitais nas cartografias de si. Revista Palíndromo. UDESC, vol 4, 2010.

BODIN, Elisabeth ; CHAYDER, Line Ali . Let's meet – Louisiana Learning In: The Transformative Museum . 2012 p.15 a 28 Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30864546/TheTransformativeMuseumProceedingsScreen.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1378502778&Signature=0zLbVodqbCaQVgwWdsjyMRSj5r8%3D&response-content-isposition=inline#page=24> . Acesso em: 06 set 2013.

BRAIT, Beth. Mikhail Bakhtin Discurso na vida e discurso na arte. In: DIETZSCH, Mary Julia Martins. Espaços de linguagem na educação. São Paulo Humanitas, 2005.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: Brait, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. Olhar e ler, verbo-visualidade em perspectiva dialógica. Bakhtiniana, São Paulo, N^o 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRAIT, Beth. (org) Bakhtin conceitos-chave. 4^a Edição, São Paulo : Ed. Contexto, 2008.

BUBNOVA, Tatiana, Voz, sentido e diálogo em Bakhtin / Voice, sense and dialogue on Bakhtin tradução Roberto Leiser Baronas.; Fernanda Tonelli. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez.2011.

BUCCI, Eugênio; KEHL, Maria Rita. Videologias: ensaio sobre televisão. São Paulo: Boi tempo, 2004.

CANCLINI, Néstor García. Latino-Americanos à procura de um lugar neste século. Trad. Sérgio Molina, São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____, Néstor García. Leitores, espectadores e internautas. tradução Ana Goldberger. São Paulo : Iluminuras, 2008.

_____, Néstor García. A globalização imaginada. Trad. Sérgio Molina, São Paulo: Iluminuras, 2007.

CAO, Marian, López F. Lugar do outro na Educação Artística o olhar como eixo articulador da experiencia: uma proposta didática. In BARBOSA, Ana Mae.(ORG) Arte/ Educação Contemporânea Internacionais. São Paulo: Cortez ,2005.

CASTRO, Gilberto de, WAKIM Melissa de Melo. O Valor dialógico da leitura da leitura de imagem: alguma reflexões para o ensino de arte a partir do pensamento bakhtiniano. Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun 2014.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos. A concepção de autor em Bakhtin, Barthes e Foucault In: Signum, Estudos Linguísticos p. 67-81 Londrina Pr: nº11 v.2 2008. Acesso em: 12 jan 2013.

CAVALHEIRO, Juciane. Bakhtin e a questão dos componentes do objeto estético. 2010. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com.br/2010/09/bakhtin-e-questao-dos-componentes-do.html> Acesso em : 10 Jul. 2015.

CLALMERS, Graham. Seis anos depois de Celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. In: BARBOSA. Ana, M(org) Arte/educação contemporânea consonâncias internacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998. 2008.

DOOLY, Melinda / O'Dowd Robert . Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange Theories, Methods and Challenges 2012.

DUBOIS, Philippe. Cinema, Vídeo, Godard. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

EFLAND, Arthur D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (Org.) O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, p. 173- 188.2005.

EISNER, Elliot. O que pode a Educação aprender das artes sobre a prática da Educação.

Currículo sem Fronteiras. São Paulo, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>. Acesso: 12 Jan. 2011.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura .trad. Sandra Castello Branco. 2ª ed. São Paulo:Editora Unesp. 2011.

EMERSON, Caryl. Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin. Tradução Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FARACO, C. A. Criação ideológica e dialogismo. In: FARACO, C. A. Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. L. M. (Orgs.). Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas: Papirus, 1998.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. A correção com os pares como atividade motivadora da aprendizagem. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2002, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. p. 34-49.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ed. Ática, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In Ditos e Escritos III – Estética : literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária , 2000. p.264-298.

GIANETTI, Cláudia. Estética Digital: Sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Belo Horizonte, Editora C/Arte, 2006.

GROFF, Apoliana R; MAHEIRIE K.; ZANELLA, Andréa Vieira. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas. Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 62, n. 1, 2010.

GOODMAN, R.T. Rev. MACEDO, D.BARTOLOMÉ,L 2000. Dancing with bigotry: beyond the politics of tolerance. New York: St. Martins, Educational Researcher, 2001. v.30, nº6, p.27-30.

GUATTARI, Felix. Caosmose: Um novo paradigma estético. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34. 2006.

GUNEW, S.; RIZVI, F. (eds.) *Culture, difference and the arts*. St. Leonard's, NSW Australia: Allen and Unwin, 1994.

FRANCELINO, Pedro Farias. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. *Revista Moara*, n.36, p.104-114, jul.- dez., Estudos Linguísticos, 2011.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 10 ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIANNETTI, Cláudia. *Estética digital - Sintopia da arte, a ciência e a tecnologia*. C/Arte, Belo Horizonte, 2006.

GRILLO, Sheila V, de Camargo. Fundamentos bakhtinianos para análise de enunciados verbo /visuais. *Revista Filosofia* nº 14 (2) p.235 246 .2012.

GUTH, Sarah / HELM, Francesca (eds) *Telecollaboration 2.0 Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*.v.1. Peter Lang, 2010.

GUTH. Sarah/HELM, Francesca; O'DOWD, Robert. *University Language Classes Collaborating Online : A Report on the Integration of Telecollaborative Networks in European Universities* 2012.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARRIS, Judi. Wherefore art thou, Telecollaboration? "Mining the Internet" column in *Learning and Leading with Technology*, International Society for Technology in Education, Eugene, Oregon, 2002.

HAYNES, Deborah J. *Bakhtin and the Visual Arts* Cambridge University Press ,1995.

HAYNES, Deborah J. *Bakhtin and the Visual Arts*. In: SMITH, P&WILDE, C. *A Companion to Art Theory*. Oxford ; Malden, MA : Blackwell, 2002. p.292-302.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: Proposta para uma nova narrativa educacional*. Editora Mediação. Porto Alegre 2007.

HUTZEL, Karen & SCOTT Nadine. *Art Education Online: Possibilities for Multicultural Art Education, thought international Collaboration*. *International Journal of Arts Education*, 9(1) 20-56. 2011.

JOBIM e SOUZA, ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. *A pesquisa em ciências*

humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

JOHANN, Maria Regina. *Arte e educação: Perspectivas ético-estéticas*. GT 24.ANPED, Florianópolis. 2015.

KAC, Eduardo. A imaginação dialógica na arte eletrônica. *Revista Concinnitas* Ano 6 n.7 dezembro 2004. Disponível em: <http://concinnitas.kinghost.net/index.cfm?edicao=7>
Acesso em: 20 nov 2013.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry . *Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar /Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. FACED, 2009, Porto Alegre, RS.*

KINCELER, José Luiz. Vinho Saber: arte relacional em sua forma complexa. *Revista de Investigação em Artes DA Pesquisa*, Santa Catarina, v. 2, n. 2, ago.2006 – jul.2007. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/Kinceler.pdf . Acesso em 20 fev. 2011.

KRAUSS, Rosalind. Vídeo: a estética do narcisismo. *Temática* p.144-157. Disponível em :http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae16_Rosalind_Krauss.pdf..Acesso em:20 Jul 2015.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*, São Paulo: Perspectiva, 1974.

KRISTEVA, Julia. *História da Linguagem*. Lisboa, Portugal : Edições 70, 1988.

LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*. In :SILVA, T. T(org).*O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. Tradução: São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papyrus, 1997.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense: 1988.

MACHADO, Arlindo. O vídeo e a sua linguagem. *Revista da USP*, nº16 , 1996 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25681/27418> Acesso em 20 Jun 2015.

MACHADO, Arlindo. *O Sujeito na Tela Modos de enunciação no cinema e no ciberespaço*. São Paulo: Paulus, 2007.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: Brait, B (org.). Bakhtin – conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166. 2008.

MACHADO, Irene. Inacabamento como modelo artístico de mundo. Rev. Bakhtiniana, São Paulo v.1 nº3 2010.

MACHADO, Irene. Concepção sistêmica do mundo: Vieses do círculo intelectual bakhtiniano e da escola semiótica da cultura, Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 136-156, Jul./Dez. 2013.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo - crítico. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACKOVIECK, Sandra. Representação: A Palavra, a ideia, a coisa . v. 4, No 57 Dez 2003 disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2181> Acesso em 30 Jan 2014.

MAIO, Ana Zeferina. Um modelo de núcleo virtual de aprendizagem sobre percepção visual aplicado às imagens de vídeo: análise de criação, tese de doutorado, UFSC, 2005.

MALEVE, Nicholas. Licensing: copyright, legal issues, authorship, media work licensing, Creative Commons. 2007. Disponível em: <http://www.digitalartists-handbook.org> Acesso em 01 abr 2013.

MANOVICH, Lev. Models of Authorship in New Media. Who is the Author? Sampling, Remixing, open source. 2002. Disponível em : <<http://manovich.net/index.php/projects/models-of-authorship-in-new-media>> Acesso em: 25 Mar. 2015.

MANOVICH, LEV. Who is the Author? Sampling, Remixing, open source. Disponível em: http://manovich.net/content/04-projects/034-models-of-authorship-in-new-media/32_article_2002.pdf. Acesso em : 25 fev 2015.

MARTINS, Beatriz Cintra, Autoria em Rede: os novos processos autorais através das redes eletrônicas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2014.

MAYO, Sherry. Implications for Art Education in the third Millennium: Art technology Integration. 2007 p.45-51.

MEDEIROS, Sérgio A. Leal de. Ato estético e devir ético em Bakhtin: Filosofia e Cinema 2009. Disponível em: <http://conversasbakhtinianas.blogspot.com.br/2009/10/ato-estetico-e-devir-etico-em-bakhtin.html> Acesso em 25 Jun 2015.

MELLO, Christine. Extremidades do vídeo. Editora Senac: São Paulo. 2008

MELLO, Christine. Poéticas digitais: analógico, digital e sampler. In 15º Encontro Nacional da ANPAP, Anais do evento, volume 01, Salvador, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007. MEC em números. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mapas>, acesso em 10 nov. 2013.

MIOTELLO, Valdemir, MELLO, Marisol Barenco de Mello. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. Revista Teias v. 14 • n. 31 • 218-226 • maio/ago. 2013.

MIRZOEFF, Nicholas. The Visual Culture Reader. London: Routledge 1998.

MITCHELL, W. J. T. Que és la Cultura Visual. Princeton: Irving Lavin, Institute for Advanced Study, 1995. Disponível em: <http://www.ub.es/boletin>. Acesso em: jun. 2003.

MOZDZENSKI, Leonardo. Intertextualidade verbo-visual: como os textos multissemióticos dialogam? Bakhtiniana, São Paulo, Nº 8 (2) Jul/dez. 2013.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma . Entre o ético e o estético: o carnavalesco e o cronotopo na construção do narrador da minissérie Capitu. Líbero – São Paulo – v. 16, n. 31, p. 105-114, jan./jun. de 2013. Acesso em: 20 Mar. 2015.

NISKIER, Arnaldo. Educação e Tecnologia (1971) in: Coletânea do jornal Arte e Educação: Editora Teatral LTDA, Rio de Janeiro. 2009.

PASSOS, Juliana Cunha. Arte como discurso ou a discursividade nas linguagens artísticas. Revista Cena em Movimento - Edição nº 2, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cenamov/article/view/22824/13225>> Acesso em: 09 Abr 2015.

PEDEMONTE, Francis Albrecht; KINCELER, José Luiz . A internet e os processos colaborativos. Disp em: www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/.../francis-kinceler.pdf 2008. Acesso em 20 fev 2014.

PÉREZ MILES, A. Dialogic Encounters: The School of Panamerican Unrest. Doctoral dissertation. Ann Arbor, MI, The Pennsylvania State University. Retrieved from ProQuest LLC, Digital Dissertation (UMI 3576186); 2011.

PIANOWSKI, Fabiane. Construção do imaginário surrealista através do jogo do cadavre exquis In: PSIKEBA v.1, ano 2, nº 4, 2007. Disponível em: <www.psikeba.com.ar/articulos/FP_surrealismo_cadaver_exquisito.htm> Acesso em: 12 mar 2013.

PINHEIRO, F. L. F. A evolução da noção de autoria no cinema. Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 8, p. 59-72, jul./dez., 2012.

PLAZA, Júlio. Arte e interatividade: Autor-obra-recepção, 2000. Disponível em <<http://www.iconica.com.br/artecaso/artigos.html>> acesso em : 10 out. 2015.

PRADO, Gilberto. “Dispositivos Interativos: Imagens em Redes Telemáticas”. In: DOMINGUES, D. A arte no século XXI: a humanização das tecnologias. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

PONZIO, Augusto. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Trad. Valdemir Miotello. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

REUNI, Diretrizes gerais MEC 2007 disponível em <http://www.uff.br/reuni/> acessado em 25 nov 2013.

RICHTER, Ivone Mendes. Arte e interculturalidade: Possibilidades na educação contemporânea. In: Ana Mae, AMARAL, Lilian. (Org). Interterritorialidade mídias e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

ROLAND, Craig. Art Education, Collaboration and the Internet. The University of Florida Mineapolis, Minnesota, 2003.

RODRIGUEZ, A. A dimensão sonora da linguagem visual . Trad. Rosângela Dantas. São Paulo: Editora Senac SP, 2006.

ROMERO, Cláudia Sandoval. Encontros provisórios: exercícios de autoria colaborativa com base na imagem fotográfica. (Dissertação de mestrado). ECA-USP, 2010.

RUSH, Michael. Novas Mídias na Arte Contemporânea. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: AnnaBlume, 1998.

SANTOS, Andreia da Silva. O vídeo e suas possibilidades artísticas e comunicativas. Hipertextus Revista Digital n.6, Ago. 2011. Disponível em: <www.hipertextus.net>, Acesso em: 20 dez 2014.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. Educar em Revista. Educ. rev. No. 27, Curitiba, Jan./June 2006.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. Cad. Pesquisa. [online]. vol.36, n.128, pp. 451-472. 2006.

SHIRKY, Clay. A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro : Zahar 2011.

SHOHAT, Ella. STAM, Robert. Crítica da imagem eurocêntrica multiculturalismo e representação. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOBRAL, Adail. O Ato "Responsível", ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. Revista SIGNUM : Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008 .

SOBRAL, A. Ético e Estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008. 2005

SOSNOWSKI, Katyuscia. Professores e o Ensino de Artes Visuais online: interações Multiculturais - Críticas, Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – PPGAV - Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso, São Paulo ,v. 7,n. 2,Dec. 2012 .Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Dez. 2013.

SOUZA, Fernanda M. ; FRANCO, Edgar S. The Exquisite Forest: Colaboração e web arte. In: #11ART - Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (UnB), 2012, Brasília: 10.art. Brasília: UnB, v. 1. p. 1-11. 2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Um discurso sobre as ciências. Ed. Porto: Ed. Afrontamento. 1999.

SOUZA SANTOS, Boaventura de (org.) Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade, Revista Direitos Humanos, Disponível em:

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf acesso em: 20/08/2012.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. As tensões da modernidade. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html> Acesso em 10 out. 2015.

STAM, Robert. Bakhtin da Teoria Literária à Cultura de Massa. São Paulo: Editora Ática. 1992.

STAM, R. Introdução à teoria do cinema. Trad. Fernando Mascarello 5ªed. Campinas SP: Papyrus, 2013.

TORRES, José Wanderson Lima. Cinema de massa e cinema de autor sob o ângulo da autoria. V5, n 1 2012. Disponível em: <http://revistas.unibh.br/index.php/ecom/article/view/514/441> Acesso em 30 Mai 2015.

VENTURELLI, Suzete; MACIEL, Mario luiz Belcino. Imagem interativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

VIDON, Luciano Novaes. Bakhtin e a questão da subjetividade. In: SEMINÁRIO DO GEL, 57., 2009, *Programação...* Ribeirão Preto (SP): GEL, 2009. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6044-09>>. Acesso em: 18. out. 2014.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da Enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZANELLA, Andreia, VARGAS, Antônio. Dialogia, Processo de criação e obra de arte. 17ºanais da ANPAP, Florianópolis, 2008 disponível em:

ZANINI, Walter. A arte de comunicação telemática: a interatividade no ciberespaço. ARS (São Paulo) [online]. vol.1, n.1, p. 11-34. 2003.

Anexo A - Texto coletivo - narração da videocarta (UFRGS)

Porto Alegre, uma pequena metrópole, capital do estado mais ao sul do Brasil, mais próxima de Argentina, Uruguai e Paraguai do que do centro do país. Nossa localização, sul da América do Sul, faz com que tenhamos de lidar com características climáticas bem particulares. Temos um verão semelhante ao do nordeste brasileiro, com temperaturas de 40 graus para cima, e um inverno tipicamente europeu, com temperaturas abaixo dos dez graus. Quem vive aqui logo aprende a sair de casa sempre com uma mochila, com pelo menos um casaco e um guarda-chuva, mesmo que o dia esteja ensolarado. A relação das pessoas com o clima pode ser considerada responsável pelo humor do porto-alegrense: mais reservado do que um carioca porém mais aberto do que um europeu. Podem ser múltiplas as impressões de quem vem de fora, sobre a cidade e seus habitantes, mas certamente cada um de nós traz na personalidade as quatro estações do ano, assim como nosso dia. Nós, em geral gostamos de abraços e temos sorriso fácil. As pessoas daqui costumam construir amizades duradouras e certos hábitos aproximam a todos com certa facilidade, como o chimarrão que é uma espécie de chá consumido de forma ritualística. A relação das pessoas com a cidade depende muito de onde se mora, onde se trabalha, para onde se quer ir e em que horário. Temos um trânsito cada vez mais congestionado, em função do aumento acelerado do número de carros trafegando nas vias. A aparente estabilidade na economia e o incentivo do governo ao consumo, com reduções de impostos para produtos como automóveis, fez com que cidades como Porto Alegre passassem a ter um excesso de tráfego. Além disso, a falta de investimento dos governos federal, estadual e municipal em transporte público de qualidade, faz com que as pessoas migrem do transporte público para o automóvel, tão logo tenham condições para isso. A questão do transporte público, somada a outras questões relativas a ocupação de espaços públicos da cidade, motivou recentemente uma série de protestos em forma de passeatas, que acabaram por mostrar muito do descontentamento das pessoas com a atual situação da cidade e muito da face dos governos municipal e estadual, que através da polícia militar e polícia de choque, reagiram covardemente, com extrema violência, para cima da população que se manifestava pacificamente. Na turma, há pessoas de várias cidades, nem todos são de Porto Alegre, mas vivem na cidade.

Escrito por Valter: (eu não vivo na cidade de Porto Alegre, viajo toda semana... mas mesmo assim não sei se é apropriado entrar nesse detalhe. Acredito que o texto final só será finalizado mesmo quando a edição de vídeo estiver mais ou menos pronta... porque daí se organiza o texto de acordo com o vídeo pra não ficar meio perdido) Vladimir mora na cidade de Santana do

Livramento, a uma distancia de 492km, cidade conhecida como Fronteira da Paz, porque faz divisa com a cidade de Rivera, no Uruguai. Trata-se de uma fronteira de livre circulação, pois não ha qualquer obstaculo natural ou artificial que dificulte o trafego de la e cá, mas apenas uma linha imaginaria, o que torna as duas localidades "cidades gêmeas". IA – convivência com os estudantes de musica: O prédio do nosso curso fica um pouco isolado do restante da universidade e foi construído para fazer parte de um grande projeto arquitetônico para faculdade de Belas Artes, onde haveria um teatro, museu, instalações apropriadas, mas o projeto não foi levado adiante, ficando nosso prédio atual em descaso pela universidade, tendo algumas melhorias apenas por causa da luta constante de alguns discentes e docentes. Estudam aqui alunos dos cursos de Artes Visuais, Historia da Arte e Musica. Convive-se bem com os alunos de Historia da Arte, mas os de Musica apenas os vemos e ouvimos compenetrados em seus exercícios musicais pelos corredores.

Anexo B – Certificado Curso “Protecting Human Research Participants” NIH

