

Analice Dutra Pillar
Maria Helena Wagner Rossi
Fabiane Villela Marroni
Organizadoras



**DIÁLOGOS
ENTRE
EDUCAÇÃO
E ARTE**

GEARTE 25 ANOS

EDITORA TEXTOS



**DIÁLOGOS
ENTRE
EDUCAÇÃO
E ARTE**

GEARTE 25 ANOS



**Analice Dutra Pillar | Maria Helena Wagner Rossi |
Fabiane Villela Marroni**

Organizadoras

**DIÁLOGOS
ENTRE
EDUCAÇÃO
E ARTE**
GEARTE 25 ANOS

EDITORA TEXTOS

Copyright © GEARTE, 2022

Editora Textos [desde 2005]

Contato: editoratextos@gmail.com

www.editoratextos.com.br

Pelotas, RS

Os dados e a completude das referências e figuras dos capítulos são de inteira e única responsabilidade de cada autor(a).

Projeto gráfico e diagramação: Textos projetos editoriais

Capa: Umbelina Maria Duarte Barreto

Presidente do Conselho Editorial

Marcos Villela Pereira

Conselho Editorial

Ana Claudia Mei Alves de Oliveira (PUC-SP) • Anamélia Bueno Buoro (CPS-PUCSP) • Eric Landowski (CNRS | França) • João Ciaco (CPS-PUCSP) • José Luiz Fiorin (USP) • Marcelo Machado Martins (UFPE) • Moema Rebouças (UFES) • Yvana Fechine (UFPE)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Diálogos entre educação e arte [livro eletrônico] : Gearte 25 anos /
organização Analice Dutra Pillar, Maria Helena Wagner Rossi,
Fabiane Villela Marroni. -- Pelotas, RS :
Editora Textos, 2022.
PDF.

Vários autores.
ISBN 978-65-999045-0-9

1. Artes 2. Educação 3. Gearte – História 4. Professores –
Formação I. Pillar, Analice Dutra. II. Rossi, Maria Helena Wagner.
III. Marroni, Fabiane Villela.

22-132760

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação e arte 370.1

Aline Grazielle Benitez – Bibliotecária – CRB-1/3129

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

SUMÁRIO

Prefácio <i>Ana Mae Barbosa</i>	9
GEARTE: 25 anos de pesquisas em educação e arte <i>Analice Dutra Pillar</i> <i>Maria Helena Wagner Rossi</i>	13
Fazer parte do GEARTE e Ser-Estar no GEARTE <i>Umbelina Maria Duarte Barreto</i>	33
Raízes, frutos e sementes de leituras e pesquisa <i>Neiva Senaide Petry Panozzo</i>	51
Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre <i>Ana Marta Meira</i>	67
Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo <i>Sandra Regina Simonis Richter</i> <i>Márcia Vilma Murillo</i>	83

Caminhos percorridos entre infâncias e artes visuais: as leituras da imagem como trama dentro do grupo de pesquisa GEARTE <i>Júlia Marina Azambuja dos Santos</i> <i>Tatiana Telch Evalte</i>	103
Pesquisas em diálogo: o nível narrativo, junções e transformações de duas pesquisadoras <i>Marília Forgearini Nunes</i> <i>Júlia Soares Martini</i>	121
Representações do corpo em cinco livros didáticos de ensino de arte <i>Celso Vitelli</i>	139
Outros objetos, outras leituras: estudo das relações entre as linguagens em zines e publicações alternativas com base na semiótica discursiva <i>Ruth Rejane Perleberg Lerm</i>	155
Revista Bravo! Desenho, design e desígnios na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual <i>Bento Fagundes de Abreu</i>	171
Interseccionalidades entre cinema, escola e produção de sentido: apontamentos de uma pesquisa <i>Sonia Maria Santos Pereira da Rocha</i>	187

A criação da EDU 03142 Educação e Cinema no curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED-UFRGS: texto-documentário escrito e editado a quatro mãos <i>Tatiana Perin Pacheco</i> <i>Gabriel de Andrade Junqueira Filho</i>	201
Ato docente como ato criativo: acontecimento e experiência <i>Andrea Hofstaetter</i>	233
Games e animações: audiovisuais contemporâneas e suas demandas no contexto da arte/educação <i>Simone Rocha da Conceição</i> <i>Bruno Dorneles da Silva</i>	249
Leitura de produções audiovisuais: um percurso formativo com o GEARTE <i>Tanise Reginato</i>	265
O contexto feminino de lutas a partir das histórias de mulheres nas imagens de uma guerra <i>Rita Inês Petrykowski Peixe</i> <i>Analice Dutra Pillar</i>	285
Consumo de (des)informação: uma análise pela semiótica discursiva <i>Fabiane Villela Marroni</i> <i>Analice Dutra Pillar</i>	315

Momentos de transição: tempos, memórias, celebrações e projeções <i>Angela Raffin Pohlmann</i>	331
Ecologia e educação estética <i>Marly Ribeiro Meira</i>	347
A pesquisa como qualificação do trabalho docente na educação básica <i>Rejane Reckziegel Ledur</i>	359
GEARTE 25 anos: interlocuções entre a educação básica, a universidade, a pesquisa e o universo imagético <i>Rosana Fachel de Medeiros</i>	375

PREFÁCIO

Ana Mae Barbosa

A importância do GEARTE e da Revista GEARTE¹

Estou muito orgulhosa de participar desta homenagem ao GEARTE. E queria destacar a integração perfeita que há entre a linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/FACED/UFRGS), o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte e a Revista GEARTE.

Vocês não podem imaginar o orgulho de ver que tudo isso foi o trabalho inicial, uma batalha na qual Analice teve excelentes colaboradores. Analice foi minha orientanda no mestrado e no doutorado também, e é uma felicidade imensa ver o sucesso, para nós orientadores, de nossos ex-orientandos. Isso é muito interessante, você se apossa um pouco dos ex-orientandos e o sucesso deles me alegra extremamente, como se fosse meu próprio sucesso.

O GEARTE é um grupo muito especial, que foi criado quase que imediatamente depois da criação da linha de pesquisa, uns dois

¹ Transcrição de um trecho da transmissão on-line, realizada no dia 14 de setembro de 2022, durante o Seminário Internacional Diálogos entre Educação e Arte: GEARTE 25 Anos. Disponível em: <https://youtu.be/pU40kEj4jXs>

anos depois. Ele pega os inícios da proposta do Ministério da Educação (MEC) de criação de grupos de pesquisa. O grupo de pesquisa foi uma das conquistas mais democratizadoras da educação universitária brasileira. Sou admiradora da nossa educação universitária. As nossas universidades são excelentes, não ficam nada a dever para universidades da Europa e dos Estados Unidos. Os nossos professores são excepcionais e lutam contra todas as adversidades, mas temos um problema: o gerenciamento de currículo na universidade.

Precisamos tirar a poeira desse pensamento curricular engessado da universidade, desse domínio de um currículo mínimo. Isso é um atraso, enquanto, o grupo de pesquisa é um avanço.

Os grupos de pesquisa democratizaram os departamentos. A recuperação da educação brasileira vai ter que se dar por participação, em grupos colaborativos, tanto de pesquisa quanto de extensão. O grupo de pesquisa já é um exemplo, uma amostra do que funciona no Brasil. Não sei o número exato de grupos de pesquisa no Brasil. Consultei o MEC, mas não anotei. Lembro que são mais de cem grupos de pesquisa de arte/educação, especificamente de ensino de arte registrados no MEC. Isso é um avanço! Acho que a universidade vai ter que arejar o seu pensamento curricular a partir daí.

A Revista GEARTE tem sido uma coisa extraordinária, porque é uma das poucas revistas específicas de arte/educação. O movimento de publicações está muito bom no Brasil. Atrapalhou um pouco nos últimos anos, mas o e-book está ajudando na divulgação e as revistas, também, porque cada curso de pós-graduação em artes no Brasil tem uma revista, na qual se publica não só a produção dessa universidade, mas há intenção sempre de se trabalhar em rede de pesquisa. Portanto, a revista é fundamental, é leitura de primeira instância, só depois os textos vão para o livro, porque primeiro a gente publica em revista.

Prefácio

Sendo a Revista GEARTE uma revista específica de ensino de artes visuais, tem outros artigos também sobre pesquisas integradas, que não é polivalência. Não confunda: pesquisa integrada não é polivalência, não é um professor só, pesquisando música, teatro, dança e artes visuais. A Revista GEARTE é, para mim, um dos meios mais fortes de integração entre nós, arte/educadores brasileiros.

ANA MAE BARBOSA

Professora Emérita da Universidade de São Paulo (USP), onde lecionou nos programas de graduação e pós-graduação em Arte/Educação por 47 anos. Atualmente ensina Educação em Arte e Design no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi. Lecionou na Universidade de Yale (EUA), na Universidade Estadual de Ohio (EUA) e Universidade de Granada (Espanha). Publicou 23 livros. Ganhou os prêmios: Edwin Zigfield (EUA); Sir Herbert Read (InSEA); Itaú Cultural 30 anos (2017); Comenda Nacional da Ordem Científica (Ministério da Ciência e Tecnologia), Comenda da Ordem Cultural (Ministério da Cultura), entre outros. Professora *Honoris Causa* da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal de Pernambuco.

Contato: anamaebarbosa@gmail.com



GEARTE:

25 ANOS DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E ARTE

Analice Dutra Pillar

Maria Helena Wagner Rossi

Parece que foi ontem e já faz 25 anos! Ao recordar a trajetória do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte durante esses anos, nos damos conta das muitas realizações e vozes presentes desde a sua criação. Vozes de diferentes áreas, lugares, instituições e sotaques, do Brasil e de outros países, como Moçambique, Espanha, Estados Unidos, Portugal. Realizações registradas em mais de 60 pesquisas de mestrado, de doutorado e de pós-doutorado; em livros e artigos; na organização e na participação em eventos no país e fora; na produção da Revista GEARTE – um periódico on-line de acesso livre –, que divulga trabalhos de professores e pesquisadores da área do ensino de Artes Visuais de diversos países, além de um canal no YouTube para promover encontros.

Estabelecemos uma rede de pesquisas com participantes de sete universidades – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de São Paulo

(USP), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Pedagógica de Moçambique –, da Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), do Instituto Federal de Educação Sul-rio-grandense (IFSUL-Pelotas), do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC-Itajaí), da Secretaria Municipal de Educação de Canoas (SME-Canoas), da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED-POA).

Através de convênio com a Universitat de Barcelona, doutorandos realizaram estágio de doutorado sanduíche – Susana Vieira da Cunha, Ângela Pohlmann, Sérgio Lulkin, Rita Peixe – e pesquisadores fizeram estágio de pós-doutorado. A parceria com pesquisadores da Universidade Complutense de Madrid propiciou, também, estágios de doutorado sanduíche – Gabriela Bon e Solange Gabre – e de pós-doutorado nessa universidade.

O GEARTE nasceu em 1997 do desejo de professores e orientandos, vinculados à linha de pesquisa Educação e Arte do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação da UFRGS, de criar um coletivo de modo a compartilhar as pesquisas que estavam sendo feitas. Desejo que surgiu das professoras Esther Beyer e Analice Pillar, que foi acolhido pelo coordenador do PPGEDU, professor Dr. Nilton Bueno Fischer, e partilhado com professores da Faculdade de Educação (Gabriel de Andrade Junqueira Filho, Gilberto Icle, Leda Maffioletti, Sérgio Lulkin, Susana Vieira da Cunha, Tania Marques), do Instituto de Artes da UFRGS (Celso Vitelli, Gisela Habeyche, Mirna Spritzer, Vera Bertoni, Umbelina Barreto), de outras universidades: UCS (Maria Helena Wagner Rossi, Carmen Capra, Gládis Franck da Cunha, Mara Galvani, Neiva Panozzo); URCAMP (Marly Meira); UNISC (Sandra Richter);

UFPEL (Ângela Pohlmann); UNIJUÍ (Marlene François); UFSM (Cláudia Bellochio, Luís Fernando Lazzarin); ULBRA (Bento de Abreu), da FUNDARTE (Maria Isabel Petry Kehrwald) e por pesquisadoras independentes (Ana Marta Meira, Ana Laura Rolim da Frota, Dulcimarta Lemos Lino).

Fomos um dos primeiros grupos em educação e arte cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/Brasil).

Os fundadores do grupo eram das áreas de Artes Visuais (Analice Dutra Pillar, Ângela Pohlmann, Celso Vitelli, Maria Helena Wagner Rossi, Maria Isabel Petry Kehrwald, Marly Meira, Neiva Panozzo, Sandra Richter, Susana Vieira da Cunha, Umbelina Barreto), Teatro (Gilberto Icle, Gisela Habeyche, Mirna Spritzer, Sergio Lulkin, Vera Bertoni), Música (Esther Beyer, Cláudia Bellochio, Dulcimarta Lemos Lino, Leda Maffioletti, Luís Fernando Lazzarin), Educação Infantil (Gabriel de Andrade Junqueira Filho), Psicologia (Ana Marta Meira, Tania Marques) e Biologia (Gládis Franck da Cunha). O GEARTE, coordenado pelas professoras Analice Dutra Pillar (UFRGS) e Maria Helena Wagner Rossi (UCS), é um grupo interinstitucional desde sua criação.

As discussões de nossos trabalhos envolveram não só os participantes do grupo, mas a avaliação e assessoria de pesquisadores com grande reconhecimento nacional e internacional – Ana Mae Barbosa (Universidade de São Paulo/Anhembi-Morumbi), Ana Claudia de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Centro de Pesquisas Sociosemióticas), Eric Landowski (Centre National de la Recherche Scientifique/ Centro de Pesquisas Sociosemióticas), Fernando Hernández (Universitat de Barcelona), Ivone Richter (Universidade Federal de Santa Maria), Jorge Larrosa

(Universitat de Barcelona), Lucia Teixeira (Universidade Federal Fluminense), Lucimar Bello Frange (Universidade Federal de Uberlândia), María Acaso (Universidad Complutense de Madrid), Michael Parsons (Ohio State University), Mirian Celeste Martins (Universidade Presbiteriana Mackenzie), Moema Rebouças (Universidade Federal do Espírito Santo), Mônica Zielinsky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Sandra Ramalho (Universidade do Estado de Santa Catarina).

O contexto político do ensino da arte no Brasil no final dos anos de 1990 nos convocava a realização de pesquisas que fundamentassem a especificidade da construção de conhecimentos em arte. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi promulgada, criando a disciplina Arte no currículo escolar, e os professores da área estavam muito mobilizados politicamente em defesa da qualificação do ensino da arte. Os trabalhos de Ana Mae Barbosa, especialmente a *Abordagem Triangular*, proporcionaram, em princípios de 1990, uma mudança política e conceitual ao repensar o ensino da arte como produção, leitura e contextualização.

Naquele momento, era necessário destacar a arte como um campo de conhecimento para evidenciar sua relevância na escola. Era preciso mostrar que o ensino da arte envolve processos de criação em diversas linguagens, com as possibilidades e limitações características de cada uma delas; processos de leitura visual e audiovisual, como produção de efeitos de sentido interrelacionando as qualidades do objeto, as experiências do leitor e o contexto; e a contextualização social, cultural, histórica etc.

Nossas pesquisas, inicialmente, estavam fundamentadas na epistemologia genética, especialmente em Piaget e Vygotsky; em estudos sobre os processos de criação nas linguagens artísticas; nas

investigações sobre a compreensão estética; e em filósofos que nos possibilitaram explicitar a importância da arte para a educação. A epistemologia genética nos proporcionou aportes para compreender como se constrói conhecimento em arte através da nossa interação com os outros, com os objetos e com o contexto sociocultural em que estamos. Autores como Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Howard Gardner e Nelson Goodman foram fundamentais em nossas pesquisas, além dos estudos sobre os processos de construção das linguagens gráfico-plásticas, musical e teatral, bem como sobre o processo de compreensão estética dos estudantes.

Nessa perspectiva teórica podemos mencionar os trabalhos de Sandra Richter (2004), sobre o processo de pintura das crianças pequenas; de Gilberto Icle (2002), sobre o processo de improvisação teatral no grupo Usina do Trabalho do Ator; de Vera Bertoni dos Santos (2002), sobre o processo de criação teatral na educação infantil; de Dulcimarta Lemos Lino (1998), sobre o processo de criação da notação musical com crianças; de Gládis Franck da Cunha (1999), sobre o processo de interação na construção de conhecimentos; de Tania Marques (2005), sobre a interação professor-aluno no contexto de uma universidade; de Ana Marta Meira (2011), sobre a apreensão da cidade pelos olhares das crianças; de Maria Helena Rossi (2003), sobre o processo de compreensão estética de estudantes do ensino fundamental; de Analice Pillar (2001), sobre a influência da mídia televisiva nas leituras realizadas pelas crianças de imagens da arte.

Com base em filosofias da arte, as pesquisas de Marly Meira (2003) enfocaram reflexões sobre o significado do sensível em práticas estéticas contemporâneas; de Ângela Pohlmann (2005), sobre o tempo no processo de criação em arte; de Sandra Richter (2005), sobre a imaginação poética na infância; de Gisela Habeyche (2003), sobre o

processo de expressão vocal do aluno-ator; de Mirna Spritzer (2003, 2005), sobre o processo de criação do aluno-ator na universidade e sobre a criação de peças radiofônicas; de Maria Isabel Petry Kehrwald (2002, 2009), sobre os estudos a respeito da criatividade na arte e sobre intertextualidade.

Ao conhecermos, no final dos anos de 1990, a teoria semiótica discursiva, através dos trabalhos realizados no Centro de Pesquisas Sociosemióticas (CPS/PUC-SP) – coordenado por Ana Cláudia de Oliveira (PUC-SP) e Eric Landowski, do Centro Nacional de Pesquisa Científicas de Paris (CNRS/FNSP/CEVIPOF) –, uma outra perspectiva teórica e metodológica nos capturou. A semiótica discursiva, criada por Algirdas Julien Greimas e seus desdobramentos enfocando as dimensões plásticas e sincréticas, trouxe aportes para leitura das qualidades sensíveis tanto das imagens como de audiovisuais, quanto à produção e à apreensão de efeitos de sentido. E os estudos sobre os regimes de interação e sentido nos ajudaram a explicitar os modos de interação implicados nas nossas relações com as pessoas, com as produções da arte e da mídia.

No GEARTE algumas pesquisas buscaram na semiótica discursiva subsídios teóricos e metodológicos, como os trabalhos com foco na literatura infantil de Neiva Panozzo (2001, 2007), sobre a leitura de livros de imagens e de livros sincréticos da literatura infantil; de Marília Nunes (2013), sobre a leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental; de Tatiana Evalte (2014, 2019), sobre mediação de leitura de livros-brinquedo e sobre a leitura de imagens na formação do pedagogo; de Marlene François (2007), sobre o processo de leitura de textos/obras tridimensionais da artista Katsuko Nakano; de Rejane Ledur (2013), sobre a leitura da arte contemporânea na Bienal de Artes Visuais do Mercosul pela ótica dos estudantes; de

Rosana Krug (2011), sobre a construção do sentido na criação de livros de artista; de Ruth Lerm (2010, 2017), sobre a leitura de textos sincréticos no livro de artista *Diário de bordo* e sobre as relações entre as linguagens verbovisuais em fanzines brasileiros; de Umbelina Barreto (2008), sobre uma abordagem semiótica do currículo de um curso superior de Artes Visuais; de Lourenço Cossa (2013), sobre o currículo do curso de Arte da Universidade Pedagógica de Moçambique; de Elisete Armando (2017), sobre o papel do tutor a distância no curso de licenciatura em Artes Visuais; de Gilvânia Pontes (2013, 2019), sobre as experiências de arte dos professores de educação infantil em suas práticas e sobre a formação de mediadores; Júlia Azambuja, sobre a construção estética na formação docente na educação infantil; de Gabriela Bon (2012, 2016), sobre a formação de mediadores em espaços expositivos; de Solange Gabre (2021), sobre a mediação em espaços expositivos com crianças pequenas; Ana Laura Frota (2008), sobre a leitura de produções sincréticas audiovisuais na escola; de Rosana Medeiros (2010), acerca da produção de sentidos sobre infâncias e masculinidades no desenho animado *Bob Esponja*; de Marion Pozzi (2013), sobre a apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos; de Simone Conceição (2018), sobre competências e as estratégias de apreensão da *glitch art* no desenho animado *O incrível mundo de Gumball*; de Bruno Dorneles da Silva (2021), sobre a relação games/aprendizagem pela arte/educação e games e Pedagogia Kaingang; de Fabiane Villela Marroni (2019), sobre as formas de manipulação midiática; de Sonia Rocha, sobre os processos de apreensão, produção e efeitos de sentido nas narrativas cinematográficas e suas conexões com a educação; de Júlia Martini, sobre os efeitos de sentido no desenho animado *O irmão do Jorel*; de

Analice Pillar (2005, 2010, 2020b), sobre os efeitos de sentido em produções audiovisuais da mídia e da arte contemporânea.

No início do novo milênio, o grupo se interessou, também, pelos estudos de cultura visual realizados por Fernando Hernández (UB). A cultura visual, como campo de estudos, promove um pensamento crítico a respeito das complexas relações de poder que interrelacionam questões de gênero, raça, etnia e classe social nas representações visuais da arte, da mídia e do cotidiano. Nessa mesma linha, os trabalhos de María Acaso (2006, 2009) sobre leitura de macro e micronarrativas visuais propiciaram importantes análises de produções visuais e audiovisuais. Os estudos da cultura visual ofereceram uma série de marcos teóricos e metodológicos a nossas pesquisas para repensarmos o papel das narrativas visuais e audiovisuais com as quais convivemos. Aqui podemos situar os trabalhos de Susana Vieira da Cunha (2005), sobre o que as imagens nas paredes das escolas de educação infantil ensinam às crianças; de Bento Abreu (2008), sobre a Revista *Bravol!*; de Rita Peixe (2012), sobre as narrativas visuais acerca da Guerra do Contestado; de Rosana Medeiros (2018), sobre o acervo fotográfico de celulares de adolescentes; de Liliane Giordano (2016), sobre o processo de fotografia e a leitura de imagens; de Tanise Reginato (2022), sobre micronarrativas visuais: possibilidades e olhar-imaginar em educação e arte; de Juliano de Campos (2017), sobre o ensino de arte entre telas e infâncias; de Carolina Silva, sobre uma análise da representação da docência no filme *Harry Potter e a Pedra Filosofal*; de Anelise Müller, sobre uma leitura decolonial das representações das mulheres brasileiras na pintura de Marcela Cantuária; de Carlos Augusto Maahs, sobre experiências audiovisuais na escola em tempos de pandemia; de Tatiana Pacheco, sobre o cinema na decolonização de si; de Analice

Pillar (2020a), sobre leitura de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos.

Tivemos, também, algumas pesquisas voltadas, em especial, à formação de professores e a importantes aspectos históricos da arte/educação. Aqui podemos situar os trabalhos de Carmen Capra (2007), sobre experiência estética e prática docente no ensino de artes visuais; de Fernando de Azevedo (2016), sobre a Abordagem Triangular como teoria e a pesquisa como experiência criadora; de Flávia Leal Alves (2021), sobre a Escolinha de Arte da UFRGS; de Mara Galvani (2005), sobre leitura e releitura da cidade de Antônio Prado por estudantes do ensino fundamental; de Andrea Hofstaetter (2019), sobre objetos propositores poéticos; de Rosana Medeiros (2020), sobre as interlocuções entre o ensino de artes visuais na escola e na universidade; de Tatiana Pacheco (2021), sobre a disciplina de Educação e Cinema no curso de Pedagogia da UFRGS.

Como uma forma de divulgar nossas pesquisas, organizamos os livros *Ideias em educação musical*, *A educação do olhar no ensino das artes* e *Cor, som e movimento*, publicados pela editora Mediação, os quais têm sido referência para muitos trabalhos na área do ensino da arte. O livro *A educação do olhar no ensino das artes*, que está em sua 8ª edição, foi selecionado, em 2011, pelo Projeto Sala de Aula da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para ser distribuído às escolas de todo o estado.

E para que nossas pesquisas retornassem às escolas, reverberando nas práticas docentes e na formação de professores, criamos com a Editora Mediação a Coleção Educação e Arte. O primeiro número da Coleção foi *Brincadeira e conhecimento*, a dissertação de Vera Bertoni dos Santos. Depois, foram publicados os livros *Imagens que falam*, a tese de Maria Helena Rossi; *A formação do ator*, dissertação

de Mirna Spritzer; *Filosofia da criação*, tese de Marly Meira; e *Criança e pintura*, dissertação de Sandra Richter. O livro *Imagens que falam*, de Maria Helena Rossi, está na 5ª edição e foi selecionado pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE, 2011), do Ministério da Educação, para fazer parte da biblioteca de mais de 41 mil escolas públicas brasileiras das redes federal, estadual e municipal.

Organizamos, também, um dossiê sobre educação e arte para a revista *Educação & Realidade*, em 2005, no qual procuramos mostrar a diversidade de teorias que embasam nossas pesquisas e de que forma elas dialogam com estudos de pesquisadores nacionais e estrangeiros. E desde 2014 o Grupo publica a Revista GEARTE.

Nosso grupo começou com professores de artes visuais, de teatro, de música, de educação infantil, de psicologia e de biologia. Depois as áreas específicas criaram seus grupos – Grupo de Educação Musical (GEMUS), Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance (GETEPE) – ou adensaram grupos que já existiam, como o Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN).

Hoje o GEARTE envolve 34 pesquisadores de ensino de artes visuais de diferentes instituições nacionais e internacionais – da UFRGS (Analice Pillar, Marília Nunes, Marion Pozzi, Andrea Hofstaetter, Umbelina Barreto); da UCS (Maria Helena Rossi); da USP (Ana Mae Barbosa, Maria Christina Rizzi), da UFG (Fernanda Cunha); da UFPE (Fernando de Azevedo); da UFRN (Gilvânia Pontes, Gabriela Bon); da Universidade Pedagógica de Moçambique (Lourenço Cossa); do IFSul-Pelotas (Ruth Lerm); do IFSC-Itajaí (Rita Peixe); da SME-Canoas (Rejane Ledur, Rosana Medeiros, Tanise Reginato); da SMED-POA (Tatiana Evalte, Júlia Azambuja); da FUNDARTE (Maria Isabel Petry); da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba-SME-Curitiba (Solange Gabre); e pesquisadores independentes (Ana Marta

Meira, Fabiane Marroni, Bruno Dorneles, Simone Conceição, Carolina Silva, Sonia Rocha, Júlia Martini, Juliano de Campos, Anelise Müller, Carlos Augusto Maahs, Tatiana Pacheco, Flávia Leal Alves).

Nossas pesquisas atuais têm foco no ensino de artes visuais, nas visualidades e audiovisualidades, instigadas pelo que cada um consegue ver a partir das suas experiências, de alguns pontos de vista teóricos, num enquadramento marcado pela época e pelo lugar em que vivemos. Nesses 25 anos, o GEARTE tem buscado, através das pesquisas que vem realizando, contribuir sensível e criticamente com o ensino de arte em diferentes contextos.

Aos pesquisadores, professores, artistas, estudantes, que, de algum modo durante esses 25 anos do GEARTE, com suas singularidades, teceram essa história a muitas mãos, vozes e sotaques, nosso muito obrigada!

Referências

ABREU, Bento. *Revista Bravo!:* desenho, design e desígnios na perspectiva dos estudos da cultura visual. UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ACASO, María. *Esto no son las torres gemelas:* cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006.

ACASO, María. *La educación artística no son manualidades.* Madrid: Catarata, 2009.

ALVES, Flávia Leal. *Escolinha de Arte da UFRGS (1960-2011):* 51 anos de arte/educação. Curitiba: Appris, 2021.

ARMANDO, Elisete. *O papel do tutor a distância no curso de licenciatura em artes visuais – EAD:* interação e efeitos de sentido. UFRGS, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. Jaboatão dos Guararapes, PE: SESC, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARRETO, Umbelina Duarte. *Espiando pelo buraco da fechadura: o conhecimento de artes visuais em nova chave*. UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BON, Gabriela. *Mediação profissional em instituições museais de Porto Alegre: interações discursivas*. UFRGS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BON, Gabriela. *Discursos e práticas de mediação em espaços museais no Brasil e na Espanha*. Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica. UFRGS, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

CAMPOS, Juliano de. *Princesa preta não existe: o ensino de arte entre telas e infâncias*. UFRGS, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CAPRA, Carmen. *Ensino de artes visuais: experiência estética e prática docente*. UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CONCEIÇÃO, Simone Rocha da. *De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art: competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos*. UFRGS, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COSSA, Lourenço. *Processo de significação dos conhecimentos em arte no ensino em Moçambique*. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CUNHA, Gládis Franck da. *Interação e meio: a filtragem do mundo*. UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância*. UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

EVALTE, Tatiana Telch. *Para entender o livro-brinquedo: arte e literatura na infância*. UFRGS, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

EVALTE, Tatiana Telch. *(Re)pensando as artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens*. UFRGS, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FRANÇOIS, Marlene Ramires. *Ciranda de arte: leitura de textos/obras tridimensionais da artista Katsuko Nakano*. UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FROTA, Ana Laura Rolim da. *O sincretismo nas imagens móveis: DVD “O universo da arte – Fayga Ostrower”*. UFRGS, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

GABRE, Solange. *Habitar o museu com a criança pequena*. Curitiba: Appris, 2021.

GALVANI, Mara Aparecida Magero. *Leitura e releitura no ensino fundamental: cidade e arte*. UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GIORDANO, Liliane. *Uma proposta de imersão no processo da fotografia e na leitura de imagens*. UFRGS, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

HABEYCHE, Gisela. *Banquete de imagens: a complexidade do instrumento vocal*. UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HOFSTAEITTE, Andrea. *Um objeto propositor poético: objetos de aprendizagem e referenciais artísticos*. UFRGS, 2019. Pós-Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ICLE, Gilberto. *Teatro e construção de conhecimento*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. *Processo criativo e ensino da arte: mudanças e permanências*. UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. *Ensino da arte e as astúcias da intertextualidade: pedagogias do olhar*. UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

KRUG, Rosana. *Corpo-matéria: a construção do sentido no processo de criação de livro de artista com arte/educadores*. UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva*. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. *Leitura de textos sincréticos: relações entre o verbal e o não-verbal em Diário de Bordo de José Bessa*. UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LERM, Ruth Rejane Perleberg. *Leitura de textos sincréticos verbovisuais: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros*. UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Pensar com sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação*. UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MARQUES, Tania Iwazsko. *Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior*. UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARRONI, Fabiane Villela. *Tecnologia e semiótica: as novas formas de manipulação midiática*. UFRGS, 2019. Pós-Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. *Bob Esponja: produções de sentidos sobre infâncias e masculinidades*. UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. *Os adolescentes e os aparelhos celulares: visualidades contemporâneas*. UFRGS, 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. *Pesquisa e docência: interlocuções entre o Ensino de Artes na escola e a disciplina de Educação e Artes Visuais na Universidade*. UFRGS, 2020. Pós-Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MEIRA, Ana Marta. *Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre*: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte. UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação*: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NUNES, Marília Forgearini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental*: letramento visual, interação e sentido. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PACHECO, Tatiana Perin. *Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro*: educação e cinema. UFRGS, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PANOZZO, Neiva Petry. *Literatura infantil*: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola. UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PANOZZO, Neiva Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens*: literatura infantil, processo educativo e mediação. UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PEIXE, Rita Petrykowski. *Imagens que (re) constroem história*: alegoria e narratividade visual da guerra sertaneja do contestado. UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão*: leitura de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PILLAR, Analice Dutra. Sincretismo em desenhos animados da TV: o Laboratório de Dexter. *Educação & Realidade* – Dossiê Arte e Educação: arte criação e aprendizagem, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 123-142, jul./dez. 2005.

PILLAR, Analice Dutra. Desenho animado e gênero: masculinidades em Bob Esponja. In: REBOUÇAS, Moema; COLA, César (org.). *Espaços de formação em arte*. Vitória: UFES, 2010. p. 147-160.

PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PILLAR, Analice Dutra; REGINATO, Tanise. Leituras de micronarrativas audiovisuais em contextos educativos: barquinhos de Tatajuba. In: RAMALHO, Sandra; SCOZ, Murilo; SANTOS, Célio Teodorico dos (org.). *Ressonâncias semióticas*. Florianópolis: UDESC, 2020a, v. 1, p. 46-62 (e-book).

PILLAR, Analice Dutra; GOULART, Manuela P. Arte contemporânea e ensino da arte: leituras da videoarte Cinema Lascado. In: BARROS, Ângelo Roberto Silva; BAHURY, Michelle de Sousa (org.). *Cultura, educação, identidade e linguagens*. Olinda: Livro Rápido, 2020b. p. 57-70.

POHLMANN, Ângela Raffin. *Pontos de passagem: o tempo no processo de criação*. UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão*. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *Artes visuais na educação infantil: processos de formação de mediadores na escola da infância*. UFRGS, 2019. Pós-Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

POZZI, Marion Divério Farias. *Aprensão de sentidos em vídeos contemporâneos: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais*. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REGINATO, Tanise. *Micronarrativas visuais: possibilidades de olhar-imaginar em educação e arte*. UFRGS, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. *Educação e Realidade* – Dossiê Arte e Educação: arte criação e aprendizagem, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p.49-69, jul./dez. 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura visual e educação estética de crianças. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015.

SANTOS, Vera Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SILVA, Bruno Dorneles da. *A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação*. UFRGS, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SPRITZER, Mirna. *A formação do ator: diálogo de ações*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SPRITZER, Mirna. *O corpo tornado voz: a experiência pedagógica da peça radiofônica*. UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANALICE DUTRA PILLAR

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de ensino de artes visuais. Doutora e mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e graduada em Artes Plásticas pela UFRGS. Realizou pós-

GEARTE: 25 anos de pesquisas em educação e arte

doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). É editora-chefe da Revista GEARTE.

Contato: analicedpillar@gmail.com

MARIA HELENA WAGNER ROSSI

Professora titular aposentada do curso de Artes Visuais da Universidade de Caxias do Sul. Professora de Arte aposentada da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) – CNPq/PPGEDU/UFRGS e editora da Revista GEARTE. Associada e membro do conselho consultivo da Faeb (Federação de Arte-Educadores do Brasil) e associada da InSEA (International Society for Education through Art). Tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros sobre leitura de imagens e compreensão estético-visual. É autora do livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*.

Contato: mhwrossi@gmail.com



FAZER PARTE DO GEARTE E SER-ESTAR NO GEARTE

Umbelina Maria Duarte Barreto

Uma história, muitas histórias

Em 25 anos do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), inúmeras são as histórias que se cruzam, percursos que se aproximam e caminhos que se entrelaçam, principalmente, ao se verificar que o fator de agregação é múltiplo, reiteradamente a se desdobrar entre a pesquisa, a educação e a arte.

Sabe-se que, ao se escolher um caminho para a elaboração de um texto, que se propõe a celebrar um acurado tempo de desenvolvimento através de diversas trocas diferenciadas, muitos serão os percursos. Essa escolha que se pratica para dar conta da presente narrativa faz com que o texto inicie traçando percursos, como se já se estivesse a desenhar, e os sentidos percorridos, ainda sem saber, acabam por levar ao GEARTE. Sem dúvida que também passa por certa imagem de mapa que está sempre a criar um território próprio, ou que vai a elaborar figuras ao longo do caminho ao selecionar as marcas que foram sendo deixadas, mas, considero que isso possa ser,

simplesmente, devido ao fato de estar diretamente ligada ao fazer artístico.

Acredito que a criação artística, de certo modo, tem primado por enfatizar a mistura, desde os materiais, até as matérias utilizadas a criar formas, ou a abordar certos temas que, talvez ainda não tenham sido acessados. Nesse sentido, estou a propor neste artigo uma abordagem que, para mim, poderia se aproximar de um *desenho em técnica mista*, mas que também, ao se pensar na tecnologia atual, poderia ser visto como um *hipertexto*, a se remeter a conteúdos que terão de ser acessados em outros textos, e que poderão ser encontrados no caminho dos 25 anos do GEARTE, ou no espaço de um artigo de qualquer um de seus pesquisadores e pesquisadoras que tenham feito também algumas escolhas definidas por cruzamentos, ou talvez, por emaranhados, sendo que nesses, poderiam estar todos e todas a falar das mesmas questões, porém de formas muito diferentes.

Por fim, ao tentar encontrar um percurso de significação dessa partilha com o GEARTE, escolho um caminho que passa por minha formação acadêmica e, por ser artista/professora/pesquisadora, passa também pelo exercício da docência superior, e de certa experiência na Instituição Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que nos acolhe a todos e a todas, para, dentre estes referenciais encontrar o *Fazer Parte do GEARTE* e perceber que, ao fim de um ciclo, ainda persiste a partilha, agora em uma forma de *Ser-Estar no GEARTE*.

A respeito da formação

Em 2004, ao ingressar no Programa de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS (PPGEDU/UFRGS), tendo como orientadora a Professora Doutora Analice Dutra Pillar, não imaginei o quanto a minha visão de mundo se transformaria, e como a

forma de dispor as ideias se entrelaçaria a tantas outras ideias e formas de ver o mundo, que, por acaso, poderiam até potencializar a mudança do próprio universo através de certa partilha significativa.

Desde 1985, faço parte do quadro docente do Instituto de Artes da UFRGS (IA/UFRGS), tendo ingressado através do primeiro concurso público realizado neste Instituto, para a área de Desenho. Gosto de pensar que, talvez, a realização de concursos públicos em Universidades Federais, tenha sido uma forma inaugural de resgatar a democracia no país, a marcar a passagem para um Estado Democrático de Direito, depois de vinte anos de ditadura.

Nesse período, o quadro docente do Instituto de Artes se caracterizava por ter somente a formação em Artes Plásticas, ou Belas Artes, como se denominava anteriormente. E, por sua vez, o curso de Artes Plásticas do IA/UFRGS apresentava uma estrutura curricular desdobrada entre a técnica, com um percurso que se aproximava do Design (área de conhecimento que ainda não existia no ensino superior no Brasil), e, por outro lado, por diversos percursos se estendia em processos de criação nas diferentes habilitações da formação: Desenho, Pintura, Escultura e Cerâmica; as quais correspondiam às áreas artísticas tradicionais, sendo a primeira o eixo estrutural do curso e das demais áreas; as duas seguintes consideradas como Belas Artes e, dentre todas, a Cerâmica já era vista em certa proximidade ao Design. Por outro caminho curricular *corria* a habilitação em licenciatura em Desenho e Plástica, em uma formação compartilhada com a Faculdade de Educação da UFRGS (FACED/UFRGS) desde a década de 1970-80.

Importa trazer à memória que, para a docência no ensino superior era imprescindível a graduação, correspondente ao atual bacharelado, muito embora, da mesma forma, paralelamente, para ser

professor de ensino superior, se prescindia da licenciatura, a meu ver contraditoriamente, sendo que a área era vista como dispensável a este nível de ensino. A licenciatura, prioritariamente, se desdobrava em uma formação voltada para a Escola Básica, definida no curso de Pedagogia. A FAGED/UFRGS foi instituída em 1970, a partir da reforma universitária de 1968 e no mesmo ano já foram iniciadas as atividades para a implementação do programa de pós-graduação, inicialmente com o mestrado em 1974 e o doutorado em 1982.

Na metade da década de 1980-90, no Brasil, já a findar o período de exceção, estavam a ser implementados os programas de pós-graduação nas diversas áreas de conhecimento, inclusive nas Artes, cujo mestrado em Artes Visuais da UFRGS foi criado em 1991, seguindo o da Universidade de São Paulo (USP) em 1972 e o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1985. Esse desenvolvimento da pós-graduação no Brasil define, na atualidade, a necessidade de obtenção do título de doutor para pleitear vaga na docência superior em todas as universidades públicas brasileiras, talvez também a suprir algumas faltas, anteriormente aceitas e acordadas. A meta definida pelo Plano Nacional de Educação para as universidades públicas brasileiras seria chegar a 100% de professores doutores em seu quadro docente, a contemplar a indissociabilidade da pesquisa e do ensino.

O universo da pesquisa, da articulação entre a teoria e a prática, sempre esteve presente em meu horizonte, mesmo antes de entrar para a academia. Desse modo, em 1995, obtive o grau de mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Acredito que todo o desenvolvimento do pensamento abstrato, que tenho realizado em pesquisa, guarda certa espécie de deslocamento abarcando o concreto com forte presença do mundo da

cultura, advindo de minha primeira formação com ênfase na prática, envolvendo os processos de criação artística, na graduação em Artes Plásticas, em que adquiri a habilitação em Desenho e Pintura, em 1978.

Preliminarmente traço esta espécie de mapa geográfico temporal para situar o desenvolvimento de uma formação acadêmica voltada, em princípio, para o fazer artístico, e que, paralelamente, às transformações da arte no Século XX, direcionou-se para a construção do pensamento artístico, na tentativa de encontrar as epistemologias geradoras da área. A partir do final do século XX, os discursos da arte também passaram a se desenvolver ao lado do fazer artístico em uma espécie de remissão, e isso, para mim, fez com que, em dado momento, tomassem o caminho da pesquisa do ensino da arte.

Ao ingressar no doutorado em Educação ingressei também no GEARTE, do PPGEDU da FAGED/UFRGS, coordenado pela Dra. Analice Dutra Pillar. Com o GEARTE foi possível ampliar a pesquisa em Ensino da Arte, a princípio voltada para a formação de professores e artistas, em nível Superior, e, depois com o campo da arte educação, voltado para o exercício do professor de Arte na escola básica. Essa articulação da arte, presente entre os diversos níveis de escolarização, incluindo o nível superior, e a inserção na pesquisa em níveis de mestrado e doutorado, gerou certo afastamento do objeto artístico, que se evidenciou como imprescindível para encontrar os referenciais teóricos próprios aos métodos de abordagem necessários ao ensino da arte.

Desse modo, os caminhos da pesquisa foram se sucedendo: a pesquisa em Arte e suas especificidades; a pesquisa em Avaliação Emancipatória e Autonomia; a pesquisa em Ensino Superior; a pesquisa em Currículos de Cursos Superiores; a pesquisa em Processos de Aprendizagem; a pesquisa em Processos de Ecologia da Mente

envolvendo Arte e Ciência; a pesquisa em Processos de Conhecimento; a pesquisa em Arte e Tecnologias; a pesquisa em Aprendizagem da Arte e seus Objetos; a pesquisa em Arte e Ensino a Distância; a pesquisa em Semiótica e Semiótica Discursiva; a pesquisa em Epistemologia da Arte e Epistemologia do Ensino da Arte em um mundo em transformação, enfim a realização de um extenso percurso na pesquisa, que foi sendo possibilitado em uma convivência ativa entre pesquisadores e pesquisadoras que, pertencendo ao mesmo Grupo, porventura estabeleciam cruzamentos significativos, muito embora seus caminhos fossem outros.

Na Filosofia a pesquisa esteve centrada nos processos de formação da linguagem artística. Na dissertação *Formação de linguagem artístico-expressiva como um conhecimento epistemológico*, busquei a especificidade do pensamento de dois filósofos franceses, Merleau-Ponty (1908-1961), e Gilles Deleuze (1925-1995), para situar o conhecimento epistemológico da arte, destarte como certa atualização, tanto da filosofia da antiguidade grega, centrada no pensamento de Platão (428a.C.-348a.C.) e Aristóteles (384a.C.-322a.C.), bem como da racionalidade moderna, advinda do pensamento cartesiano de René Descartes (1596-1650).

Em um dos caminhos trilhados na pesquisa durante o mestrado, busquei a abordagem da especificidade do objeto investigado através da corporalidade do conhecimento. E foi em Merleau-Ponty e no pensamento fenomenológico em que encontrei essa especificidade, presente em suas obras: *A fenomenologia da percepção*, de 1945, *O olho e o espírito*, de 1961, e *O visível e o invisível*, de 1964, nas quais o autor propõe a reinserção do corpo no ato do pensamento ao realizar um embate com o pensamento cartesiano, contrapondo-o através de uma revisão, que, de certo modo, também atualiza o pensamento de Descartes,

filósofo que caracterizou o racionalismo da modernidade, com uma ascendência que se estendeu até o final do século XIX e, talvez, até o início do século XX.

Um outro percurso deu-se com o filósofo Gilles Deleuze, no campo da Filosofia da Linguagem, em uma inserção da arte na linguagem, que, ao propor uma inversão de Platão, permitiu situar a formação da linguagem artística nos processos do ensino superior de artes plásticas, através de lógicas, ou *paralógicas*, que, de certo modo, desconstroem a lógica tradicional através da inserção do sentido, presente em suas obras *Diferença e repetição*, de 1968 e *A lógica do sentido*, de 1969.

Na área da Educação, voltada sobre a pesquisa, agora em nível de doutorado, estive novamente às voltas com a questão do conhecimento em arte, entretanto, nesta ocasião a pesquisa foi situada em um lugar, por certo *concreto*, ou, pelo menos, assim poderia ser visto: a princípio, por ser uma construção coletiva, que deveria corresponder ao seu próprio tempo, ou seja, o currículo de um curso superior de artes plásticas. Esta primeira definição não foi tão fácil assim, pois sabe-se que o conhecimento de uma área ou um campo educacional *esconde-se* no currículo, talvez, para se *mostrar* na diversidade dos discursos dos diferentes docentes que compõem o curso, em um universo que congrega um conjunto de especificidades, que, por vezes, se mostram coerentes e em outras vezes divergentes.

Frente a todas as dificuldades que foram surgindo na pesquisa, também foi-se encontrando algumas brechas que poderiam ser utilizadas para tentar chegar ao caminho do conhecimento da arte, ou, pelo menos, assim se compreendia. As brechas ou as frestas que, de certo modo, permitiram olhar mais longe ocorreram a partir da simultaneidade de processos de transformação, pelos quais se estava a

passar no início do século XXI, século que também configurou o início do terceiro milênio. Primeiro, no plano internacional, a queda ou declínio do conhecimento científico, do qual emergiu a indecidibilidade do verdadeiro ou falso, a gerar a fresta na passagem para um conhecimento complexo, trazendo à tona a diversidade dos processos de conhecer. Segundo, no plano nacional, a transformação do ensino superior no Brasil, em que se esteve em processo de construção de um Plano Nacional de Educação, com discussão e deliberação de Diretrizes Curriculares Nacionais para as diversas áreas de conhecimento. Terceiro, no plano local, as transformações curriculares do curso de graduação em Artes Plásticas e suas diversas habilitações, do IA/UFRGS, que passou para curso de Artes Visuais, com licenciatura em Artes Visuais e bacharelado em Artes Visuais. Em quarto lugar, abrangendo todos os planos, as transformações do universo da arte, a qual foi sendo desconstruída ao longo do século XX, até chegar ao seu inverso, em uma espécie de Antiarte. E, finalmente, em quinto lugar, a hibridação da Arte, resultante de um processo de emergência das grandes transformações do século XX, através da substituição da técnica pela tecnologia, o que foi determinante para a passagem de um universo analógico para um universo digital, sendo que, este último, tem perpassado todos os processos artísticos.

Por fim, na pesquisa, foram organizadas em sobreposição todas as transformações elencadas, na tentativa de encontrar uma única fresta, a qual foi denominada de *buraco de fechadura*, pois desta forma, se teria um espaço topológico pelo qual se poderia espiar na tentativa de encontrar o que foi denominado de nova chave – tal como uma nova chave do olhar – que possibilitasse adentrar no conhecimento em artes visuais.

Utilizar a chave do olhar em um espaço topológico, organizado em um eixo de topo, onde, segundo as leis da perspectiva as coisas se escondem, necessitava também de uma nova forma de organização textual que envolvesse a significação, principalmente quanto à construção do sentido nas condições de apreensão do discurso. A semiótica discursiva de Algirdas Julien Greimas (1917-1992), presente em seu último livro *Da imperfeição*, lançado no Brasil em 2002, possibilitou diversos percursos na construção de sentido, principalmente pelo resgate da estesia nos processos. Por certo, esses processos foram caracterizados por uma diversidade assinalada pela busca de percursos gerativos de sentido, presentes em narrações. Dessa forma, para além dos enunciados, substitui-se o sujeito ontológico do discurso por actantes ativos e passivos ao articular o discurso em ato de enunciação, com o desdobramento do sujeito em enunciador e enunciatário, ao agregar figuras de linguagem em narrativas em que se inserem, simultaneamente, destinador e destinatário, e, narrador e narratário, definindo todos como participantes da ação.

Pesquisar Greimas foi, de certo modo, compartilhar caminhos com os demais pesquisadores do GEARTE. Significou também aproximações com pesquisadores franceses que conviveram com Greimas e continuam seu pensamento, estendendo-o e o tornando significativo na atualidade, tal como o Dr. Eric Landowski (1946), e pesquisadores brasileiros, tal como os pesquisadores do Centro de Pesquisas Sociosemióticas, do qual o Dr. Landowski participa, que congrega a USP e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), através do Dr. José Luiz Fiorin (1942) e da Dra. Ana Claudia de Oliveira.

Encontrar a semiótica greimasiana significou também resgatar o prazer do texto no ato de ler e escrever, em um percurso gerativo de

sentido, através da teoria da significação em processos de enunciação, na elaboração de um texto sempre a se construir. Posso dizer que o fato de a Dra. Pillar, de certo modo, ter me apresentado o pensamento de Greimas, foi como um salto qualitativo na estrutura de meu próprio pensamento, em que, a partir de então, pude vislumbrar diferentes percursos no desenvolvimento da pesquisa. Pude enfim resgatar a ética-estética, escondida ou sumida em tempos sombrios e desconstrutivos a perpassar também o universo da arte, através do conceito de *estesia*, significativo ao pensamento do último Greimas, desenvolvido em seu último livro denominado *Da imperfeição*, em que o autor se põe a dialogar diretamente com a arte.

Dos caminhos e descaminhos da docência superior

Ser professor ou professora de ensino superior no Brasil, justamente no período em que se retornou à democracia, com uma Assembleia Constituinte, da qual resultou a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, e, acompanhar as diversas leis de diretrizes e bases do país, nas regulamentações que foram sendo construídas, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, é uma vivência exemplar para a formação e para a vida acadêmica.

Participar do processo democrático de reconstrução do país possibilitou pensar em novas formas de docência articuladas a uma visão de mundo também em transformação. As universidades públicas do Brasil, acompanhando os processos democráticos foram se transformando para corresponder às expectativas de construção de um novo futuro para o país. A reformulação das universidades foi abrangente, tendo passado por processos de avaliação interna e externa, e tendo seu corpo docente e discente, compartilhado

discussões nacionais que marcaram as revisões e mudanças das diversas áreas do conhecimento.

É certo que esse processo se deu entre acordos, desacordos, consensos e dissensos, nem sempre em situações tranquilas e de fácil convivência, entretanto, todos se arvoravam em certa utopia de futuro como um farol a orientar a caminhada.

A partir dessa reconstrução, a universidade passou a se constituir com a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, embora ainda não se soubesse bem como isso efetivamente se daria. Com o tempo se percebeu que esta seria a garantia de autonomia universitária, em outros tempos perdida, justamente, quando a Instituição ainda engatinhava em seus processos de formação. Associada a essa autonomia articulava-se o exercício administrativo, necessário a todo professor de ensino superior, que, ao conhecer e participar da elaboração dos projetos administrativos e pedagógicos da instituição, passava a se perceber como corresponsável pelos caminhos institucionais, envolvendo resultados diretamente ligados à comunidade local e nacional.

A inserção da extensão em indissociabilidade à pesquisa e ao ensino garantiu uma universidade, de certa forma, aberta a sua comunidade, o que também assegurava a construção de novas relações significativas entre o mundo acadêmico e o mundo da vida, ou mundo da cultura. Na história dessa relação encontra-se o primeiro projeto social da UFRGS: Programa União – Projeto Social Extramuros, o qual se desenvolveu em 1995, através de diversos projetos articulados ao recém-instalado assentamento de Charqueadas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Tive o privilégio de desenvolver um projeto de arte dentro deste projeto de extensão, denominado *Na terra com diferenças acordadas*. Foi desenvolvido durante um ano no

Assentamento 30 de maio, com três acadêmicas, extensionistas que atuaram junto às crianças das famílias assentadas. A riqueza desse projeto é que ocorreu uma partilha significativa justamente quando tudo estava a se fazer, a se tentar construir, tanto na extensão universitária como no campo social ou cultural.

A experiência administrativa e a pesquisa

Para além do doutorado, na continuidade da pesquisa e do envolvimento no GEARTE, uma experiência interinstitucional de construção conjunta de um novo conhecimento é importante de ser mencionada e resgatada como significativa e inovadora em relação às mudanças na educação. Trata-se do ensino à distância no Brasil, considerando que a implementação dessa modalidade de ensino foi sendo aos poucos experienciada e regulamentada, comportando certa diversidade de experiências diretamente no ensino de graduação, além de experiências no ensino de extensão. Dentre esse processo, está a formação de professores leigos que se encontravam em exercício nas escolas de educação básica, principalmente, professores de ensino fundamental.

Através do Programa Nacional denominado Pró-Licenciatura do Ministério da Educação (Pró-Lic/MEC), para atender questões preconizadas pelo Plano Nacional de Educação, foi organizada na UFRGS uma rede congregando oito universidades gaúchas, em prol do oferecimento de seis cursos de graduação em licenciatura, com a finalidade de capacitação dos professores leigos em exercício na escola básica.

O curso de licenciatura em Artes Visuais modalidade à distância foi elaborado e organizado em parceria entre a UFRGS e a Universidade de Caxias do Sul (UCS), através da pesquisa da Dra.

Maria Helena Wagner Rossi, UCS, e da Dra. Umbelina Maria Duarte Barreto, UFRGS, sendo ambas as pesquisadoras membros do GEARTE, sendo esta última, exatamente, a que está a trazer a presente reflexão. A pesquisa realizada envolveu a criação do currículo do curso e a coordenação e vice-coordenação da comissão de graduação do curso, até a sua finalização com a formação dos professores que ingressaram em seu edital único.

Importa ainda mencionar a participação de outros membros do GEARTE como professores pesquisadores e professores formadores na estrutura do curso, em desdobramento de objetos de aprendizagem e de utilização de recursos da internet de forma inusitada e inovadora na formação do professor de Artes Visuais. A Dra. Andrea Hofstaetter e a Dra. Gabriela Bon, ambas componentes do GEARTE, ampliaram a experiência advinda das participações na construção da estrutura do curso à distância, sendo que, a primeira ampliou o universo da pesquisa através do desenvolvimento de objetos de aprendizagem, e, a segunda, estendeu seus conhecimentos à formação de monitores em evento artístico internacional, como a Bienal do Mercosul, inovando, inclusive, o formato do oferecimento da extensão da UFRGS.

Internacionalmente, o GEARTE possibilitou diversas articulações e trocas, tal como o compartilhamento das pesquisas com o Dr. Lourenço Eugênio Cossa, de Moçambique. Nacionalmente, não poderia deixar de mencionar a importância da Dra. Ana Mae Barbosa, também reconhecida internacionalmente. Dra. Barbosa é a primeira e incomparável arte educadora brasileira, que traz *nas costas*, como *Atlas, o mundo da Arte Educação Brasileiro*, pois, em princípio, foi responsável pela inserção e identificação da arte educação em área de conhecimento específica, com reconhecimento nacional. Cumpre ainda mencionar que hoje, os gearteanos são – estão duplamente

contemplados, pois a Dra. Barbosa é componente aclamada do Grupo, além de ter sido orientadora do doutorado da Dra. Analice Dutra Pillar, a qual é coordenadora do GEARTE, desde a sua fundação há 25 anos.

A experiência administrativa faz parte imprescindível da atuação do docente superior, ampliando as articulações entre o ensino, a pesquisa e a extensão, ao possibilitar uma compreensão da diversidade presente nas especificidades das formas de institucionalização do conhecimento nas diversas áreas de conhecimento, incluindo aí as relações internas e externas, locais, nacionais e internacionais, como forma de se situar em sua própria área de conhecimento.

Reiterando o fazer no fazer parte do GEARTE

A partir de 2014 o GEARTE iniciou um de seus projetos em que buscou ampliar o seu escopo ultrapassando os limites físicos de seus componentes, bem como a concretude dos eventos realizados, projetando um periódico a ser publicado on-line, como parte do PPGEDU/UFRGS, de forma a se aproximar do grau de excelência da pesquisa em Educação e Arte, conforme protocolos de avaliação nacionais e internacionais.

Tenho participado da Revista do GEARTE desde então, de diversas formas: a discutir a relevância das temáticas; a compartilhar a organização de dossiês; a participar com artigos ou com ensaios visuais; mas quero aqui, principalmente, falar de um fazer que é muito significativo, que é a elaboração do design da capa da Revista, o qual tenho feito desde o lançamento do primeiro número.

Este fazer no fazer parte do GEARTE é sempre um desafio, reiteradamente, a construir uma nova imagem que corresponda à diversidade que o grupo congrega, mas, também que seja uma imagem

atual, e que se atualize em cada conjunto temático de cada número lançado, embora caracterize certa unidade que define uma forma ética e estética de fazer e divulgar a pesquisa em Educação e Arte. É uma contenda em que me sinto instigada a sempre ir mais longe, pois sei que são muitos os olhos a tentar encontrar uma espécie de *caminho do meio*, duplamente necessário a especificidade do número, considerado desde o seu interior, e, por outro lado, a se mostrar externamente, como um invólucro que, também dispõe o GEARTE no universo do qual faz parte, e, ainda no universo mais amplo que congrega as demais áreas da Educação e Conhecimento.

Por fim a aposentadoria e o Ser-Estar no GEARTE

Com 33 anos de docência e já com 63 anos resolvi que a aposentadoria do ensino superior poderia ser o vislumbre de certa estrada que ainda precisaria ser trilhada. É certo que eu teria ainda uma longa peregrinação pelos caminhos da criação artística, embora os processos de criação artística tenham sido continuados ao longo de todo este período, o que, por um lado, reiteradamente, alimentava o exercício da docência.

Percebi que a escolha de ser artista-professora-pesquisadora foi uma forma de a docência não cair na aridez da reiterada repetição esvaziada de qualquer conteúdo e significado. Com a base de meu próprio processo criativo, era, relativamente tranquilo dialogar com as diferentes formas de compreender a arte, potenciada em cada aluno que ingressava no curso em busca de um desenvolvimento real, ou, simplesmente, de um sonho, e a partir dessa compreensão ser possível desenvolver diferentes meios para contemplar a diversidade que se apresentava.

Foi com a aposentadoria que verifiquei que, além de fazer parte do GEARTE, eu também sou e estou GEARTE, e Ser-Estar GEARTE, para mim, significa ter sempre presente a ética estética que constitui a arte. É perceber que a educação sem a arte e a arte sem a educação são falhas, que, ambas apresentam faltas que são intransponíveis.

Ser-Estar GEARTE, que, em 2022, completa 25 anos de efetivo exercício ético-estético educativo, a partir de suas coordenadoras, Dra. Analice Dutra Pillar, coordenadora do grupo desde a sua fundação, e Dra. Maria Helena Wagner Rossi, vice-coordenadora do grupo desde a sua fundação, é comemorar o realizado e o que ainda está por vir em uma atitude que celebra a vida em compartilhamento de significados que contribuem para o desenvolvimento de todos.

Ao pleitear uma vaga para a realização do doutorado, tendo como orientadora a Dra. Analice Dutra Pillar, eu tive como farol alguns de seus livros publicados. De certa forma, dois livros sempre fizeram parte de uma bibliografia que considero especial e de extrema importância para todo o professor: *Desenho e construção do conhecimento na Criança*, de 1996, publicação que é fruto de seu doutorado, realizado na USP e orientado pela Dra. Ana Mae Barbosa; *Desenho e escrita como sistemas de representação*, de 1996, publicação que é fruto de seu mestrado, realizado na USP e orientado pela Dra. Ana Mae Barbosa.

Em 1999, o livro da Dra. Pillar, *A educação do olhar no ensino das artes*, me fez também buscar os livros da Dra. Ana Mae Barbosa, pois considero que é uma bibliografia que faz parte da mudança que vinha se fazendo na formação do arte educador. A formação em licenciatura em Artes Visuais passou a ter entre seus referenciais as abordagens históricas e políticas da Dra. Barbosa, articuladas ao pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997). Através de seu livro *O ensino da arte*:

memória e história e os clássicos indispensáveis – *A imagem no ensino da arte*, de 2014 e *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*, de 2004 – além de outros tão significativos, a Abordagem Triangular da Dra. Ana Mae Barbosa para o ensino da arte foi apresentada aos docentes e discentes. É, por certo, a tecnologia educacional que mais tem contribuído para a valoração da área de conhecimento e do resgate da licenciatura em Artes Visuais, que pode, por fim, ser colocada ao lado das demais licenciaturas na formação superior.

A Dra. Barbosa é responsável pela aproximação da arte ao ensino de arte na escola básica, contrariando o que muitos pesquisadores brasileiros defendiam quando levantavam a bandeira da pureza do olhar da criança, que não poderia ser contaminado com a imagem artística. A Abordagem Triangular deu um rumo ao ensino da arte no Brasil e no mundo, e, verificou-se que a imagem da arte é um padrão necessário a todo o desenvolvimento humano, e que o ser humano, por sua vez se descobre criador através da criatividade advinda tanto da leitura da imagem artística como do exercício construtivo da forma através do cultivo da forma artística, bem como da leitura do mundo e da compreensão da forma natural.

A Revista do GEARTE, iniciada em 2014, agora já completando oito anos de existência, em 2021, com 24 números publicados, mais o número de celebração dos 21 anos de existência do GEARTE, por certo em 2022 estará a dar mais um salto qualitativo, a contemplar os 25 anos de existência do Grupo. É importante mencionar sobre a seriedade com que a Dra. Pillar rege a sua atuação nas orientações no PPGEDU/UFRGS, e a coerência com que coordena a produção da Revista GEARTE, articulada à atuação do Grupo de Pesquisa.

Finalmente, é importante ressaltar que o texto deste artigo a dispor algumas andanças acadêmicas não pretende ser um ortodoxo

texto acadêmico mas, somente, uma forma de dizer do tempo e de sua partilha, em certo fazer e ser-estar parte de um universo diverso a construir significados com pessoas que, ao longo do tempo, estiveram a fazer o mesmo, embora cada um tenha estado a seguir o seu próprio caminho e, com isso, simultaneamente, a ampliar o escopo partilhado.

E é com Arte como celebração e festa que finalizo este artigo, convidando a todos e a todas a partilhar desse momento, pois estas são também formas de arte que congregam diferenças e que podem, desse modo, ser conhecidas e apreciadas.

UMBELINA BARRETO

Possui graduação em Artes Plásticas: habilitação Desenho e Pintura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). Atualmente é professora aposentada: associada, nível II, do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), ligado ao PPGEDU da Faculdade de Educação da UFRGS. Possui experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em Desenho e Pintura, e tem realizado produção regular em poéticas visuais, além de exposições no Brasil e no Exterior. Em suas pesquisas tem-se voltado, atualmente, sobre a Linguagem do Desenho e sobre a Epistemologia do Desenho.

Contato: umbelinabarreto@gmail.com

RAÍZES, FRUTOS E SEMENTES DE LEITURAS E PESQUISA

Neiva Senaide Petry Panozzo

Rememorar é também celebrar uma trajetória de vida e de pesquisa por caminhos trilhados em companhia de tantas presenças generosas, dúvidas e dificuldades compartilhadas, múltiplas colaborações práticas e ou teóricas, porque a aventura de viver, pesquisar e conhecer se faz no coletivo. Portanto, cabe reconhecer o importante papel de parcerias com instituições de ensino superior, o que inclui os estudos promovidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE, integrando as comemorações de sua existência por duas décadas e meia, num tempo de olhar efeitos de sentido.

Voltando no tempo..., era uma vez uma menina que olhava o armário do irmão e pensava que se lesse todos aqueles livros seria tão sabida quanto o mano. Enquanto isso, encantava-se com as figuras que contavam coisas, apesar do mistério das letras ainda não decifradas. Mais tarde, a menina se tornou professora.

As primeiras pistas sobre a provável existência de uma leitura de imagem foram-me dadas na biblioteca escolar pelas crianças que disputavam os livros fartamente ilustrados. Havia uma fascinação pela visualidade e as narrativas decorrentes traziam interpretações inusitadas, até curiosas, provocando muitas perguntas e necessidade de respostas. Mais adiante, bem mais adiante..., seja como alfabetizadora, nas artes visuais, ou na formação docente inicial e continuada, ou mesmo em coordenação pedagógica, foram constantes as minhas observações, questionamentos e busca de respostas quanto às articulações entre leitura, visualidade, imagens e processos educativos que direcionaram o início do interesse informal em pesquisa, desde a década de 1990. Nesse período, iniciei um diálogo de trocas de muito proveitoso entre arte e literatura infantil com a colega da rede municipal de ensino de Caxias do Sul, professora Flávia Brocchetto Ramos, que prosseguiu sua carreira na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e, mais tarde, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

A docência na educação básica trouxe a aproximação entre as áreas da educação e arte sob as quais reuni experiências de criação de textos e ilustrações realizadas pelos estudantes, inicialmente no formato artesanal de livro. Entre 1990-1991, esses trabalhos foram reconhecidos e o texto, *As estrelas do rei*, de uma turma de 5º ano da Escola Municipal Papa João XXIII participou da *Coleção Pequenos autores*, com edição da Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul (SMED), lançado com tarde de autógrafos na feira do livro da cidade. Tudo se aliava para transformar a curiosidade inicial sobre a imagem e sua leitura em pesquisa séria.

A ampliação do desejo de pensar a leitura da visualidade estendeu-se ao atuar na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), hoje Secretaria Municipal de Educação (SMEd), como

orientadora pedagógica. A constatação de que a visualidade atravessa diferentes áreas de conhecimento contribuiu para ampliar a investigação e adensar a relação com a língua portuguesa e a literatura. Encontros semanais de estudos nesse ambiente de trabalho criaram oportunidade de compartilhar sugestões, incluindo as aceitas na elaboração de tese da colega Flávia Ramos, *Leitura do livro de poesia infantil brasileira: a gangorra entre obra e a criança* (2001), para pensar sobre a leitura mais abrangente, alcançando a visualidade em poemas ilustrados, então seu objeto de análise.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) propiciou a formalização do processo de pesquisa e desenvolvimento teórico metodológico enriquecido nas trocas entre colegas no espaço do GEARTE e sob a orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, nas disciplinas cursadas e em palestras e eventos científicos. Cabe destacar a adesão da orientadora quanto ao referencial teórico escolhido, pois assisti a uma apresentação de uma leitura visual da Profa. Dra. Ana Claudia Mei Alves de Oliveira que definiu meu caminho metodológico pela senda da semiótica visual. A dissertação de mestrado “Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola”, defendida em 2001, direcionou a discussão à leitura visual, especificamente em livros de imagem, sem a presença do texto verbal, adotando uma abordagem de análise semiótica para o objeto de leitura. Essa definição teórica foi desafiadora e expandiu horizontes com o generoso apoio teórico recebido das Professoras Dra. Ana Claudia Mei Alves de Oliveira, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e da Profa. Dra. Lucimar Bello Pereira Frange (PUCSP) – seja em contato direto, no acesso a fontes de referência e mesmo participando, a convite, na formação específica em

estudos semióticos greimasianos e discurso visual da mesma Universidade. O resultado investigativo demonstrou a complexidade de relações entre os elementos estruturantes da imagem e a base para a exploração desse objeto de leitura escolar, o que torna necessária uma formação dirigida a um conhecimento específico sobre a visualidade.

Os reflexos desse estudo se multiplicaram em apresentações de resultados junto a professores nos cursos de Letras e Pedagogia; colaboração em pesquisas em andamento; a criação da disciplina de Leitura Visual, em curso de especialização em Literatura Infantil; palestras para futuros pedagogos e orientação de bolsistas de iniciação científica, na UCS. Temas como narrativas da imagem, texto e letramento visual foram incluídos em eventos científicos, encontros de formação continuada a professores de redes de ensino em Caxias do Sul e Flores da Cunha, acompanhando estudos junto às respectivas orientações pedagógicas.

Para além das ações elencadas, alguns projetos de pesquisa em programa de mestrado acadêmico e graduação, na UCS, foram pensados, formalizados e efetivados pelo diálogo entre pesquisadores e colaboração nas áreas de Letras e Educação, com financiamentos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), como exemplo, *A produção de sentido e a interação texto-leitor*, de 2004 a 2006. Essa pesquisa avançou no estudo teórico e aplicação de pressupostos da semiótica discursiva, da narrativa e de princípios do efeito estético em duas narrativas infantis, publicadas depois de 2000. Tais obras foram apresentadas a leitores matriculados no terceiro ano do ensino fundamental a fim de analisar a construção dos significados a partir da interação do leitor com as linguagens veiculadas nos exemplares. Os resultados de leituras foram divulgados e compartilhados junto às escolas envolvidas, em curso para professores

do ensino fundamental e participações de mestrandos e bolsistas em eventos científicos, além de publicações em periódicos. Uma das repercussões da investigação foi o livro *Interação e mediação de leitura literária para a infância*, publicado com o selo da Associação de Leitura do Brasil, pela editora Global, em 2011. À época, foi necessário retirar estudos pois houve dificuldade de obter autorização do uso de imagens. Os tempos estão mudando.

Novo projeto, Formação do leitor: o processo de mediação docente, nascido dos resultados obtidos na pesquisa acima mencionada, novamente envolvendo áreas afins da graduação e mestrado acadêmico na Educação e Letras, da UCS, com participação de bolsistas e mestrandos, com financiamento FAPERGS, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e UCS. O foco dirigia-se à existência de lacunas no processo de mediação da leitura e, no período de 2006 a 2008, o objetivo foi a elaboração e testagem de processos de mediação do texto de literatura infantil, visando a qualificar os processos de formação inicial e continuada de docentes na promoção da competência de leitura, tanto nas práticas educativas, como na vida. As bases teóricas escolhidas aproximam os campos da educação como fenômeno complexo, mediação sustentada no diálogo, leitura como constituição de subjetividade e literatura como texto artístico. Para isso, a investigação dedicou-se a criar, aplicar, avaliar, recriar estratégias de ensino e compartilhar resultados das testagens dos processos de mediação de leitura.

Em paralelo ao período de participação nas pesquisas UCS, houve continuidade ao mestrado, que explorou o texto imagético e acaba por ampliar-se, sendo minha tese de doutorado *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*,

defendida em 2007, no PPGEDU da UFRGS – também foi orientada pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar. Essa investigação priorizou a leitura de textos verbo-visuais no processo educativo, desde a abordagem semiótica e a mediação didático-pedagógica para a formação do leitor. A pesquisa concluiu que o enlace de linguagens ocorre na relação semântica intra e extratextual. Trata-se da sincretização, produtora de efeitos de sentido, apreendidos na situação de leitura, o que implica em uma atuação mediadora e expandida dos docentes, pelo conhecimento da natureza das diferentes linguagens que constituem um texto, principalmente as palavras e as imagens e decorrentes estratégias qualificadas de diálogo – provocadoras de atitudes responsivas dos alunos.

O desdobramento dessa pesquisa diversifica os objetos de análise de leitura, como revistas infantis, quadrinhos, desenhos animados, publicidade. O credenciamento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) UCS, na linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia acolhe a apresentação de projetos e subprojetos de pesquisa constituídos por diferentes objetos de leitura. Houve elaboração, aplicação e análise de resultados de mediação, com a participação de bolsistas de iniciação científica, orientação de mestrandos e inclusão de estudos específicos, em disciplinas presenciais e à distância, sobre a imagem visual e interação verbo-visual.

O contexto educacional sobre a competência de leitura fornece dados que direcionam as propostas de pesquisa e, entre 2009-2010, a proposta Educação, linguagem e práticas leitoras I utilizou dados coletados sobre modos de leitura entre estudantes de quarto ano para explorar outros produtos culturais além do livro literário, na criação de métodos e de técnicas para a aprendizagem da leitura de vários textos

presentes no universo infantil. A investigação envolveu pesquisadores da UCS, bolsistas de graduação e mestrandos, além de integrantes do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com financiamento FAPERGS e UCS. A discussão focalizou o conhecimento sobre articulações entre linguagens, as implicações para a educação, para as práticas leitoras e para a constituição dos sujeitos, a partir da leitura de objetos culturais contemporâneos. O processo investigativo pautou-se pela flexibilidade que caracteriza os estudos exploratórios. A análise se debruçou sobre textos destinados à infância, preferencialmente narrativa verbo-visual tradicional e contemporânea, livro de imagem, história em quadrinhos, revista, publicidade, poesia e *sites*, analisando a observação direta de experiências de leitura, entrevistas e a aplicação de roteiros semiestruturados.

Os dados obtidos foram utilizados na construção de propostas de ensino de leitura adequadas a esses textos, dando origem a um novo projeto, Educação, linguagem e práticas leitoras II, para o período de 2011 a 2013. Frente ao quadro de avaliação de competência de leitura, na continuidade, realizou-se uma pesquisa de intervenção social, contribuindo para a qualificação de processos de leitura, focalizando estratégias já estudadas e criando alternativas metodológicas aplicadas no ensino fundamental para o letramento de leitores dos anos iniciais de escolarização. O projeto prosseguiu ligado à linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia, do PPGE/UCS, acolheu pesquisadores do programa, bolsistas de graduação e mestrandos, sustentado pelo Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010.

As investigações realizadas e contatos interinstitucionais entre pesquisadores promoveu a aproximação aos acervos das bibliotecas escolares e ao Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), do

Ministério da Educação, quando, em 2012, fui indicada para integrar a comissão de avaliadores de acervos destinados às escolas. Assim, surge um novo projeto, Narrativa visual no PNBE 2014: composição e leitura, um recorte do projeto maior apresentado pela colega Flávia, Leitor do PNBE 2014: do papel à mediação, envolvendo graduandos e mestrandos.

Os resultados de pesquisas anteriores consolidaram a visualidade do livro infantil como agente de sedução e ou de rejeição do leitor escolar. Em geral, as crianças buscam esses títulos e os docentes não prestam atenção aos mesmos. De tal modo que essa leitura é realizada de maneira autônoma e a linguagem visual ali presente não é considerada em suas características específicas de semântica, dentro de um sistema organizado em componentes sintáticos próprios de cor, forma, espaço e figuratividade. Esses que se combinam de modo a fazer emergir temas e conflitos em narrativas visuais, além do enunciado verbal, considerando o texto um todo de sentido. A partir disto, a investigação analisou a constituição discursiva de narrativas visuais do acervo dos anos iniciais do ensino fundamental/PNBE – 2014 e, como o leitor, de primeiro e de quinto ano realizou essa leitura. A investigação sobre esses processos de letramento nos anos iniciais apoiou-se em pressupostos da linguagem verbal e visual, da narrativa e da mediação permeada pelo lúdico. A pesquisa realizou a seleção de obras do acervo do PNBE 2014 – anos iniciais do ensino fundamental, analisou a composição dessas narrativas visuais e os modos como os estudantes significaram tais obras. Desde esses dados, foram construídos princípios orientadores de leitura e a organização de estratégias mediadoras para as obras estudadas.

As pesquisas realizadas até 2016 ocorreram em colaboração a programas em Educação e Letras – UCS, resultando, além das

orientações *lato* e *stricto sensu*, em publicações de múltiplos artigos e organização de livros que registram teorizações, aprofundamentos e resultados pertinentes às análises e estudos, sob a ótica da leitura e da visualidade. Destaco as parcerias entre áreas de conhecimento que resultaram em edições publicadas em coparticipação, sendo o primeiro artigo aceito na Revista *Espéculo*, da Universidade Complutense de Madrid, *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem* (2004). Ao longo do tempo, os registros de resultados de investigação são disponibilizados para discussão: como *O papel da ilustração no livro infantil*, edição em 2004, *Interação e mediação de leitura literária para a infância*, edição em 2011, *Leitura de revistas na infância*, edição em 2015, *Mergulhos de leitura*, edição em 2015. Este último, disponível no formato ebook, pode ser baixado gratuitamente.

O interesse investigativo foi contagiando participantes de palestras e de disciplinas nos programas de pós-graduação da UCS e esses originaram novas pesquisas em orientações de mestrado. Cabe aqui mencionar a dissertação de Sirley Morello Cella (2016), *Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem*, que realizou seu estudo sobre letramento no conjunto verbal, visual e literário, selecionando e examinando um título do acervo literário disponibilizado ao terceiro ano do ciclo de alfabetização. Houve a elaboração de planejamento didático definido pelo conjunto desses letramentos e aplicação em sala de aula. Essa prática demonstrou a relevância da visualidade para a atribuição de significados no texto selecionado, assim como a mediação docente adequada às características textuais ali presentes para qualificar a leitura, o diálogo e a crítica. Os resultados obtidos também incluem a importância da formação docente para além do verbal, na

aquisição desses letramentos múltiplos, de modo ampliado e abrangente.

Ainda em 2016, a convite do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) UCS, mestrado e doutorado, na linha de pesquisa Linguagens e Cultura no Ensino de História, prestei apoio à proposta de pesquisa, iniciando a minha inserção no projeto *Leitura de imagens no ensino de História: um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições, livro didático e representações culturais – LIDIHIS I* (2016-2018), coordenado pela Profa. Dra. Eliana Relá. Esse convite e o contato com o novo campo de conhecimento foi uma oportunidade ímpar e profícua de expansão da rede de conexões entre áreas afins nos processos investigativos sobre a leitura de imagens, que no presente continua produtiva. O eixo de reflexões sobre a imagem e possíveis leituras agrega aqui a formação docente, o ensino de História, o livro didático e as representações sociais. Além disso, os objetos de estudo se expandiram para fotografias e periódicos veiculados durante a 1ª Guerra Mundial, cuja presença se mostra no recorte de análise de obras, de cunho didático, representativas das décadas 60/70/80/90 do século XX.

Dentre as análises propostas pela pesquisa, tive contato com um acervo disponível no Instituto Memória Histórica e Cultural da UCS de jornais publicados no período da 1ª Guerra Mundial, edição portuguesa, com notícias gerais do conflito, acompanhadas de fotografias e gravuras. A fotografia é presença predominante, não como acessório, mas carregada de sentido, traz um discurso iconográfico autossuficiente. Alguns exemplares de *Guerra Ilustrada* (1917-1918) foram examinados e analisados sob a ótica das articulações textuais e teorias da visualidade. Esse recorte entusiasmou pesquisadores, bolsistas e mestrandos, com desdobramentos de

investigação, novas proposições de problemas, redirecionamentos de pesquisas de pós-graduação, apresentações em eventos científicos e artigos.

O material pesquisado surpreendeu os pesquisadores a partir de uma tabulação, quando se identificou que o segundo maior percentual de temas nas imagens foi a participação das mulheres no conflito. Esse foi um importante achado para a pesquisa, indicou ao grupo de pesquisa a potencialidade e a necessidade de se investigar representações do feminino nas imagens que textualizaram periódicos e livros didáticos. Nesse novo percurso foram orientadas duas dissertações, sendo que uma delas continua a investigação no doutorado. O tema iconografia e mulheres conquistou espaço também entre trabalhos de conclusão de curso em História. Além das dissertações ocorreu a publicação dos artigos: *A imagem como História, uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais* (2017); *O feminino em imagens: uma narrativa visual para o ensino de História e Arte* (2021).

A partir do ano de 2017, por motivo de minha aposentadoria, as atividades de pesquisa transformam-se em modalidade voluntária, junto ao PPGH – UCS. Em 2019, é aprovada a versão LIDIHIS II (2019-2022), continuando o projeto Leitura de imagens no Ensino de História, dirigido ao uso da imagem, iconográfica ou subjetiva, no ensino de História e representações dos sujeitos históricos nas diferentes mídias – 1886/2000, destacando que as prescrições apontam para a dimensão da aprendizagem como construção do conhecimento histórico crítico. A análise proposta visa identificar os enunciados presentes nos manuais e os modos como se articulam, no sentido de produzir a interpretação por parte dos leitores professores e estudantes.

O livro didático *Coração*, de Edmondo De Amicis, original *Cuore* editado na Itália (1886), foi uma obra também analisada nesse projeto LIDIHIS. Como texto de leitura escolar diária, circulou no Brasil, desde o Pará ao Rio Grande do Sul, em escolas e entre imigrantes italianos, sob o patrocínio do governo italiano, que providenciou edições em diferentes países que receberam seus imigrantes. Em tempos atuais, ainda passa por reedições em diferentes países.

O estudo elegeu quatro volumes editados entre 1916-1957, analisando-os sob dois enfoques – o da prática social de leitura docente em voz alta dos contos para os alunos e o de sua materialidade abrangente, num exame minucioso das suas características constitutivas como objeto visual de leitura e presença de ilustrações.

Os resultados dessa incursão investigativa no livro didático com mais de um século, que fez parte da formação escolar da região de colonização italiana da serra gaúcha, foram registrados no artigo *Coração: uma leitura secular e sua presença no Brasil*, que demonstra extensões de tempos, áreas não circunscritas aos seus limites pré-definidos. A postura pesquisadora em diálogo abre caminhos de encontros complexos entre poucas certezas, muitos inesperados e resultados surpreendentes. Educação, arte, história, língua, literatura, filosofia, comportamento social, culturas e representações são recortes que nos instrumentalizam para acolher o fenômeno da vida que se traduz na árvore do conhecimento que fixa suas raízes, floresce, frutifica e continua a crescer nas sementes que se espalham.

O conhecimento gerado de modo coletivo não tem fronteiras, revela muitas faces sem perder a identidade do que lhe é específico. Assim, a trajetória que iniciou com a menina curiosa e encantada pelas imagens, alcança hoje a pesquisadora de horizontes não imaginados e tantas possibilidades ainda a explorar. Àqueles inúmeros pesquisadores

e grupos de pesquisa que contagiados pelo instigante mundo da leitura visual em seus diversificados olhares e linhas teórico-metodológicas, gratidão; a todos que participam, compartilham e não exaurem suas perspectivas impulsionando outras pesquisas cujo conhecimento científico floresce e frutifica, em tempo e lugar certo.

Referências

- CELLA, Sirley Morello. *Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem*. UCS, 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UCS, 2016.
- DE AMICIS, Edmundo. *Coração*. 28.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1916.
- PANOZZO, Neiva Senaide Petry Panozzo. *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- PANOZZO, Neiva Senaide Petry Panozzo. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação*. UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- RAMOS, Flávia B. *Leitura do livro de poesia infantil brasileira: a gangorra entre a obra e a criança*. PUCRS, 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid, v. 26, p. 1-14, 2004. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. Acesso em: 27 set. 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. O papel da ilustração no livro infantil. *In*: ZINANI, Cecil; SANTOS, Salette Pezzi (org.). *Multiplicidade dos signos: diálogos com a literatura infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004. p. 15-32.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Mergulhos de leitura: a compreensão leitora da literatura infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2015. Disponível em: ebook <https://www.ucs.br/educs/livro/mergulhos-de-leitura-a-compreensao-leitora-da-literatura-infantil/>. Acesso em: 27 set. 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura de revista na infância*. São Paulo: Paco Editorial, 2015.

TROGLIO, Lucas; RELA, Eliana. A imagem como história: uma leitura do livro didático através dos seus recursos visuais. *Domínios da Imagem*, Londrina, v. 11, n. 21, p. 182-203, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/33696>. Acesso em: 27 set. 2022.

RELA, Eliana; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; CESCÓN, Juliane Petry Panozzo. O feminino em imagens: uma narrativa visual para o ensino de História e Arte. *Métis: história & cultura: Revista de História da Universidade de Caxias do Sul*. v. 20, n. 40, jul./dez. 2021. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/index>

RELA, Eliana; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; CESCÓN, Juliane Petry Panozzo. Coração: uma leitura secular e sua presença no Brasil. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 27, sp., 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9372/pdf>. Acesso em: 27 set. 2022.

NEIVA SENAIDE PETRY PANOZZO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é pesquisadora voluntária em estudos semióticos da imagem, no PPG História, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisa Leitura de imagens no ensino de História: mudanças e permanências, prescrições, livro didático e representações culturais.

Contato: neiva.panozzo@gmail.com



OLHARES DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE DE PORTO ALEGRE

Ana Marta Meira

A pesquisa Olhares das Crianças Sobre a Cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte (MEIRA, 2011) apresenta análises e reflexões sobre as crianças e a cidade em que habitam. A escolha de Porto Alegre como campo de pesquisa está relacionada ao interesse em analisar os olhares – narrativas, imagens, laços, produções – das crianças sobre a cidade em que vivem. O trabalho foi realizado a partir da criação do projeto Cidade das Crianças, com a proposição de atividades artísticas e lúdicas coletivas abertas a crianças em espaços públicos culturais do Centro Histórico de Porto Alegre. Crianças que apresentaram múltiplas vivências em sua infância foram foco de reflexão a partir de suas experiências e narrativas sobre a cidade de Porto Alegre. O estudo exploratório, realizado através de articulações entre psicanálise, educação, arte, infância, história e urbanismo, constituiu-se de forma transdisciplinar.

Na atualidade, há vários trabalhos dirigidos à reflexão sobre as crianças em sua relação com a cidade e o espaço urbano. Na direção

dos trabalhos sobre as cidades educadoras, Frato (1997) apresenta o projeto realizado em Fano, Itália, onde as crianças se tornaram protagonistas da vida urbana. Tonucci (1996) realiza um trabalho dirigido à educação das crianças e a cidade, no qual são tecidas redes institucionais, comunitárias, outorgando lugares à infância no espaço urbano e inserindo a rua como espaço social de encontro.

Frente ao discurso que atribui às ruas a violência e a marginalidade, cabe repensarmos novas formas de ocupar esse território. Certeau (2001) analisa as diferenciações que ocorrem nas cidades entre lugar e espaço, afirmando que “o espaço é um lugar praticado” (CERTEAU, 2001, p. 202). O aprofundamento de estudos sobre o tema é de fundamental importância em tempos em que a degradação do espaço urbano e a violência que o habita são apresentados como uma constante (SENNET, 1997, 1988).

Considerar as crianças a partir de seus olhares sobre a cidade, escutando suas histórias, possibilita que encontrem espaços simbólicos nos laços com ela, reconhecendo lugares para experimentar sua infância. Convocar as crianças à leitura de sua cidade é um ato educativo por excelência, ali onde se torna possível suspender o tempo, olhar, dialogar, escutar, refletir sobre as imagens que as crianças produzem. Conhecer o *topos* em que a cidade se situa nos mapas imaginários e simbólicos das crianças a partir de discursos, trajetórias e imagens constituídas em proposições artísticas e lúdicas é um trabalho que representa o reconhecimento de suas experiências e culturas.

O trabalho de pesquisa foi realizado no período de agosto de 2006 a dezembro de 2010 em espaços públicos abertos à circulação da comunidade, localizados no Centro Histórico de Porto Alegre a partir

da criação do projeto Cidade das Crianças¹, tendo se estendido posteriormente. Iniciou suas intervenções em agosto de 2006 na Oficina de Artes Sapato Florido, Casa de Cultura Mário Quintana. Foi realizado no Centro Cultural CEEE Erico Verissimo, em parceria com a instituição, de julho de 2007 a julho de 2013, na Usina do Gasômetro, em parceria com a Usina do Papel, de julho de 2013 a junho de 2017. O projeto foi posteriormente realizado na Pinacoteca Rubem Berta, no Centro Histórico de Porto Alegre, com apoio da Secretaria Municipal de Cultura.

Às crianças, através das atividades propostas, foi lançado o desafio do mergulho em seus olhares sobre a cidade: traçados, narrativas, fotografias, desenhos, histórias, poesias, movimentos, formas, sons, filmagens, brincadeiras, campos nos quais imagens e palavras sobre Porto Alegre se constituíram. A presencialidade e sistematicidade, pressupostos das intervenções do projeto Cidade das Crianças, possibilitaram às crianças a realização de experiências coletivas em espaços de circulação aberta ao público.

A pesquisa realizou-se através de estudos exploratórios, observação participante e intervenções com articulações constantes entre a reflexão teórica e a experiência, inscrevendo a práxis como tessitura fundamental do trabalho. Os olhares das crianças sobre Porto Alegre foram tecidos coletivamente, evidenciando que espaços culturais dirigidos à infância são possíveis fontes de criação,

¹ Vários profissionais e estudantes de várias áreas, como a Psicologia, Educação, Artes Visuais e Cênicas, Letras, Música, participaram do projeto, em diferentes períodos. Entre estes, Aline Busatto, Gil Soul, Cecília Dutra, Filipe Furlan, Vitor Butkus, Vera Sousa, Carolina Zimmer, Tábita Wittmann, Júlia Parise, Gabriela Bon, Umbelina Barreto, Gilvânia Pontes e Adriana Ganzer. A pesquisa foi realizada ao longo de cinco anos de trabalho (2006 a 2010), com crianças de diferentes grupos e classes sociais, na faixa etária de 4 a 11 anos, em espaços culturais e públicos do Centro Histórico de Porto Alegre (MEIRA, 2011).

compartilhamento, laço com o outro e com a memória e história da cidade.

A arte em suas várias linguagens e a ludicidade foram as vias fundamentais propostas às crianças. Atividades extensivas temporalmente, fundadas na possibilidade de repetição, elaboração e criação coletiva permanentes, marcaram os caminhos percorridos ao longo do trabalho presencial.

A forma que marcou o trabalho com as crianças privilegiou tempos da infância, próprio do brincar e de ensaios de ser, nos quais o passar o tempo sem acelerações é constituinte.

A transdisciplinaridade constituiu o campo norteador do trabalho proposto, com o diálogo entre psicanálise, educação, arte, urbanismo, história e demais áreas. As atividades artísticas e lúdicas realizadas foram articuladas à criação de uma história para o teatro de sombras, desenhos, fotografias, sons e músicas, literatura, filmagens, brincadeiras tradicionais, passeios e visitas a locais históricos, participação em eventos artísticos e culturais, entre esses a Bienal do MERCOSUL/Ação Educativa, Ala Infantil da Feira do Livro de Porto Alegre, exposições artísticas, espetáculos teatrais.

O trabalho das crianças com a fotografia desdobrou-se nas atividades realizadas para o público, como a montagem e produção de exposições para o Portal Cultura Infância (2008)², os eventos na Ala Infantil da Feira do Livro de Porto Alegre realizados pela Câmara do Livro Riograndense e para a exposição Bom Fim Um Bairro Muitas Histórias, no Museu da UFRGS (2011)³, esta última tendo sido

² As primeiras fotografias realizadas pelas crianças foram apresentadas na Exposição A Cidade das Crianças (2008), no lançamento do Portal Cultura Infância, a convite de Gabriel Guimard.

³ As crianças que participaram da Exposição Olhares das crianças sobre o Bom Fim (2011) foram: Ana Clara (7a), Clara (9a), Júlio (14a), Gabriel (11a), Lila (6a), Nicolas

publicada em seu catálogo. O olhar das crianças nos registros fotográficos e em seus enunciados era marcado pelos pequenos detalhes, pelas pequenas coisas. No momento em que realizam fotografias, a máquina fotográfica adquiria uma posição diferente, não se enquadrando na forma tradicional, mas sendo inclinada, girada, revirada pelo olhar infantil. Posteriormente, com o acesso a aparelhos celulares, as crianças realizavam fotografias com mais facilidade.

A Cidade das Crianças realizou processos de transmissão do brincar com brinquedos e brincadeiras antigas da cidade de Porto Alegre. As brincadeiras tradicionais são consideradas desde seu lugar fundante de laços coletivos na infância (MEIRA, 2004). As crianças foram apresentadas aos brinquedos tradicionais: piões de madeira, bonecas de pano, elástico, cinco marias, cabra-cega, bolinhas de gude, cama de gato, peteca, corda, entre outros.

As crianças tiveram acesso a vários livros sobre a cidade de Porto Alegre. Imagens, histórias, folhetos, cartões, mostram traços da cidade. Há também livros de autores relacionados à história da cidade de Porto Alegre. As crianças que participavam do projeto no Centro Cultural CEEE Erico Verissimo, realizavam a doação mensal de um livro relacionado à cidade de Porto Alegre, literatura infantil, para a Biblioteca O Continente. Com isto, houve o projeto de criação de um acervo sobre Porto Alegre, infância, brincadeiras tradicionais e autores da cidade.

As crianças participaram sistematicamente de atividades artísticas e culturais realizadas no Centro Histórico de Porto Alegre. Teatro, exposições artísticas, eventos culturais no Cais do Porto, passeios a praças, prédios culturais históricos, teciam experiências que

(9a), Kaori (5a), Victória (6a) e Eduarda (9a). Imagens e títulos fundaram uma narrativa visual e poética do bairro.

consolidavam laços das crianças com o espaço público (MEIRA, 2010). As portas eram abertas para o projeto, que muitas vezes agendava com antecedência visitas, interferências, idas ao teatro, entre outras atividades.

Nos passeios e visitas as crianças realizaram muitos contatos e conversas com pessoas que trabalham ou frequentam os locais, muitas vezes fotografando-as. Essas trajetórias coletivas se constituíram em permanente fonte de laços com a cidade, o espaço urbano, a comunidade e com os acontecimentos que lhe dão vida.

A dimensão de escuta da infância em seus desdobramentos, como o brincar, as histórias, os desenhos, as conversas, as trocas entre crianças, com os pais e os visitantes/passantes desconhecidos da cidade, as experiências de participar em eventos como exposições, atos culturais, passeios, Bienal, Feira do Livro, foram traços que marcaram as crianças. O espaço público, a rua, as crianças, as artes, brincadeiras, histórias e conversas, fundaram experiências e outorgaram consistência a seu imaginário. Extensas redes, laços e diálogos foram tecidos ao longo da experiência, marcados pelo prazer de encontrar o inesperado.

Na atualidade as crianças apresentam em suas produções traços das configurações sociais, entre esses, temporalidades aceleradas e imperativos de eficácia. Ao trabalharmos com as crianças dando-lhes tempo para elaborar outras posições e criações é possível observar o rompimento com automatismos e espelhamentos que regem seu pensamento e suas produções. Mas esse rompimento pressupõe que encontrem novos textos, novas imagens, também a partir da transmissão e da experiência. A transmissão significativa as experiências marcadas pela presencialidade são fontes constitutivas dos processos de criação na infância.

A imagem e a experiência na infância contemporânea são campos que se articulam, enlaçando-se a associações, deslocamentos e condensações que outorgam consistência à subjetivação na criança. Quando as crianças são convocadas a criar dentro de um espaço de tempo exíguo e pré-determinado, esses processos se fragilizam, ficando atrelados à demanda do Outro e a imperativos de produção. As imagens que habitam o psiquismo da criança são tecidas a partir de presencialidades e ausências. É na ausência do que lhe foi apresentado, atribuído, que a criança tece imagens de si, do outro e do mundo, articulando os registros do imaginário, simbólico e real⁴.

O comentário de que as crianças de hoje são rápidas em suas criações está relacionado a uma concepção que as coloca em um lugar de eficácia quando ali poderiam ter acesso a tempos e espaços que as autorizem a criar a partir de suas próprias temporalidades, diferenciando-se dos ritmos velozes da sociedade atual. Podemos encontrar em autores clássicos na psicologia, como Piaget (1973), a referência à construção do conhecimento e à temporalidade do aprender própria e necessária aos ritmos de cada criança.

Nas imagens relacionadas à infância, podemos encontrar restos da história, do lugar atribuído às crianças em seus caminhos. Didi-Huberman (2002) escreve sobre as imagens em sua condição de narrativas sobre a história e ao fato de sua apresentação na atualidade vir a representar irrupções do passado no presente. Significações, retornos do recalcado, lembranças, formações do inconsciente, restos fantasmáticos, estão enlaçados às imagens, que apresentam

⁴ A respeito da denegação, “ser sob a forma de não ser”, ver Freud (1973) e Hyppolite (1988). Em *Mais além do princípio do prazer*, Freud (1973) apresenta com profundidade a análise da brincadeira na criança e sua relação com os processos de ausência e presença.

traços pretéritos, memórias apagadas que retornam nos traços revelados.

Walter Benjamin (1993) escreve sobre a imagem dialética, que conjuga pretérito, presente e futuro. As imagens que Benjamin evoca na obra *Infância em Berlim* (1993) são pródigas em fazer falar a criança de sua época, assim como o prenúncio da criança atual, marcada pela massificação e ao mesmo tempo pelo apagamento de sua posição infantil.

Os discursos e imagens que falam sobre a infância frequentemente apresentam lacunas na escuta das protagonistas da história a que é referida: as crianças. Nesse sentido, escutar as crianças hoje é uma via importante para que se possa encontrar o que é considerado inaudito: a infância que se revela e desvela nas brincadeiras, nas histórias, nas narrativas, na busca dos olhares sobre seu lugar no espaço urbano.

Em sua análise sobre a história cultural e as sensibilidades, Sandra Pesavento (2004; 2006) escreve a respeito da busca do sensível e do imaginário social da cidade nas práticas culturais através dos registros deixados nos materiais de arquivo, nas artes, na literatura. Nos traçados urbanos podemos encontrar testemunhos sobre o imprevisto: subjetividades, cultura, discursos, imagens, com que seus habitantes os compõem. Sandra Pesavento (2002), em sua obra, analisa com rigor o imaginário e a cidade de Porto Alegre⁵.

Na obra *Segredos da Infância*, Augusto Meyer (1996) escreve sobre seu tempo de criança em Porto Alegre, no início do século XX. Suas brincadeiras e experiências na Praça da Matriz, *quintal de sua casa*, nos remetem a histórias que evidenciam a singularidade de suas

⁵ Entre os livros nos quais Sandra Pesavento analisou este tema, podemos referir a obra *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano* (PESAVENTO, 2002).

rememorações, do olhar de criança sobre a cidade. As primeiras sessões de cinema ao ar livre na praça, as festas populares e religiosas, os passeios, os primeiros tempos de escola, os bondes e as pipas, povoam suas narrativas. A população ocupava as ruas e as praças, extensão de suas casas.

Pensar, imaginar, narrar fragmentos da história de Porto Alegre a partir de múltiplas singularidades é forma de redescobrir a infância em seus territórios. Para isso são necessários trabalhos de escavação, como refere Benjamin (1993), em que pequenas letras desenhadas nos mapas imaginários da cidade levam a textos ainda não lidos. Ler a cidade é olhar para além da *janela dos olhos*. Que rumos os olhares das crianças escolhem, não sabemos. Ser sensível às suas trajetórias supõe escutá-las desde seus passos, imagens e narrativas.

Na arte e nas brincadeiras encontramos o imaginário tecido a partir do lúdico, dos processos metafóricos e metonímicos (MEIRA, 2004). Os artistas e as crianças tecem fios com poesias e brincadeiras, desvelando, com seus olhares, a cidade⁶. Entre o brincar, o artista e o sonho, produção de imagens, podemos transitar pelas múltiplas formas que outorgam à cidade a reinvenção de sua história, de seu espaço e das infâncias que a habitam. Escutar as crianças em suas versões sobre a cidade de Porto Alegre nos leva a transitar pelo imaginário que as povoa.

Nas brincadeiras tradicionais que persistem na atualidade, podemos encontrar formações constitutivas de seu imaginário: faz de conta; esconde-esconde; pega-pega; amarelinha; meia, meia lua, um dois três; passa anel; estátua; morto-vivo; mímica; adivinhas; parlendas; teatro de fantoches; bolas de gude; pião; pernas de pau; elástico;

⁶ Freud analisa esta relação no escrito *O poeta e os sonhos diurnos* (1973).

pandorga; cama de gato; roda; peteca; entre outras. As crianças aprendem estas brincadeiras através da experiência e compartilhamentos.

Considerando-se os planos urbanísticos desde seu estatuto simbólico (CHOAY, 1965), quais são os espaços reservados às experiências próprias da infância na cidade? É comum escutarmos, a partir desta interrogação, a afirmativa de que os lugares reservados às crianças no espaço público da cidade são os parques, praças e escolas⁷.

Em seu olhar sobre o espaço urbano, as crianças podem revelar espelhos que projetam nas ruas o que experienciam, apesar da constante vigilância e controle em seu cotidiano: desvelam o brincar, as histórias e os laços coletivos que constituem quando ensaiam seus próprios passos.

Bauman (2001, 2009) analisa a cidade e seus medos contemporâneos, ressaltando a crescente insegurança que é parte dos laços citadinos e a conseqüente constituição de fronteiras e espaços segregatórios e individualizantes no tecido urbano.

Tecido de forma coletiva, o projeto Cidade das Crianças evidenciou que as crianças podem realizar atividades culturais, artísticas, lúdicas, assumindo uma posição na qual a escuta do outro e a extensão temporal são traços fundantes. Fazer parte da Cidade das Crianças era visto pelas crianças como uma forma de pertencimento a laços com a cidade, uma aproximação ao espaço público desde uma posição de referência simbólica, de encontro com um espaço a elas dirigido, em sua infância.

⁷ Os estudos referentes aos planos urbanos de Porto Alegre, referência da presente pesquisa, foram realizados na disciplina Cidade em Projeto, coordenada pelo arquiteto e urbanista João Rovatti, docente no Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2006/I.

A infância é linguagem em experiência, afirma Agamben (2002). É no tecido da linguagem que a criança se apropria do mundo, fundando a imagem de si, de seu corpo, do outro. O brincar é linguagem na qual a criança experiencia os processos subjetivantes que a constituem. Jogos de presença e ausência, jogos com palavras, gestos, movimentos, são ensaiados em meio ao laço social que oferece à criança a possibilidade de realizar trocas.

Muitas crianças estão sendo subtraídas da relação com o outro em presença, da colocação em cena de seu corpo, da escuta de histórias a viva voz, que lhes falem sobre a vida, a morte, o amor, a agressividade, as origens, as diferenças, sem que tenham que assistir à proliferação infundável de enredos débeis e violentos transmitidos pela via midiática. Entre as crianças participantes do projeto, a referência à busca de espaços públicos de compartilhamento, para além da escola, era recorrente.

O desejo de brincar foi enunciado permanentemente pelas crianças, sendo a elas permitido entrar no mundo da fantasia, da brincadeira, do faz-de-conta, algo que em sua vida cotidiana, em sua infância, era muitas vezes apagado.

A cidade desenhada, recortada, projetada em sombras na Cidade das Crianças desdobrou-se em uma constelação de letras, palavras, textos tecidos com vários fios. Moebius, a fita sem fim, é associação possível às enunciações inscritas nos processos de criação coletiva, nas idas e vindas, nas passagens das crianças pelas vias da cidade.

Darmon (1994) em seus ensaios sobre a topologia lacanianiana apresenta referências à fita de Moebius e sua configuração associando-a a uma transformação contínua onde não há dentro ou fora, interior ou exterior. É metáfora do sujeito que tem como matriz o simbólico, a

cultura, a linguagem, o discurso, desvelando que a subjetivação é marcada pelo laço social.

Caminhando⁸, proposição artística de Lygia Clark (1963), apresenta os desdobramentos da fita de Moebius, enunciando em sua criação a intersubjetividade, os cortes da inscrição do outro na obra de arte, não mais exposta para contemplação. Lygia Clark escreve sobre essa obra apresentando a escolha como determinante da experiência em ato:

[...] “Caminhando” tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. Faça você mesmo um Caminhando com a faixa branca de papel que envolve o livro, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. (CLARK, 1964).

O *topos* da Cidade das Crianças pode ser referenciado aos contornos da fita de Moebius, na qual não há dentro ou fora, início ou fim, fundando trajetórias em movimentos e caminhos topológicos na rua, nos prédios, no entra e sai, no vai e vem, assim como em suas produções e enunciações, palavras e imagens. Entre as crianças, a cidade e seus olhares, histórias foram entrelaçadas, redes foram tecidas ao longo da experiência, da presencialidade e da extensividade temporal dos processos de criação coletivos. Atravessando espelhos, as crianças caminharam, escolhendo suas trajetórias, encontrando o inesperado nos espaços da cidade.

⁸ O escrito sobre a proposição artística *Caminhando* (1963) foi produzido por Lygia Clark em 1964. Disponível em: http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=17> Acesso em: 6 jan. 2011.

A reflexão sobre os processos constitutivos do imaginário na criança através de experiências que produziram novos olhares sobre a cidade representou a busca de vias que redesenharam através da arte o encontro com o universo simbólico, cultural e lúdico da infância. Essa ludicidade e enriquecimento de imagens foram os tecidos sobre os quais as crianças puderam sustentar a convocação a olhar a cidade em que vivem.

A arte, marcada por processos criativos, extensivos, sem programações e controles, é campo privilegiado para que as crianças possam constituir de forma consistente o universo imaginário necessário para dar sustentação a seu lugar no mundo.

A experiência da Cidade das Crianças revelou que as crianças olham para sua cidade de forma diferenciada, mas para que isso seja registrado, há que atravessar espelhos que a sociedade imprime inconscientemente no laço social, encontrando, com isso, as infâncias difratadas em pequenos traços e espaços. Histórias, narrativas, diálogos, brincadeiras, processos de criação realizados por crianças de várias idades e culturas representaram enunciações de que a cidade faz parte de seu imaginário. Escutar as crianças é dar lugar e espaço às multiplicidades da infância, olhar a cidade a partir das elaborações das crianças é forma de outorgar espaço simbólico a quem a habita⁹.

As reflexões apresentadas remetem a experiências realizadas durante muitos anos, sendo importante pensar em experiências do projeto considerando as transformações sociais da atualidade. O incremento do uso das novas tecnologias da informação, dos aparelhos

⁹ As reflexões apresentadas nesse artigo são referentes a passagens da tese de doutorado *Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre* (MEIRA, 2011), realizada no Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com orientação de Analice Dutra Pillar.

celulares e suas possibilidades de interação social pela via digital, o avanço de atividades à distância implementados em função da pandemia, produziram mudanças nas vivências das crianças. Mas a importância da presencialidade, das trocas e compartilhamentos pela via das experiências coletivas nos espaços públicos na cidade continuam sendo imprescindíveis na vida das crianças, em suas aprendizagens e formação de cidadania.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Enfance et histoire: destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Paris: Payot et Rivages, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. In: *Obras escolhidas*. Vol. II. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Magia e técnica, arte e política. In: *Obras escolhidas*. Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CHOAY, Françoise. *L'urbanisme: utopies et réalités, une antologie*. Paris: Éditions du Seuil, 1965.
- CLARK, Lygia. *Caminhando*. Arquivos. Rio de Janeiro: Associação Cultural, 1964. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: 6 ago. 2022.
- DARMON, Marc. *Ensaio sobre a topologia lacaniana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *L'image survivante: histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Les Éditions de Minuit, 2002.

FRATO, Francesco Tonucci e. La ciudad de los niños, un modo nuevo de pensar la ciudad. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.

FREUD, Sigmund. El poeta y los sueños diurnos. In: *Obras completas*, v. II. 3. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

HYPPOLITE, Jean. *Comentario hablado sobre la Verneinung de Freud*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1988.

MEIRA, Ana Marta. *Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte*. UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29782>. Acesso em: 2 ago. 2022.

MEIRA, Ana Marta. *A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade*. UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5120>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MEIRA, Ana Marta. (org.). *Novos sintomas*. Salvador: Ágalma, 2003; 2011.

MEIRA, Ana Marta. Corrupio, palavra e imagem: a Cidade das Crianças entre passos no Centro Histórico de Porto Alegre. In: POSSAMAI, Zita (org.). *Leituras da Cidade*. Porto Alegre: Evangraf e EDUFRGS, 2010. p. 199-208.

MEYER, Augusto. *Segredos da infância: no tempo da flor*. Porto Alegre: EDUFRGS, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano*. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Paris: Cerma, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. Texto. *Disciplina Teoria da História e Historiografia I: Sensibilidades*. UFRGS. Porto Alegre. 2006/I.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

SCHMIDT, Benito (org.). *Bom Fim. Um bairro muitas histórias*. Catálogo da Exposição organizada por Benito Schmidt e Museu da UFRGS. Porto Alegre: Museu da UFRGS, PROREXT, 2011.

SENNETT, Richard. *O corpo e a cidade na civilização ocidental: carne e pedra*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada, 1996.

ANA MARTA MEIRA

Psicóloga (PUC/RS, 1985; CRP/RS 07/02819) e psicanalista. Mestre em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI/UFRGS/2004). Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS/2011). Experiência docente em universidades e faculdades, entre estas UFRGS e UNIFRA. Autora de artigos sobre psicologia, psicanálise, educação, brincar, cultura e infância contemporânea. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte/GEARTE/Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU/UFRGS. Coordenadora do projeto Cidade das Crianças.

Contato: anamartameira@gmail.com

AÇÃO DE DESENHAR NA INFÂNCIA COMO INICIAÇÃO AOS SEGREDOS DO MUNDO¹

Sandra Regina Simonis Richter

Márcia Vilma Murillo

Todos – crianças e adultos – desenharam com qualquer instrumento em qualquer suporte. De algum modo, todos podem riscar e rabiscar linhas ao tracejar e delinear esquemas ou diagramas, ao rascunhar um trajeto, ao configurar mapas, projeções ou cenários para visualizar uma ideia ou propor visões. O traço, ao tornar visível a ação do gesto pelo ato de desenhar, se mostra instantaneamente em uma figuração definida pelos seus modos de aparecer. Em outras palavras, a figuração dá a ver a existência óptica de algo. Nesse sentido, o traçado em linhas no suporte não nos mostra uma aparência ilusória, mas a ilusão de uma aparência que permite amplificar o real tanto no plano técnico e científico como no artístico ao possibilitar passar do plano oculto ou intangível ao plano disto que é mostrado, tornado visível.

¹ Capítulo elaborado a partir do artigo “Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo”, originalmente publicado por nós em 2020, no volume 16 da *Childhood & Philosophy*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/48283> Acesso em: 20 ago. 2022.

Tanto as artes como as ciências recorrem aos mesmos meios em sua conquista de compreensão e instauração de realidades: com alguns traços podem contrair a imensidão do mundo não apenas para traduzir sua profundidade como para alcançar a multiplicidade de horizontes que amplificam e favorecem sua aproximação através da apropriação do real pela instauração de sua inteligibilidade. Tornar visível o mundo pela ação de desenhar exige a redução das distâncias, isto é, exige reduzir o mundo para trazê-lo inteiro pelo olhar e, assim, torná-lo tangível para dominá-lo com a mão artesã. Basta o gesto que desenha (ou pinta ou modela ou constrói) para fazer um mundo reduzido tornar-se figuração do mundo, microcosmo que se pode envolver pelo olhar e trazer pela mão a grandeza do conjunto.

Desenhar ou colocar em imagens o halo de visibilidade do não visto ainda pelos sentidos do corpo vidente que se vê a si mesmo vendo é, para Merleau-Ponty (2004), ato de nascer para as coisas como ato de misturar-se ao mundo. Esse ato de misturar-se à “visibilidade profana” (MERLEAU-PONTY, 2004) da luz, da cor, dos reflexos, das sombras exige uma visibilidade inteira a ser recriada no corpo, pois “não se trata de falar do espaço e da luz, e sim de fazer falarem o espaço e a luz que estão aí” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33). Essa é a complexidade da ação de desenhar desde as primeiras experiências de riscar e rabiscar em algum suporte que receba a inscrição de um gesto.

Nessa compreensão, a pluralidade das possibilidades de estar em linguagem no tempo e espaço escolares não são passíveis de serem simplificadas. Especialmente se considerarmos que é aí, neste espaço e neste tempo educacional, que são instituídos e reproduzidos possibilidades e hábitos de estar nas palavras e nas imagens, de habitar o mundo. A introdução e inserção escolar aos hábitos de linguagem tendem ao esquecimento que não há pensamento que não se articule

em gesto em seus efeitos-mundo, que o pensamento conceitual não se opõe ao pensamento imagético, antes razão e imaginação são complementares em suas possibilidades “criadoras”, “ativas”, “abertas” e “realizantes” (BACHELARD, 2004). O esquecimento do corpo sensível como fonte primeira de sentidos e significados que nos instalam no mundo impõe interrogar, com Jean-Luc Nancy (2019, p. 96), “como nos relacionamos com o mundo quando no fundo estamos completamente divididos entre o inteligível e o sensível?”

Talvez, a tarefa educacional por vir esteja no ato de resistência ao desencantamento que vivemos diante da crescente aridez utópica que assola a convivência. Banalidades emergem, trivialidades vigoram pelo sentimento de segurança que a certeza do realismo visual proporciona. Para resistir à crescente tendência de simplificação progressiva da existência pela simplificação das experiências sensíveis do inteligível aproximamos filosofia, artes e infância para interrogarmos concepções em torno do ato de desenhar diante do paradoxo de constituir uma experiência estética tão recorrente e banalizada no cotidiano escolar quanto existencialmente complexa se considerarmos sua potência linguageira de inaugurar mundos.

Nosso interesse em lançar outro olhar à ação de desenhar, um olhar marginal ou à sombra de outra tradição no âmbito da educação escolar das crianças, está em resistir à concepção hegemônica tanto de imagem e de visão como identificação de uma realidade representada em função da ordem do conhecimento objetivo, mera ilustração do mundo como espelho do real, quanto de imaginação como a “louca da casa”² em seus perigos à racionalidade de desviar o olhar e expor os porões escuros e recônditos da percepção, portanto falsa, delirante ou “livremente” distanciada da realidade do mundo. Em outras palavras, o

² Expressão referida por Nicolas Malebranche (1638-1715), filósofo do século XVII.

que neste ensaio resistimos é à hegemônica tendência de priorizar a dimensão cognitiva do desenho em seus resultados escolares, exigidos a remeterem a um mundo designado e formulado em palavras, passível de ser esgotado pela análise e pela explicação que substituem a imagem pelo signo.

Esta gestão escolar da ação de desenhar das crianças, ritmada pelo primado do conhecimento sobre o gesto heurístico, da prioridade de explicar imagens em detrimento do pensamento imagético, ou seja, de receber ou consumir figurações sobre a ação de as produzir, apresenta certa constância ontem como hoje. Prioridades que tornam hegemônica a objetividade da percepção como análise ou explicação – em detrimento da temporalidade ou do processo gestual – estésico e poético – de fazer aparecer algo no mundo como ato sensível e inteligível de tocá-lo ao ser por ele tocado no ato de instaurar imagens para partilhar³ sensações e sentidos que, antes de significar, valoram a convivência. Se consideramos que o sentido passa entre nós, pois diz respeito à apresentação ou vinda à presença, não há aqui soluções a investigar ou modelos a sugerir, mas uma questão – a da ação de desenhar como experiência de atenção ao mundo – a enfrentar e interrogar no campo da educação escolar.

Nesse sentido, lançamos um convite a considerar com mais atenção a processualidade do gesto de desenhar, da “fabricação”, do fazer e seus modos de apresentar seus truques, sua maneira de fazer sentido, em suma, sua relação lúdica com o mundo, seu exercício experimental de redimensionar o vivido em traços e figurações. Não se trata da ideia de criação. Para Castro (2009, p. 51), o verbo figurar é

³ Partimos do termo francês “partage”, concebido por Nancy (2016) tanto no sentido de “partilha” como no de “partição” – tanto compartilhar quanto repartir, separar, para com ele afirmar que somente um corpo separado pode tocar.

preciso e fundante, pois trata-se de um *ingere* – no sentido do termo latino *ingo*, origem etimológica do termo ficção, que significa fingir, figurar, formatar, modelar o barro com as mãos – que se traduz por dar-lhe figura, isto é, há uma ação poética como figurar. Castro (2009, p. 51) destaca que este verbo não diz de modo algum o mesmo que formar, pois figuração não traduz um pensamento já feito, mas o consoma. Para o autor, no figurar algo advém do vazio à presença. Há aqui uma ligação temporal profunda entre presença e presente. Assim, o verbo fazer é por nós compreendido na ordem do ficcional na qual as decisões têm que ser tomadas no percurso entre o instante da escolha do gesto inicial e o instante do gesto final, como energia poética capaz de rearranjar as relações entre o que se faz e o que se pode fazer. Diz respeito à intimidade que o gesto de desenhar estabelece com as propriedades mundanas dos materiais e dos suportes. Assim como a tatuagem é inseparável da pele, também a ação de desenhar, por ser incisão na materialidade do suporte, é indissociável dela e do modo como nele faz aparecer as inscrições das marcas.

Desenhar, por constituir um gesto estésico que implica simultaneamente especulação do acaso e projeção de intenções, repetição e sobreposição de linhas, experimentação e controle, é gesto infinitamente inventável. A experiência poética de desenhar – ou pintar, modelar, gravar – diz respeito à errância contida no percurso temporal do gesto, no qual a cada instante é exigido tomar decisões, realizar escolhas, apropriações, combinações, transfigurações, que promovem abertura a um espaço ficcional que autoriza efetivar ações arriscadas e rearranjos entre gestos, materialidades e narrativas. Significa afirmar, antes da explicação ou da análise dos desenhos das crianças, a relevância do modo como a inscrição na materialidade do

suporte é produzida, ao modo como o ritmo do corpo impõe a cadência da aparição das marcas que surgem ao olhar.

Desenhar como ato estético, poético e político de partilhar visibilidades

O desafio educacional, neste ensaio, está em abordar a relação entre imaginação poética e gesto manual de desenhar em tempos virtuais dos ambientes da cibercultura, isto é, em tempos de imagens sintéticas ou inflação de tecnoimagens que implicam a total abstração. O que daí decorre, para Flusser (1998, p. 29), é a constatação que o humano “não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas”. A questão, para nós, não é tanto o desmesurado abuso na reproduzibilidade técnica das imagens, mas a desvinculação por ela promovida de nossa corporeidade. Cada vez mais o corpo é menos exigido a produzir sentidos que nos situam na coexistência. Cada vez mais consumimos representações e partilhamos com as crianças a trivialidade do visível em detrimento do prazer sensual que emerge do embate lúdico entre corpo e materialidade do mundo para designar – ou desenhar – os possíveis que emergem do gesto de ordenação de sentidos sensíveis e inteligíveis, isto é, dos possíveis que emergem da produção encarnada de mundos, “ao mesmo tempo como forma e como sentido, como linguagem” (NANCY, 2019, p. 94). O que nos faz considerar que, talvez como nunca, é necessário interrogar a desconsideração educacional pelo corpo linguageiro como instaurador de mundos.

Richard Sennett (2013, p. 37), para quem “as possibilidades do artesanal radicam precisamente nesta implicação corporal e visceral”, observa com preocupação que utilizamos o desenho mecânico produzido pelo computador “como um substituto dos olhos, mais que

uma ajuda para desenhar”. De outro modo, é o que reafirma Baitello Júnior (2014, p. 129) ao sublinhar que a desmedida proliferação de imagens, pelo acesso de sua reprodutibilidade técnica, vem promovendo “o surgimento de uma instância crescente de imagens que se insinuam para serem vistas enquanto decresce em igual proporção a capacidade humana de enxergá-las”. É pelo crescimento exponencial da extrema exposição do visível, dada pela atuação excessiva e descontrolada das tecnoimagens, como promotora de uma impossibilidade de ver que emerge não da fadiga pelo mundo, “mas da fadiga do olhar e seu corpo” (BAITELLO Jr., 2014, p. 25), que consideramos educacionalmente relevante insistir, com Tiburi e Chui (2010, p. 23), que o ato manual de desenhar “ainda é o lugar do corpo como espaço próprio da experiência”.

Esse espaço próprio da experiência que o gesto manual de desenhar instaura é por nós abarcado, com Merleau-Ponty (1999b, p. 156), como iniciação aos segredos do mundo pela interrogação à nossa experiência⁴. Desenhar é inventar uma escritura que instaura visibilidades por um olhar “que foi comovido por um certo impacto do mundo, e que o restitui ao visível pelos traços da mão” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 91). Desenhar, como celebração do enigma da visibilidade, é gesto de misturar-se ao mundo no ato mesmo de traçar, marcar, registrar uma “expressão de mundo” que se mostra ao nos interrogar a “gênese secreta e febril das coisas em nosso corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 93). Não implica conhecimento, nem aparição de alguma verdade, não é comportamento nem acontecimento

⁴ Merleau-Ponty (1999b, p. 156) destaca que não há aqui nenhuma referência a um ego ou a um certo tipo de relações intelectuais com o ser, mas “é à nossa experiência que nos endereçamos – porque toda questão se endereça a alguém ou a alguma coisa, e não podemos escolher interlocutor menos comprometedor que o tudo daquilo que é para nós”.

para nós. É emergência da opacidade do desconhecido que tem que ser dotado de sentido, isto é, compreendido e apropriado em nosso corpo.

Diante da intensidade das interrogações – tão intrigantes quanto instigantes – que envolvem a tensa relação entre corpo e mundo, as fronteiras disciplinares entre as distintas artes não permitem dar conta de compreender os paradoxos engendrados pelo fenômeno da imaginação em suas históricas ambiguidades e aporias. São interdições ao pensamento imagético que apontam para uma longa tradição filosófica sustentada na suspeita dos perigos da sensibilidade e da imaginação para o conhecimento do real. Porém, a maior dificuldade para a compreensão do pensamento imagético como pensamento encarnado⁵ está em tomar como pressuposto a polarização entre sujeito e objeto, ou seja, entre um mundo “fora” e um corpo “dentro”, na qual a linguagem é mera intermediária entre ambos os polos. Bruno Latour (2007) contribui para compreender esse modelo ao sintetizar a ampla crença de que

[...] existe um corpo, que significa um sujeito; existe um mundo, que significa objetos; e existe um intermediário, que significa a linguagem que estabelece as conexões entre o mundo e o sujeito. Se nós usarmos este modelo, acharemos muito difícil explicar o aprendizado por meio da dinâmica do corpo: o sujeito está “dentro” como uma essência definida, e aprender não é essencial para este vir a ser; o mundo está fora, e afetar os outros não é fundamental para a sua essência (LATOUR, 2007, p. 41).

Desse modelo decorre a tese quase imbatível, tanto para os filósofos realistas como para a generalidade dos psicólogos, de ser a

⁵ Para Merleau-Ponty (1999a, p. 229), o pensamento encarnado é “uma operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentido no exterior. E dessa maneira que o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele. Esse sentido encarnado é o fenômeno central do qual corpo e espírito, signo e significação são momentos abstratos”.

percepção determinante dos processos de imaginação. Tese sustentada em uma concepção de conhecimento pautada em termos de causalidade da ação do sujeito sobre o objeto que encerra tanto o ato de perceber quanto o ato de imaginar na dependência da visão objetiva: ou das coisas (causas ativas do ver) ou dos olhos (que fazem as coisas serem vistas), seja ao explicar a percepção como síntese passiva das sensações causadas em nós pelas qualidades externas do objeto seja ao explicá-la como síntese subjetiva operada pelo sujeito que o organiza internamente pela reflexão.

Neste ensaio optamos por assumir a polissemia do termo imagem como fenômeno da mostraçãõ no qual as imagens produzidas pelas artes nos mostram algo a sentir-ver, nos colocam alguma coisa sob o pensar-olhar e sua demonstraçãõ procede de uma mostraçãõ. O que a imagem mostra, em sua ocorrênciã, é o modo como algo a nós se mostra e gera sentidos. Em suas tensões entre visibilidade e invisibilidade, na dinâmica de seu aparecer, a imagem ultrapassa o estritamente visível para mergulhar nas ambiguidades do invisível e questionar a visão sobre a existênciã de fronteiras entre o que se mostra e o que se oculta. Tal opção para abordar a plasticidade do termo imagem justifica-se pela compreensãõ de que as artes não dizem respeito ao mundo entendido como exterioridade, meio ou natureza. Antes, dizem respeito ao próprio surgimento do mundo, no ato mesmo de partilhar visibilidades na indivisãõ do senciente-sensível de um corpo simultaneamente vidente e visível.

Partilhar visibilidades é ato sensível que faz nossa existênciã “ser em comum”, isto é, que “ela é um ‘ser/estar-com’ ou com-partiçãõ” (NANCY, 2014, p. 57), a qual me significa ao me situar no mundo. Essa singular significaçãõ emerge da vida partilhada tecida pluralmente pela nossa co-implicaçãõ em um mundo comum, ou seja, por aquilo

que nos relaciona uns com os outros. E aquilo que nos aproxima uns com os outros, conforme Nancy (2016, p. 19), é o sentido, ao mesmo tempo inteligibilidade, sensibilidade, sensualidade. Por essa compreensão, Tíburi e Chuí (2010, p. 10) destacam as partilhas de sentido no plano dos afetos e dos desejos para afirmarem que “mesmo a mais mínima ação, como pode parecer a ação que leva a desenhar – tocam a todos nós. Sob o véu da estética subjaz o caráter político de toda experiência”.

É desde o corpo senciante-sensível que Merleau-Ponty afirma a intersubjetividade como nossa intercorporalidade constitutiva ao nos convidar a pensar a dimensão comum e anônima da experiência “como um campo relacional que não nos dissolve, mas que nos envolve e nos implica, que não nos uniformiza mas que precisamente é a condição de toda singularização” (GARCÈS, 2013, p. 131). Supõe compreender a impossibilidade de ser só um indivíduo como condição de exposição ao “nós”, de um “nós” que não é um sujeito coletivo, mas a dimensão comum de singularidades no e com o mundo. Essa, sublinha Garcés (2013, p. 49), é a condição para nos colocarmos “em situação”, isto é, “para aprender a ver o mundo não mais desde o olhar frontal e focado no indivíduo, mas desde a excentricidade inapropriável, anônima, da vida compartilhada”, essa existência que somos nós e que é a condição efetiva de nossas interações e processos de politização.

Nessa compreensão, assumimos o fenômeno da linguagem como potência inerente de um corpo tocar a outro corpo (de tocar-se) e “ser-com” (NANCY, 2006, p. 108). Por não estar além ou aquém do corpo sensível no e com o mundo comum, a experiência de linguagem implica a experiência da intersubjetividade como intercorporeidade, na qual os corpos – o meu e o de outrem – constituem “o verso e o reverso de um único fenômeno, e a existência anônima da qual meu

corpo é a cada momento o rastro” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 474). O fenômeno da linguagem excede o sentido de reconhecimento de mensagens ao constituir experiência existencial inseparável da experiência mundana de “viver-com”, essa co-implicação de sermos “nós” – não como uma relação entre um eu e um tu, mas como dimensão fundante da vida anônima de instauração e transformação do mundo.

A relevância educacional em reivindicar maior atenção à experiência gestual de desenhar das crianças está em acolher com Aby Warburg (2015) que imagens são grandes sínteses de convivência humana. Convivência evocada, ritualizada e atualizada por figurações e por imagens que nos nutrem e nos situam na convivência mundana desde a mais tenra idade por ser a invisibilidade das imagens mais ampla e profunda que sua face visível.

Desenhar para tocar e ser tocado pelo mundo

A ação de desenhar permite ultrapassar os limites do percebido em seu poder encarnado de valorar e significar o vivido pelo gesto transfigurativo do mundo em imagem ou mostração. Pelos devaneios da mão o traço *designa*

[...] a transitividade do desenho que percorre os domínios da arte, da técnica e da ciência, costurando percepções e conceitos, dinamizando a inteligibilidade e a sensibilidade de pensamentos e ações engatados nas linhas que se projetam no espaço do mundo, provocando tessituras de significados sempre emergentes e em trânsito (DERDYK, 2007, p. 24).

Derdyk (2007, p. 21), ao destacar a ação de desenhar como *desígnio* – *diseño*– sublinha não apenas a origem da palavra “desenho” nas línguas latinas, mas o conflito que emerge de sua transitividade entre artes e ciências. Nesse sentido, a autora aponta para “a

composição de diferentes acessos e experiências com e a partir do desenho –, projetando percursos inusitados para uma linguagem, tão antiga e tão permanente, em contínua resolução” (DERDYK, 2007, p. 17). O que permanece, desde tempos imemoriais, é o enigma do movimento estésico de passagem da invisibilidade do fundo corporal indecomponível à sensibilidade da singular expressão linguageira que se mostra, que faz aparecer algo para tornar-se presença no mundo.

Esse ato de recriação de uma visibilidade não se esgota no sensorio – a vista ou o olho – mas exige a não-visibilidade como dimensão da profundidade do visível, o que prepara a visão para fazer ver e pelo qual o mundo torna-se visível. Em Merleau-Ponty, a visão não é apropriação objetiva de relações regulares, “indeformáveis”, mas aproximação sensível que implica transformações no corpo e no mundo. Somente um corpo separado de outro pode tocar e ser tocado, já que tocar surge da distância e da distinção de um e de outro e, portanto, a visão merleau-pontyana não capta imagens, mas estabelece relações entre o visto e o não visto para nos ensinar que por ela “tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto das coisas longínquas como das próximas” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 43).

A visão se faz no meio das coisas, no mundo que em nós vem sentir-se, ali onde um visível se põe a ver e se vê vendo, co-presença que faz assistir a metamorfose do visível em vidente. A visão se realiza num corpo situado no mundo, na qual a profundidade se dá como “distância vivida” porque ser corpo é estar atado a um certo mundo. Nosso corpo não está no espaço, ele é espaço, “vivo-o por dentro, estou englobado nele” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 33), assim como “estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 208). O mundo não está à frente de mim, não o

vejo segundo seu “invólucro exterior”, eu o vivo em mim, estou nele e ele em torno de mim. Tocar e ser tocado pelo mundo não é atingir e ser atingido mas, distraidamente “escapar-se, ignorar-se” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 226), é distanciar-se na dupla referência “de entrar em si e do sair de si, da vivência e da distância” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 121).

A força poética da imaginação emerge da simultaneidade entre atenção e atenção dispersa, entre visão focada e visão desfocada que estabelece relação entre o nítido e o vago, o visível e o invisível, na qual a distração relativa a um mundo é concentração relativa a outro mundo. Quando se entrevê a existência de mais algum real, a desatenção de um é concentração no outro. É o “ver como” da aparição. Envolvimento que exige compreender que a visão periférica – ou háptica em sua capacidade de perceber o que está fora de foco – constitui a possibilidade de tocar e ser tocado pelo mundo. O tato – o tocar e ser tocado – é o sentido que integra nosso corpo com o mundo, e o faz em movimento, em um mundo que nos circunda. Na periferia da visão, por não ser a distância contrária à proximidade, vigora uma atenção distraída que nos faz ver mais além do que aos olhos se apresentam.

Na fenomenologia da imaginação poética, a qualidade das interações com o mundo não provém dos seus aspectos observáveis e conhecidos, mas do envolvimento com os valores que emergem desta interação. É a vontade de olhar para o interior das coisas que faz a visão aguçada, penetrante, para além do panorama oferecido aos olhos. Do mesmo modo Merleau-Ponty (2002, p. 186) argumenta que o desenho da criança, assim como do adulto, não pretende mostrar um sinal de identificação “objetivo” do que vê para comunicar-se com quem o olhará, pois “sua finalidade é marcar no papel um traço” de sua

relação com as coisas. Aqui, não é dominante a visão objetiva, mas aquilo que despertou em seu corpo e a instalou no mundo, aquilo que fez vibrar seu olhar distraído e virtualmente seu tato, seus ouvidos, seu sentimento do acaso. A criança, ao desenhar, trata antes, “de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações” (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 186). O mundo presta testemunho de si mesmo na imagem que oferece ao corpo que o acolhe. As crianças adentram ao secreto das coisas pela possibilidade de manejar e transfigurar as diversas materialidades, em seus encontros com o mundo, desvelando o escondido, o oculto do mundo, pela insistência em ultrapassar as sensações primeiras. A posse do mundo exige um faro tátil. Os fazeres das crianças pequenas são simultaneamente tensos e curiosos pelo desejo de fazer aparecer algo que não sabe como pode aparecer.

Este jogo entre visível e invisível, entre corpo e visão imbricados pelo movimento no e com o mundo, mostram que a abertura do visível a outras visões é o não-visível da dimensão da superfície de uma profundidade inesgotável que “nasce sob meu olhar porque ele procura ver alguma coisa” (MERLEAU-PONTY, 1999a, p. 354). Neste jogo, a ação de desenhar das crianças pequenas é marcada pelo acaso e o enfrentamento da presença do traço exige pensamento em ato. Exige das crianças disponibilidade para a exploração gestual, o esforço para a ação experimental de perseguir gestos que não sabem como terminará. A repetição ensina a realizar escolhas. Na repetição os gestos-traços recomeçam, retomam, reinventam-se em atualizações que vão engendrando figurações e repertórios gestuais e imagéticos no devir do movimento das diferenciações.

Toda criança, ao desenhar, encontra em si mesma a potência de agir sobre o que produz, transformando tanto sua atenção no mundo como a atenção de seu corpo sensível pela possibilidade de o

miniaturizar. A miniaturização permite trazer as coisas ao olhar pelos traços que promovem ampla abertura ao ficcional ao consentir outras e novas combinações que alteram a ordem das coisas favorecendo ações fora do alcance ou para sempre inatingíveis.

Na experiência de miniaturizar o mundo a criança – como o adulto – toca e é tocada pela distância do mundo. Neste gesto, a criança aprende a olhar atenta ao que lhe olha distraidamente. Dos traços lança-se à figuração, ao olhar que sente a distância para tornar-se gesto sempre diferente, sempre inaugural, mesmo que tenha total relação com a familiaridade dos gestos do seu corpo. Aqui, vigora a lei da repetição como diferenciação infinita.

Para Bachelard (1989, p. 179), a miniatura do espaço vivido decorre exclusivamente das imagens da visão. A miniatura permite a composição das coisas díspares que se oferecem à nossa posse pela visão. Mas, antes, é compreender que o pensamento imagético emerge de um corpo em situação no mundo, na sensibilidade aos detalhes como modo de apreciar a inteligibilidade inerente à qualidade das coisas. Desenhar é re-parar, é deter o olhar, é aquilo que Merleau-Ponty (2004, p.40) denominou de “um movimento sem deslocamento, por vibração ou irradiação” para interrogar se esse “movimento sem deslocamento” – se ele é vibração, irradiação, intensidade, pulsação, modulação – não é senão ritmo? Uma modulação do tempo que é a do percurso do olhar.

O ato de desenhar, desde os primeiros rabiscos das crianças, emerge do interesse estético pela experiência lúdica de traçar linhas - pelo tempo da ação do gesto jogar com a ação de fazer aparecer algo em alguma superfície, e não pela chegada em algum resultado esperado. O valor estético e poético da experiência de desenhar emerge da intensidade do acontecimento temporalizado no corpo, pela

travessia como atravessamento, como percurso mundano de um corpo que, ao ver que se vê, “não é pensamento de ver ou de sentir, mas visão” (MERLEAU-PONTY, 1999b, p. 226), sensível experiência muda do sentido mudo de adentrar na invisibilidade do mundo.

Desenhar como experiência muda de adentrar na invisibilidade do mundo

Como a fita de Moebius, artes e infância jogam com a circularidade sem início e sem fim – infinita – do verso e do reverso entre a tensão ou inquietação e a disposição lúdica ou brincante de inaugurar sentidos. Essa produção, essa atenção estética às qualidades mundanas, na qual tanto as decisões quanto as hesitações são formuladas no devir das metamorfoses do corpo em sua conquista de outros movimentos e gestos no mundo, diz respeito à potência poética da imaginação animar a linguagem e forjar brechas para a *anima* das coisas mundanas ao conferir-lhes existência pela intimidade da experiência que o corpo faz delas e dele mesmo.

O paradoxo humano está em ser apenas no aspecto aparentemente mais frágil e intangível da vida – a sensibilidade do corpo misturado ao mundo – que podemos compartilhar uma inefável reciprocidade de sentidos. A ludicidade do corpo linguageiro surge então como característica tanto do estado de inquietação quanto do estado de curiosidade que definem a humana necessidade de jogar com sentidos e que está na raiz sensível e intelectual de imaginar e apreender a perceber de outros modos o já vivido e conhecido. Paradoxo entre ludicidade e lucidez que traduz os perigos da linguagem e da visão.

O ato de ver, como ato de inextricável entrelaçamento entre corpo e mundo, merece a atenção educacional de todos os envolvidos com a experiência vital dos começos linguageiros das crianças.

Considerar os fazeres das crianças como laboriosos processos de inserção na convivência mundana é destacar a relevância da escola como tempo e lugar que acolhe e convive com a infância como experiência lúdica de pensamento sempre em movimento estésico de se fazer. Mas é também interrogar como acolhe a ação de desenhar em diferentes suportes e com diversas materialidades que são o que definem os modos de aparecer das coisas, que ensinam os gestos a ver o que há de oculto no mundo. É este percurso, este processo temporal de constituição de uma visão encarnada pela ação de miniaturizar o mundo como aproximação tátil das coisas, na qual “os sonhos, os pensamentos, as lembranças formam um único tecido” (BACHELARD, 1989, p. 180), que faz o processo de desenhar mais relevante que o seu resultado como desenho finalizado. Aí ocorre o encontro com a magnitude de aprender a imaginar. É miniaturizando o mundo, na emergência entre o que há para ver e o que o gesto pode mostrar que a visão se constitui, e não com a contemplação da representação do desenho pronto, finalizado. Ver e mostrar é sempre um ato perigoso, pois ver algo significa sempre deixar de ver outra coisa. Estamos, humanos e mundo “numa comunhão de perigos. São perigosos um para o outro.” (BACHELARD, 1989, p. 182). Sabemos: o excesso de luz cega. Tudo ver, é nada especular. Nada a desenhar, a pintar, a cantar, a dançar. Nada a pensar.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. *A era da iconofagia: reflexões sobre a imagem, comunicação, mídia e cultura*. São Paulo: Paulus, 2014.

- CASTRO, Manuel Antônio de. O mito de cura e o ser humano. *Calíope: Presença Clássica*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 37-59, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/287653>. Acesso em: 27 set. 2022.
- DERDYK, Edith (org). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: Senac São Paulo, 2007.
- FLUSSER, Vilém. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'água, 1998.
- GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.
- LATOURE, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Roque. (org.). *Objetos impuros: experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, 2007. p. 39-61.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1999b.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- NANCY, Jean-Luc. *Ser singular plural*. Madrid: Arena Libros, 2006.
- NANCY, Jean-Luc. *El arte hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.
- NANCY, Jean-Luc. *Demanda: literatura e filosofia*. Florianópolis: UFSC; Chapecó: Argos, 2016.
- NANCY, Jean-Luc. *La posibilidad de un mundo: diálogo con Pierre-Philippe Jandin*. Tradução de Isidro Herrera. Madri: Arena Libros, 2019.
- SENNETT, Richard. *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabalho*. Seguido de “Hemos perdido el arte de hacer ciudades” (entrevista de Magda Anglès). Buenos Aires: Katz Editores; Barcelona: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona, 2013.

Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. *Diálogo/Desenho*. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

WARBURG, Aby. *Histórias de fantasma para gente grande: escritos, esboços e conferências*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER

Doutora em Educação, é professora adjunta e pesquisadora do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, líder do grupo de pesquisa Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC), pesquisadora do Grupo Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/UNISC).

Contato: srichter@unisc.br

MÁRCIA VILMA MURILLO

Doutora em Educação, é pedagoga e consultora educacional, professora da educação básica e professora contratada do Departamento de Ciências, Humanidades e Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Realiza estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC. Pesquisadora do grupo Estudos Poéticos: Educação e Linguagem (UNISC).

Contato: marciamurillo@gmail.com



CAMINHOS PERCORRIDOS ENTRE INFÂNCIAS E ARTES VISUAIS: AS LEITURAS DA IMAGEM COMO TRAMA DENTRO DO GRUPO DE PESQUISA GEARTE

Júlia Marina Azambuja dos Santos

Tatiana Telch Evalte

Tramas estabelecidas

Duas professoras, dois campos de pesquisas, um eixo de intersecção. Esses são os componentes essenciais da trama que será abordada neste artigo. A partilha a ser desenvolvida, aqui, tem como base o Grupo de Pesquisa em Arte e Educação (GEARTE) nosso eixo de intersecção em questão.

Ser professora de educação infantil, na atualidade, requer conhecimentos de diversas áreas e essa formação poderá ser melhor qualificada quando o próprio professor busca uma renovação constante de seus saberes e a reflexão sobre sua prática. A formação inicial em pedagogia traz diferentes elementos para nos compor como

professoras, porém, a formação continuada será de suma importância para entender as relações, a diversidade e também enfrentar os desafios no trabalho com e para as crianças pequenas. Nesta perspectiva, em que para educar e mediar aprendizagens é necessário um processo formativo em continuidade, que acompanha o educador em suas etapas e relações sociais, traçamos o encontro que aqui desenvolvemos.

No contexto das artes visuais como campo de pesquisa, a visualidade se coloca como questão central, em nossa perspectiva, pois nos tem constituído como pessoas, como sociedade e como planeta e, neste cenário, influenciando em nossas escolhas como professoras atuantes da educação infantil. Em vista disso, a busca por mais conhecimentos em artes visuais, leva essas duas professoras ao GEARTE, em momentos distintos. Mostrando a potencialidade que pode ser construída quando agregamos estes diferentes campos – educação infantil e artes visuais – que se complementam, na busca por um olhar sensível, tendo a pretensão de se ocupar tanto do sensível quanto do inteligível no exercício da práxis docente. Ao perceber a contribuição desses diferentes saberes na formação docente, empreendemos a tarefa de qualificar a ação educativa tanto quanto de trazer novas possibilidades para a pesquisa no ensino da arte e da educação. Principalmente quando falamos da educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas como um campo em construção, que anseia pela qualificação e reflexão dos sujeitos que nela atuam.

Ao lançar um olhar sob nossas trajetórias, atentando para as temáticas das pesquisas que escolhemos como pós-graduandas, queremos oportunizar possibilidades de aberturas para novas temáticas no campo da arte/educação, a partir da similaridade dos estudos e das concepções teóricas, que se articulam nos campos das artes visuais e

infância. Acreditando, desta forma, que a educação infantil constitui sua base, também, através das artes, e que esses dois campos podem se tornar cada vez mais inovadores se pensados juntos e não como componentes curriculares separados. Destas concepções, surgem os pressupostos teóricos que organizam e medeiam a forma como vivenciamos e fazemos pesquisa, com destaque ao campo da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2013), que fundamentam e justificam nossas escolhas tanto no desenvolvimento das pesquisas como em nossa práxis docente.

Tramas sendo constituídas: infâncias e artes visuais

Ao falarmos em infâncias, no plural, pretendemos destacar a importância de pensar em cada criança com suas características, singularidades e particularidades, que necessitam do nosso acolhimento e olhar sensível. Pillar (2008, p. 1), reflete sobre o lugar da infância nos dias atuais, questionando “O que significa ser criança hoje? Qual a concepção de infância e de criança que temos? E que concepção a cultura e os artefatos culturais produzem acerca do sujeito infantil?” Nesse intuito, é necessário questionar: Como acolhê-las em um mundo cada vez mais centrado no visual? Que nos dita formas de ser e estar, que produz arquétipos de como as crianças “devem” ser, assim como as escolas, os pais e as professoras.

Pensar na relação entre artes visuais e infâncias envolvem as nossas concepções de criança, de ensino-aprendizagem, de experiência entre outros conceitos que atravessam não só a prática docente, como também o ser e estar como sujeitos neste mundo. Através da concepção de criança mencionada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), compreendemos a criança como um:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

As diferentes linguagens da arte fazem parte do cotidiano e da relação das crianças com o mundo, e são expressas como direitos delas nas DCNEIs e também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange à educação infantil. Essas linguagens, e aqui privilegiamos as artes visuais, podem ser vivenciadas de diferentes formas, tanto dentro da escola como fora dela, mas para que isso aconteça o professor necessita ter vivenciado essas experiências. O envolvimento em contextos artísticos, o contato com obras de arte, de literatura, comparecer a museus e espaços culturais podem dar à professora a vivência necessária para que, cada vez mais, seu olhar não seja desatento ao cotidiano das crianças e esteja comprometido a ver e não apenas a olhar. Portanto, entendemos que é significativo compreender a arte não apenas através expressão, do fazer na sala de aula, mas como cultura, apontando para a necessidade de contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura de imagem (BARBOSA, 2013, p. 33).

O conceito de experiência, formulado por Dewey (2011), manifesta que a interação do sujeito com o ambiente é produtora de conhecimento, acreditando que a experiência não é somente cognitiva, mas também ativa. Nessa perspectiva, o sujeito é produtor de sentido, construindo suas concepções em um processo constante de interação com o meio, através das experiências que são propiciadas a ele, principalmente quando tratamos da educação infantil. Acreditamos que essa etapa da educação é lugar privilegiado quando falamos das possibilidades de conhecer o mundo a partir de contextos de

aprendizagem, de interação com o espaço e entre pares. Nesse sentido, entendemos que favorecer a vivência estética para as crianças, dá a elas bagagem para entenderem a cultura da qual fazem parte, repertório para o processo de criação e imaginação, além do desenvolvimento do senso crítico.

Outrossim, acreditamos em um conceito de infância que permita às crianças, em seu próprio tempo e contexto, vivências de qualidade nas artes visuais. A partir de diferentes experiências, que envolvam os sujeitos como autores destes processos, e que se oportunize mais do que o fazer na escola, que seja possibilitada também a reflexão e a contextualização das propostas, das imagens, dos audiovisuais levados para as crianças.

Em vista disso, conceber que é significativo aos educadores que se interessam em ampliar e potencializar o desenvolvimento infantil manter o estudo e aprofundamento sobre as infâncias, pois como Lisboa (2015, p. 11) afirma:

[...] em cada época, se exprime um modo distinto do que é ser criança, a ideia sobre a infância se caracteriza de diversas maneiras. Em vista disso, busca-se compreender, numa perspectiva histórica, as concepções de infância, com o intento de propiciar uma reflexão acerca das diferentes construções elaboradas ao longo do tempo.

Do mesmo modo como as relações de sociedade são mutáveis, avançam e se modificam, permeando a história, a criança responde e demonstra estas mesmas relações em seus processos de comunicação, interagindo com seu contexto individual, sua família, classe social, suas possibilidades intelectuais e emocionais.

Pensar a responsabilidade do papel do educador num ambiente que une uma diversidade de sujeitos é refletir sobre os direitos que a criança tem dentro do seu processo de aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto em suas relações para além da sala de aula. “A

criança como sujeito expressivo de sua particularidade se torna, com seus direitos protegidos, um sujeito dialógico, criativo e sensível” (BRASIL, 2017, p. 34) contribuindo para uma concepção de infância respeitosa, potencializada e criativa.

Leituras da imagem: as artes visuais na educação infantil

As imagens estão em todos os lugares e nos circundam, estamos imersos num mundo com uma visualidade crescente. A cada minuto mais imagens se mostram na nossa frente. Assistimos à TV, vamos ao cinema, visualizamos diversas imagens em outdoors, em placas, em roupas, em objetos, em smartphones, na internet, em livros, em museus e em muitos outros lugares. Todas as imagens com as quais nos deparamos em um dia são apenas olhadas, não temos tempo de tentar entendê-las, ou mesmo não nos damos tempo para observá-las. Estamos com pressa, e a imagem ainda é considerada como uma maneira fácil de leitura.

A primeira questão importante, quando falamos em imagem, está na dualidade entre ver e olhar. De acordo com Pillar (2008), ao falarmos da diferença entre olhar e ver, alguns teóricos da arte e artistas observam que começamos olhando para depois chegarmos ao ato de ver. Em geral, olha-se sem ver. Isto faz parte do cotidiano. Esse ato de apenas olharmos, sem nos darmos conta do que está colocado na imagem, acaba por dar a falsa impressão de que a interpretação da imagem é mais fácil ou, mesmo, que temos facilidade em lidar com ela.

Ao ler uma imagem, estamos estabelecendo relações entre o que vemos na imagem e o que nossas vivências nos levam a ver. Então, significar a imagem implica justamente nessa interação entre sujeito e imagem, a qual não considera somente os elementos formais, mas possibilita que o sensível, a época e o lugar estejam presentes. Isso faz

com que cada pessoa tenha a sua própria análise, leitura. Pillar (2006, p. 16) destaca que:

Nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. Não há o dado absoluto e não se pode ter uma única visão, uma só leitura, mas se deseja lançar múltiplos olhares sobre um mesmo objeto.

Ao dizer que cada pessoa tem a sua leitura, não estamos querendo cair em um relativismo, mas, sim, colocar em discussão que não existe apenas um modo de ler. Deixar que o leitor produza sentido a partir das possibilidades constituídas pelos elementos da imagem faz parte dessa leitura.

Nesse contexto entendemos a visualidade contemporânea como um texto que engloba mídia, arte e imagens do cotidiano, nos envolve de diferentes modos, nos constitui, formatando modos de ver, pensar e sentir (PILLAR, 2013), e, dessa maneira, nos exige que saibamos ler aquilo que ela mostra. E é nessa perspectiva que acreditamos em uma educação que se preocupe com essa leitura, que dê bases para que alunos e professores construam um olhar crítico para as imagens que nos acompanham cotidianamente.

Com esse propósito duas pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da leitura de imagem “Para ler o livro-brinquedo: arte e literatura na infância”, dissertação de mestrado, e “(Re)pensando a artes visuais na formação do pedagogo: estratégias para a leitura de imagens”, tese de doutorado. Essas pesquisas buscaram evidenciar o quanto as leituras da imagem nos ajudam a compreender e dar sentido ao mundo no qual vivemos.

Nessa busca por um olhar crítico e também comprometido, a educação estética se faz pertinente, pois está relacionada a leitura sensível e inteligível do mundo. Eisner (2008) destaca que uma das

funções do ensino de arte na escola é ensinar as crianças a lerem as linguagens da arte, educá-las esteticamente. E o autor ressalta a importância de a escola desenvolver múltiplas formas de alfabetização, seja na linguagem verbal, seja nas linguagens artísticas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira apresenta, tanto na parte da educação infantil como na do ensino fundamental, a educação estética como um dos objetivos ou competências a serem buscados nessas etapas da educação. Há um reconhecimento da importância desse assunto no campo do ensino e da aprendizagem, algo que compete ao professor e que ao mesmo tempo exige que ele mesmo se proporcione essa formação para que possa dispor as crianças.

Nesse movimento, o professor precisa aprimorar sua educação estética durante sua formação para que possa mediar situações que promovam a educação estética de seus alunos. Essa educação estética atravessa não só sua formação acadêmica, mas faz parte de sua vida e o constitui não só como profissional, mas como pessoa. Portanto, tudo o que possibilita uma educação estética, como, por exemplo, as peças de teatro que vê, os livros que lê, os filmes que fazem parte do seu repertório, o formam como ser professor. No entanto, não só esses hábitos constituem a formação estética do professor, como também as suas experiências no exercício de sua profissão e como ele dá sentido àquilo que vê, que sente e que vivencia em todos os âmbitos de sua vida.

Freire (1993, p. 27) observa que:

[...] é preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Ao nos utilizarmos dessas palavras de Freire, queremos evidenciar a fala dele sobre como aprendemos e ensinamos, levando em conta o sensível. Ao referirmos tal passagem, estamos pensando em uma educação estética, que não prioriza um só lado, inteligível ou sensível, mas que, por meio dessas duas instâncias, busca ensinar e aprender não somente os conteúdos da escola, mas o significante da vida. Oliveira (2013, p. 197) corrobora com essa ideia ao dizer que “[...] a escola atravessa a vida humana, e seu propósito maior é o de dar condições de existência aos sujeitos pelos seus modos de presença significantes que fazem ser e viver em condições favoráveis [...]”. Dessa forma, entendemos que a educação necessita dessas duas dimensões – o cognitivo e o sensível – para que possibilitem uma aprendizagem que vá além dos conteúdos, propiciando um conhecimento mais amplo da vida. Proporcionando ao professor, da educação infantil, um olhar sensível e instigador para as práticas cotidianas dando a ver aquilo que nem sempre está na superficialidade.

Por uma vivência artística com contexto: os espaços da educação infantil como convite ao senso estético

Como desenvolvido anteriormente, as pesquisas aqui tratadas partem de um olhar pedagógico para as infâncias, em que a criança se torna o foco das aprendizagens e que a função dos educadores seja a mediação destes processos. O percurso desenvolvido a seguir faz parte de um projeto de dissertação em construção, que propõe investigar a construção estética na formação docente, a partir da análise de imagens de espaços na educação infantil.

A partir de uma concepção de infância na qual a criança é protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, precisamos, como educadores, pensar e qualificar a organização dos espaços que constituem a escola, somado a importância de um olhar estético

intencional para proporcionar experiências significativas. As intencionalidades pedagógicas na educação infantil abrangem não só os momentos de propostas mais direcionadas pelo adulto, mas o conjunto das ações cotidianas da escola, desde o acolhimento da criança até o momento de despedida. A prática da educação infantil fundamenta-se na organização do espaço e do tempo e esta organização visa contextos de aprendizagem. Como educadores, nosso principal papel nas escolas da primeira infância é proporcionar e pôr em cena as ações e intenções de ampliação e diversificação das experiências das crianças. E como ampliar e diversificar experiências sem considerar também os espaços onde tudo acontece? (OSTETTO, 2012). A partir dessa visão, pensar o espaço como terceiro educador torna-se ainda mais importante, pois é na interação e na forma como a turma ocupará o espaço que se poderá vislumbrar os processos de aprendizagem. Como justifica Horn (2004, p. 15):

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.

Os educadores necessitam pensar em organizar, mediar e proporcionar um espaço investigativo, voltado para responder às necessidades das crianças, convidativo e que reflita os processos e protagonistas da infância. Combinado a isso, surge a importância de um convite ao olhar das crianças, desenvolvendo assim, desde os primeiros anos de vida, sua relação com as expressões visuais.

Dentro dessa perspectiva, segundo Ostetto (2012, p. 44), pensar os espaços como agentes educativos qualifica as propostas, pois o espaço “não é apenas físico, é ambiente: de vida, de relações e de trocas”. A partir da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2013),

podemos reforçar a importância de investir nos espaços, pois se torna uma estratégia para criar contextos, vivenciar e atuar no ensino de artes, lembrando que a arte contribui para “ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais” (OSTETTO, 2012, p. 5).

No livro *as Cem linguagens das crianças*, no capítulo 18, intitulado *Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem* Leila Gandini trata o espaço como elemento essencial em uma abordagem educacional para a infância, inclusive, iniciando a escrita do capítulo com uma reflexão, na qual cita que “nós todos tendemos a perceber o ambiente e a ler suas mensagens ou seus significados com base na experiência pessoal e no conhecimento que adquirimos sobre o desenvolvimento infantil” (GANDINI, 2016, p. 315). Através do relato de construção da proposta de Reggio Emilia, a autora trata sobre as informações que são dispostas nos espaços e percebe a relação importante entre pedagogia e arquitetura, diante da construção do significado educacional do espaço, relacionado ao poder da estética como conexão para esses dois campos. Para isso acontecer com qualidade se constrói a ideia que “as estruturas, os materiais escolhidos e sua organização atraente, conforme dispostas pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração” (GANDINI, 2016, p. 316).

Organizar um espaço para convidar as crianças a desenvolver seu olhar estético, envolve selecionar elementos que dialoguem com os interesses delas, isto é, que assegure uma relação para além da curiosidade, mas que vincule a criança àquele espaço.

Quando organizamos e pensamos os espaços e as materialidades de uma maneira intencional, efetivamos a ideia de crianças como sujeitos dos seus processos, relacionando a ação mediadora do

professor (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998). Através da escolha desses elementos que os educadores podem demonstrar sua intencionalidade pedagógica, que pode ampliar as possibilidades das crianças em seus processos ou mesmo iniciar um novo percurso de relação com as materialidades, com as técnicas ou com a contextualização.

A partir dessas concepções de espaço, é possível perceber que muito autores se referem a estrutura física, a formatação da sala de aula, as exposições de atividades nas paredes, a formatação de classes e outros materiais. Dentro disso, cabe também observar a intenção da professora nas escolhas de apresentação visual, deste convite ao olhar das crianças, assim como seu registro do encontro das crianças com esse espaço. Como cita Pillar (2014, p. 10):

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo.

Não se trata de desvincular a importância de um espaço físico voltado integralmente para a aprendizagem e a personalização de cada turma, em todo o contexto escolar cotidiano, mas pensar nas estratégias de apresentação e modulação de propostas, relacionadas a artes visuais, pensadas pelas professoras, lembrando das diferentes relações que este olhar em contexto pode ter com suas trajetórias formativas e experiências estéticas.

O planejamento de espaços propositivos se relaciona com a ideia de investigação. Dessa maneira, além de garantir um processo em que as crianças possam desenvolver suas pesquisas sobre o mundo, suas percepções, sensações, propõe a garantia de se relacionar com visualidades artísticas, trazendo o senso estético para a preparação do

espaço e a escolha de materiais. Horn (2004, p. 16) afirma que “o espaço se converte em um parceiro pedagógico”. Existem diferentes formas de inserir as crianças em vivências artísticas, contextualizando suas aprendizagens a partir da potência da visualidade em ação.

Tramas estabelecidas: o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE

Nesse ponto de chegada, que para nós também foi ponto de partida, compreendemos o quanto o GEARTE comprometeu nosso olhar para com as artes visuais e a arte/educação. Comprometeu no sentido de vivenciar para além das pesquisas acadêmicas as teorias e concepções criadas ao longo de nossa formação, influenciando diretamente em nossa ação como professoras da educação infantil. Quando buscamos novas possibilidades, em um movimento contínuo nos responsabilizamos em retornar estes aprendizados para o ambiente escolar, procurando qualificar e potencializar o trabalho desenvolvido na escola de educação infantil.

As pesquisas abordadas neste artigo foram, ou estão sendo desenvolvidas ao longo dos cursos de mestrado e doutorado em educação, na linha de pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, programa o qual o GEARTE faz parte há 25 anos.

Ao retomar os pontos que nos unem em nossa trajetória de pesquisa, notamos o envolvimento com este olhar crítico, que não só nos constrói, como educadoras da infância, mas movimenta nosso fazer como pesquisadoras, que junto às construções traçadas em nosso grupo de pesquisa criam possibilidades de um ensino que contemple as

artes visuais com qualidade nas escolas e também reflita sobre a formação dos professores.

Ao considerar sobre as visualidades, a educação estética e a arte/educação, retomamos a importância desses saberes desde os primeiros anos de escolarização, traçando um envolvimento constante em todo processo formativo do sujeito, propondo uma educação que se preocupe com a formação crítica do aluno. Na perspectiva da formação de professores, como bem justifica Nóvoa (2011, p. 20):

[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor atuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

Fazer parte do GEARTE possibilita a partilha de ideais, não como uma homogeneidade de ideias e conceitos, mas como uma soma de diferenciais que possibilitam o crescimento mútuo de seus participantes e a compreensão da importância da formação integral do sujeito. Nesse sentido, as pesquisas desenvolvidas dentro do grupo também fazem parte do nosso desenvolvimento, tanto como professoras da educação infantil como pesquisadoras. Essas pesquisas carregam um pouco de cada componente do grupo, os que ainda permanecem e também os que já não estão mais envolvidos, e reverberam em nossos estudos.

No intuito dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas no GEARTE, que foram importantes para nossa construção, citaremos algumas; a tese de Susana Rangel Vieira da Cunha, publicada em 2005, intitulada “Educação e cultura visual: uma trama entre imagens e infância”, que investigou as imagens no contexto das escolas infantis, tendo como referência as ambiências das salas de aula; a dissertação de Carmen Lúcia Capra, publicada em 2007, intitulada “Ensino de artes

visuais: experiência estética e prática docente” investigou como o professor articula as suas experiências estéticas com a docência em artes visuais, através de estudo de caso; a tese de Gilvânia Maurício Dias de Pontes, intitulada “Arte na educação da infância: saberes e práticas da dimensão estética”, publicada no ano de 2013, que investigou a relação entre experiências estéticas e prática docente, utilizando como material empírico os memoriais de professores da educação da infância; a dissertação de Juliano de Campos, publicada em 2017, intitulada “Princesa preta não existe: o ensino de arte entre telas e infâncias”, que investigou sobre a produção de fotografias e audiovisuais na educação infantil; a tese de Marília Forgearini Nunes, publicada em 2013, intitulada “Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido” que investigou a leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental; além das pesquisas de base da professora Analice Dutra Pillar, coordenadora do GEARTE, e da vice-coordenadora, Maria Helena Wagner Rossi, que se constituem como pilares das pesquisas desenvolvidas no grupo de pesquisa.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a Base. Brasília: MEC; SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEB, 2010.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- HORN, Maria da Graça. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LISBOA, Carla Andrade. *Dilemas e contradições sobre a concepção de infância presente no referencial curricular nacional da educação infantil – RCNEI*. UFU, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/69859-Planejamento-na-educacao-infantil-mais-que-a-atividade-a-crianca-em-foco.html>. Acesso em: 27 set. 2022.
- PILLAR, Analice Dutra. *Ensino de arte na infância*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA, 4.; ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2008, Natal, RN. *Anais [...]*. Natal, 2008, v. 1, p. 70-81.
- PILLAR, Analice Dutra; REGINATO, Tanise. *Os efeitos de sentido na videoarte MUTO: tempo e espaço no discurso audiovisual*. In: CONGRESSO DA ANPAP, 25., 2016, Porto Alegre, RS. *Anais [...]*. Porto Alegre, 2016.
- PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

JÚLIA MARINA AZAMBUJA DOS SANTOS

Mestranda em Educação pelo PPGEduc-UFRGS. Especialista em Educação Infantil pela UNINTER e em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade LaSalle. Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Atualmente é professora da rede municipal de Porto Alegre. Integrante do Grupo GEARTE. Faz pesquisas na área de formação de professores, infâncias e artes visuais.

Contato: juliamarinasantto@gmail.com

TATIANA TELCH EVALTE

Doutora e mestre em Educação pelo PPGEduc-UFRGS. Graduada em Pedagogia pela UFRGS. Atualmente é professora de educação infantil da rede municipal de Porto Alegre. Integrante do Grupo GEARTE. Faz pesquisas na área da semiótica discursiva, formação de professores, educação infantil e literatura infantil. Editora no periódico on-line Revista GEARTE.

Contato: tatitelch@yahoo.com.br



PESQUISAS EM DIÁLOGO: O NÍVEL NARRATIVO, JUNÇÕES E TRANSFORMAÇÕES DE DUAS PESQUISADORAS

Marília Forgearini Nunes

Júlia Soares Martini

Esse texto tem como objetivo analisar o encontro de duas pesquisadoras, um “pequeno espetáculo” da vida, como afirma Greimas em "Semântica Estrutural" conforme destaca Landowski (2017, p. 84). Esse encontro será analisado com foco no nível narrativo do percurso gerativo de sentido, descrevendo as junções (conjunções e disjunções) estabelecidas no desenvolvimento desse encontro e as transformações que se sucederam e foram fortalecidas nas interações no Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE).

Coloca-se em cena a interação de duas pesquisadoras e de duas pesquisas que têm em comum a perspectiva teórica, a semiótica discursiva, aplicada à compreensão da produção de sentido em dois objetos de sentido que compartilham a linguagem visual: a literatura infantil e o desenho de animação. Interessa-nos destacar efeitos de

sentido tanto do encontro entre as pesquisadoras promovido pela iniciação científica, quanto das isotopias na figuratividade das personagens nos objetos de sentido por elas analisados em suas pesquisas. Esses efeitos de sentido possibilitam tematizar discursivamente o desenvolvimento acadêmico científico promovido e fortalecido nas interações no GEARTE, grupo que há um quarto de século realiza estudos e pesquisas relacionando Educação e Arte no Brasil.

O texto inicia relatando o encontro das pesquisadoras e evidenciando o que há de comum e de particular nas trajetórias percorridas e que se encontram na orientação da iniciação científica e do trabalho de curso (TC) da licenciatura em Pedagogia. Em seguida, apresenta-se contextualização teórica. Por fim, realiza-se a análise semiótica das figuras de dois personagens dos objetos de sentido analisados pelas duas pesquisadoras: a menina de *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009), livro de imagem e o menino de *Irmão do Jorel* (ENRICO, 2014), desenho de animação. Dessa maneira, a semiótica discursiva, que além de ser base teórica comum entre as pesquisadoras, também é usada para empreender uma análise do percurso gerativo de sentido desse encontro que reverbera no GEARTE.

O foco no nível narrativo pretende evidenciar os enunciados de estado e de fazer que estruturam a narrativa do encontro entre as pesquisadoras utilizando também a figura dos personagens para destacar o movimento da performance narrativa, apontando não apenas combinações, mas também as articulações entre os elementos de expressão que estruturam essa narrativa. Ao mesmo tempo que se identifica a harmonia entre os eventos que constituem as pesquisadoras e motivam o seu encontro, há também eventos que se articulam evidenciando que o vínculo cria possibilidades de novos encontros. Os

personagens presentificam a interação e o sentido dela decorrente, uma interação baseada no ajustamento em que as ideias contrastantes *ser experiente* x *ser principiante* se alternam, não havendo a prevalência de uma dessas ideias na performance dessa narrativa, mas evidenciando que a alternância é parte do processo de desenvolvimento inerente ao fazer pesquisador.

O encontro de pesquisadoras e pesquisas: entre conjunções e disjunções

Em 2017, as pesquisadoras tiveram seu primeiro encontro, como professora e aluna, em uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nessa disciplina, “EDU02051 Análise e produção do texto acadêmico”¹, os objetivos eram identificar e analisar as características textuais e discursivas de diferentes gêneros acadêmicos (resumo, resenha, artigo, relatório etc), tendo em vista sua aplicação na leitura, escrita e apresentação oral de trabalhos na graduação; introduzir o planejamento para a produção textual de gêneros acadêmicos, levando em consideração autoria, leitor presumido, espaço social de publicização e nível de formalidade; conhecer e utilizar as normas da ABNT em relação à formatação do texto acadêmico, à citação e à referenciação e localizar informações em pesquisas acadêmicas.

A disciplina já demarcava a interação pela via acadêmica-científica a partir da promoção da leitura do texto acadêmico. Desse modo, o encontro inaugural, de alguma forma, já dava indícios do viés

¹ Essa disciplina não consta mais no currículo da licenciatura em Pedagogia, foi substituída em 2018/2 pela disciplina EDU02135 Leitura e produção escrita na constituição docente.

acadêmico que aproximaria as pesquisadoras. De 2018 até 2021², professora e aluna se tornaram orientadora e orientanda com o início das atividades na iniciação científica, até a conclusão da graduação em Pedagogia da orientanda em 2021.

A professora realizou em seu doutorado pesquisa em que se propôs a pensar a leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental, compreendendo-a como prática de interação e sentido, possibilitando o letramento visual (NUNES, 2013). Tendo a semiótica discursiva como base teórica, seguiu suas pesquisas sempre vinculando-se aos temas da mediação e da leitura de literatura infantil. Essas pesquisas motivaram o encontro com a segunda pesquisadora, estudante de licenciatura em Pedagogia. Desse encontro mediado pela iniciação científica resultou a pesquisa *Letramento audiovisual: análise, planejamento e mediação a partir de um desenho animado* (MARTINI, 2020), que foi trabalho de curso (TC) da licenciatura em Pedagogia concluída pela jovem pesquisadora em 2021.

Assim, a interação promovida pela iniciação científica se encaminhou para a construção de uma narrativa que assumia como ação em foco a mediação, pretendendo ampliar a compreensão sobre esse fazer em relação a diferentes objetos de sentido, o que levava a compreender o processo de produção de sentido. Além do foco na mediação, uma característica do objeto empírico assumido por cada uma reforçou essa conjunção: a linguagem visual. Essa primeira conjunção motivou um enunciado de fazer que trouxe a transformação da narrativa desse encontro. A mediação revela a conjunção, a imagem, como objeto empírico, a princípio reforça essa conjunção, porém transforma-se visto que uma das pesquisadoras volta sua atenção à

² 2018-2019 - Bolsista BIC/UFRGS; 2019-2020 – Bolsista BIC/UFRGS; 2020-2021 Bolsista PIBIC/CNPq-UFRGS; 2021 Bolsista PIBIC/CNPq-UFRGS.

imagem na literatura infantil e a outra para o visual em movimento e associado ao áudio nos desenhos animados.

O nível narrativo do percurso gerativo de sentido é assumido como foco de atenção para abordar o encontro entre as pesquisadoras porque possibilita identificar os efeitos de sentido decorrentes dessas junções, conjunções ou disjunções, e das transformações que estruturam a interação que se analisa. Uma interação cujo sentido em seu nível fundamental pode ser definido pela oposição *experiente x principiante*, no nível narrativo permite identificar os estados e transformações dos actantes envolvidos bem como as relações estabelecidas e, no nível discursivo, tematiza o processo de desenvolvimento de pesquisadoras que são parte de um grupo de pesquisa.

Esse modo de compreender a produção de sentido assenta-se nos conceitos e construções teóricas da semiótica discursiva que são delineados na continuidade desse estudo.

Percorso gerativo de sentido: o nível narrativo

As pesquisas apresentadas em interação neste trabalho se apoiam na semiótica de linha francesa, desenvolvida por A. J. Greimas. A semiótica, “definindo-se como teoria geral do texto e da significação, [...] ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre o plano o conteúdo e um plano da expressão e categorias gerais de análise” (TEIXEIRA, 2009, p. 42). Para a semiótica tudo é texto, não somente o texto verbal. Dessa maneira, propagandas, livros de literatura infantil que congregam linguagem verbal e visual, obras de arte (pinturas, esculturas, instalações, ...), filmes, desenhos animados, interações sociais - até mesmo a relação estabelecida entre orientador e orientanda no

processo de iniciação científica – tudo é texto possível de ser lido e analisado em busca dos efeitos de sentido. Em vista disso, concebe-se uma teoria geral do sentido, “porque se interessa por qualquer tipo de texto, independentemente de sua manifestação” (FIORIN, 2012, p. 166).

Em outras palavras, a teoria semiótica “dá ênfase ao conceito de texto como objeto de significação e, por conseguinte, preocupa-se fundamentalmente em estudar mecanismos que engendram o texto, que o constituem como uma totalidade de sentido” (FIORIN, 2012, p. 166). Isso não significa que ignore o contexto sócio-histórico do texto, apenas enfatiza a geração do sentido em ato, a partir da interação entre objeto-sujeito, sujeito-sujeito, objeto-objeto.

Esse conceito de texto é coerente à caracterização gerativa da teoria semiótica, que, “concebe o processo de produção do texto como um percurso gerativo, que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, num processo de enriquecimento semântico” (FIORIN, 2012, p. 167) imanente ao texto inicialmente para depois abrir-se às interlocuções com os contextos. Por conta disso, a semiótica constitui o sentido do texto em uma análise que parte do seu plano de conteúdo na forma de um percurso gerativo de sentido (BARROS, 2005) considerando o que se apresenta no texto.

O percurso gerativo de sentido “é uma representação dinâmica dessa produção de sentido; é a disposição ordenada das etapas sucessivas pelas quais passa a significação” (FLOCH, 2001, p. 15). Este percurso é composto por três etapas: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo, “podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis” (BARROS, 2005, p. 10). O nível fundamental é aquele em que “surge a significação como uma oposição

semântica mínima” (BARROS, 2005, p. 11). Em outras palavras, a semiótica acredita que todo texto fundamenta-se em uma oposição entre dois termos de um mesmo campo semântico e é a partir dessa oposição que o sentido é gerado.

O nível narrativo organiza a narrativa complexa do texto evidenciando uma transformação que ocorre entre dois estados sucessivos. Existem dois enunciados na sintaxe narrativa: o enunciado de estado, o qual estabelece uma relação de conjunção ou disjunção entre um sujeito e um objeto e o enunciado de fazer, que mostra as transformações de um estado para outro (FIORIN, 2021, p. 28). A narratividade, ou a “transformação do conteúdo” (FIORIN, 2021, p. 28), organiza-se em uma sequência canônica de quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção (FIORIN, 2021, p. 29). Cada uma delas apresenta uma função específica no desenvolvimento do discurso narrativo.

Na manipulação, um sujeito ou objeto irá agir estrategicamente sobre outro, utilizando tentação, intimidação, sedução ou provocação para levá-lo a querer ou dever fazer alguma coisa. Em seguida, na competência, o sujeito que irá realizar a transformação central de estados é dotado de um saber ou um poder fazer. Esse sujeito irá agir, então, na performance, fase em que ocorre a mudança central da narrativa. Por fim, na fase da sanção, constata-se que a performance se realizou.

Após o nível narrativo, a última etapa do percurso gerativo de sentido é o nível discursivo. Nível em que “as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de termos que lhes dão concretude” (FIORIN, 2021, p. 41). Em outras palavras, “a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação” (BARROS, 2005, p. 11). Dessa maneira, é no nível discursivo em que se conferem nomes e sentidos aos termos e formas

abstratas dos níveis anteriores, ou seja, “as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras” (BARROS, 2005, p. 13).

O que se apresenta neste estudo é uma análise desse percurso gerativo de sentido considerando como texto a interação entre as pesquisadoras a partir do processo de iniciação científica e dos personagens de objetos de sentido por elas analisados, pretendendo evidenciar o nível narrativo desse percurso. O destaque ao nível narrativo realiza-se para que se evidencie o processo de transformação ou constituição de pesquisadoras cujo fazer é inerente a um grupo de pesquisa.

Personagens em conjunção, performances de pesquisas

A primeira autora deste texto tem como objeto empírico de pesquisa desde o seu doutorado tanto a mediação associada à leitura, quanto a imagem nos livros de literatura infantil. A segunda autora, no movimento de constituição como pesquisadora durante a iniciação científica, optou por associar as ações de ler e de mediar ao desenho animado como objeto de sentido.

O diálogo entre as pesquisadoras e suas pesquisas constituiu um enunciado de estado ocorrendo a conjunção entre os objetos de análise e a perspectiva teórica assumida por elas. O referencial teórico que serve de base para compreender o sentido dos objetos empíricos selecionados – imagem na literatura infantil e desenho animado – é a principal figura dessa conjunção: a semiótica discursiva que, conforme contextualização já apresentada, tem como objeto o texto pretendendo descrever “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p. 7). As duas pesquisadoras recorrem à semiótica a

fim de entender os efeitos de sentido possíveis nos objetos empíricos selecionados. Essa conjunção, decorrente de uma manipulação baseada na sedução, isto é, nos levar a querer ou dever fazer, motivada pela interação da iniciação científica³, porém não prevalece. Há uma disjunção entre os objetos de análise, já que, o desenho animado se constitui como objeto sincrético congregando diferentes linguagens na sua constituição global. Essa não-prevalência é parte do movimento narrativo da iniciação científica, que pretende “[...] estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade [...]” (CONSELHO, 2022).

No entanto, mesmo havendo disjunção, visto que se trata de imagem na literatura infantil e imagem no desenho de animação, textos diversos em sua constituição, novamente evidencia-se um enunciado de estado que aproxima as pesquisadoras por meio da linguagem visual comum aos dois objetos de sentido. Além disso, a conjunção se fortalece por meio da isotopia figurativa nas personagens dos objetos de análise que revelam elementos de expressão.

A narrativa visual do livro de imagem *A menina e o tambor* (JUNQUEIRA, 2009) foi analisada por Nunes (2013) em sua tese. Trata-se de um livro de imagem que apresenta a história de uma alegre menina que o leitor conhece, primeiro, na capa, sentada no chão de seu quarto, recostada em sua cama, tocando flauta em meio aos seus brinquedos (Fig.1) e, depois, caminhando e assobiando uma melodia alegre (Fig.2).

³ Dentre os objetivos da iniciação científica conforme o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq está "proporcionar ao bolsista, orientado por pesquisador qualificado, a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estimular o desenvolvimento do pensar cientificamente e da criatividade, decorrentes das condições criadas pelo confronto direto com os problemas de pesquisa" (CONSELHO, 2022).

Figura 1. Capa de "A menina e o tambor" (JUNQUEIRA, 2008)



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 2. Personagem de "A menina e o tambor" (JUNQUEIRA, 2008)



Fonte: arquivo pessoal.

Ao longo das páginas do livro acompanha-se a menina andando pelas ruas e notando, ao longo do caminho, a tristeza das pessoas contrastando com a sua alegria. Diante dessa situação, ela busca, de várias maneiras, transmitir alegria a essas pessoas. As tentativas, no entanto, são frustradas até o momento em que ela ouve a batida do seu coração e percebe a semelhança do som produzido por seu corpo com o de um tambor. A semelhança sonora entre as batidas do coração e de um instrumento de percussão é o elemento narrativo que provoca a transformação da tristeza à felicidade. As batidas do tambor, que é tocado pela menina, contagiam o coração das pessoas que ela encontrou antes, trazendo a felicidade para o rosto delas e para seus modos de agir. O elemento cromático é essencial nessa mudança de comportamento, das cores opacas que apresentam as pessoas tristes, às cores mais vibrantes que revelam a felicidade instaurada. Uma

mudança que resultado do fazer da menina, o toque de seu tambor que se torna estratégia de manipulação para motivar a felicidade das pessoas.

Não se sabe o nome da menina, pois trata-se de um livro de imagem sem texto verbal a não ser o título e informações de autoria e edição. Ela é uma menina negra, no cabelo três pequenas tranças arrematadas ao final por uma conta de cada cor, vestindo camiseta amarela, calça vermelha e sapatos dessa mesma cor. Não se vê o seu olhar, mas a passada que indica movimento, o sinal positivo com o polegar erguido, os lábios unidos em assobio e as notas musicais ao seu redor em diferentes cores, tudo isso tendo a cor amarela predominante no plano de fundo, são elementos que configuram um discurso de alegria. As cores quentes, vermelho e amarelo, associadas às linhas em curvas ascendentes prevalecendo as formas arredondadas reiteram a felicidade apresentada por essa menina.

O personagem do objeto empírico de Martini (2020) é o “Irmão do Jorel”⁴, personagem principal do desenho animado brasileiro de mesmo nome “Irmão do Jorel” (ENRICO, 2014). Trata-se de uma série de animação criada por Juliano Enrico e produzida pelo *Cartoon Network* em parceria com a *Copa Studio*. O seriado conta a história do caçula de uma família brasileira e suas aventuras diárias. Este menino vive à sombra do irmão mais velho, Jorel, o qual é idolatrado e amado por todos por seus talentos e beleza física. Por conta disso, não sabemos qual é o nome do nosso protagonista, já que ele é chamado apenas como “Irmão do Jorel”.

⁴ Em razão do nome do personagem e nome da série serem os mesmos, considera-se “Irmão do Jorel” como personagem e “Irmão do Jorel” como título do desenho animado.

“Irmão do Jorel” (Fig.3) é um menino branco, magro, de cabelos pretos e crespos. Ele veste uma regata preta, um short vermelho e uma galocha amarela. Seus olhos são grandes e redondos, preenchendo quase todo o seu rosto, suas pupilas, porém, são pequenos pontos pretos localizados no centro da circunferência branca dos olhos. Uma linha fina na cor preta desenha a boca, da qual se vê o lábio superior, emendado ao pequeno nariz. Dois pequenos dentes se mostram salientes ultrapassando o lábio. “Irmão do Jorel” acena com sua mão esquerda erguida com um leve sorriso e olhar voltado para quem olha a imagem, como se estivesse cumprimentando o espectador.

Figura 3. Personagem “Irmão do Jorel”



Fonte: criado por Juliano Enrico (2014).

A menina e “Irmão do Jorel” são crianças, são duas figuras que apresentam modos de ser criança felizes e simpáticas ao outro, duas figuras em que se identifica a repetição das cores quentes e primárias (vermelho e amarelo) em seu modo e vestir possibilitando a semantização do ser iniciante, aberto ao mundo e suas relações inaugurais e sensíveis.

As formas arredondadas, decorrentes das linhas curvas que constituem as figuras do menino “Irmão do Jorel” e da menina que assobia alegremente, reforçam o tema da infância, não uma infância prospectiva, “isto é, em uma perspectiva do que se tornarão” (CORSARO, 2011), mas uma infância que entende as crianças como parte da sociedade, sujeitos ativos e participativos na constituição do mundo. Essa figurativização da infância está também no modo descompromissado com que a menina senta no chão de seu quarto, em meio aos brinquedos e toca sua flauta ou caminha assobiando alegremente, no modo de vestir de “Irmão do Jorel”, misturando blusa sem manga, mais apropriada ao clima quente, pressupondo sol, com botas tipo galocha, mais adequadas a um dia de chuva.

Essa isotopia discursiva decorrente do tema da infância que reveste a narrativa visual das duas personagens traz à tona a oposição *ser experiente* x *ser principiante* que é fundante da relação entre as pesquisadoras analisadas neste texto. As personagens, portanto, reforçam a conjunção entre as pesquisadoras autoras deste estudo, porém nessa interação não se identifica um valor eufórico predominante como no caso dos personagens em que o *ser principiante* é constituinte dos personagens e de seus modos ser e agir. No que diz respeito às pesquisadoras, é a alternância entre *ser experiente* x *ser principiante* o que configura o componente actancial de maneira que

ambas ocupam papéis que se definem não somente na interação entre elas, mas ao longo da narrativa em si.

A performance: a transformação de iniciante a experiente ou de experiente a iniciante?

Dentre as autoras deste texto quem é iniciante e quem é experiente no fazer como pesquisadora? Na narrativa desse encontro que se colocou em pauta, em que apenas as duas foram objetos de análise, pode-se assumir simbolicamente que a doutora é a experiente e a graduanda (atualmente já graduada e cursando mestrado) a iniciante, porém não se pode considerar somente essa narrativa mínima, mas há que se levar em conta que essa relação é fruto de uma série de enunciados de fazer e de ser que as constituíram até chegar ao encontro e seguem acontecendo.

A transformação de ambas é constante desde o momento em que ingressam no ensino superior em nível de graduação, para colocar foco em apenas um conjunto de enunciados que as constitui tendo em vista que não se trata aqui de um estudo biográfico. Do início, sem experiência, à experiência, com mais conhecimento, visto que não se trata de característica definitiva, as autoras vêm ao longo de sua caminhada acadêmica alternando-se nesses papéis actanciais, ora agindo como iniciante, ora como experiente e esse balanço é o que revela a transformação na narrativa desse encontro.

É porque a primeira autora realizou pesquisa de doutorado orientada pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar e, conseqüentemente, passou a ser pesquisadora vinculada ao GEARTE, que uma transformação foi possível fazendo a narrativa acontecer e se complexificar conjugando-se a outras performances decorrentes de outros modos de ser e agir. O exercício orientado de pesquisa e o

ingresso em um grupo de pesquisa possibilitaram que a narrativa aqui apresentada acontecesse. É porque a segunda autora viveu a iniciação científica orientada por uma pesquisadora vinculada ao GEARTE que hoje segue pesquisando em nível de mestrado. Alternam-se as duas no lugar de iniciante na semiótica discursiva, a doutora realizou pesquisa com essa base teórica, assumiu o lugar de mais experiência para dialogar com uma outra pesquisadora possibilitando uma nova pesquisa com o mesmo referencial teórico.

Em um Grupo, como o GEARTE, que celebra 25 anos a sanção, isto é, a comprovação de que houve uma mudança de estado, está em um encontro como o que aqui foi narrado no qual se alternam papéis, realizam-se pesquisas e age-se de modo estratégico motivando o querer fazer dos que estão no Grupo, reverberando para outros que (ainda) não estão, mas podem vir a fazer parte desse ou de outros grupos de pesquisa. Assim, este texto descreve, além de uma análise semiótica de um encontro também um modo de compreender como o processo de desenvolvimento de pesquisadores e seus efeitos de sentido vinculados à importância dos grupos de pesquisa.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4.ed. São Paulo: Parma LTDA, 2005.
- CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. [Brasília]: CNPq, [200-?]. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/pibic>. Acesso em: 16 set. 2022.

FLOCH, Jean Marie. *Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral*: documentos de estudo do centro de pesquisas sociosemióticas. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, São Paulo, 2001.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p.165-176, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>. Acesso em: 16 set. 2022.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

IRMÃO DO JOREL. Direção: Juliano Enrico; Rodrigo Soldado. Produção: Zé Brandão; Felipe Tavares. São Paulo: TV Quase; Copa Studio; Cartoon Network Brasil, 2014.

JUNQUEIRA, Sonia. *A menina e o tambor*: desenhos de Mariângela Haddad. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

LANDOWSKI, Eric. *Com Greimas*: interações semióticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2017.

MARTINI, Júlia S. *Letramento audiovisual*: análise, planejamento e mediação a partir de um desenho animado. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Trabalho de Conclusão (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/224308>. Acesso em: 16 set. 2022.

OLIVEIRA, Ana Claudia. Lisibilidade da imagem. *Revista da FUNDARTE/Fundação Municipal de Artes de Montenegro*. v. 1, n. 1. jan./jun., p. 5-7, 2001.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. *Linguagens na comunicação*: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-77.

MARÍLIA FORGEARINI NUNES

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras

Pesquisas em diálogo: o nível narrativo, junções e transformações de duas pesquisadoras

(PPGL/UNISC) e licenciada em Letras Português/Inglês (UFSM). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, na área de Didática dos Anos Iniciais, leitura e escrita e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Pesquisadora vinculada aos grupos GEARTE/PPGEDU/CNPq (Grupo de Pesquisa em Educação e Arte), GPED/UFRGS (Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento), OLLI/UCS/CNPq (Observatório de Leitura e Literatura) e Grupo AULA/CNPq (AULA: alfabetização, linguagem e ensino). Porto Alegre, RS.

Contato: mariliaforjinunes@gmail.com

JÚLIA SOARES MARTINI

Licenciada em Pedagogia (UFRGS), bolsista de Mestrado CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora vinculada aos grupos GEARTE/PPGEDU/CNPq (Grupo de Pesquisa em Educação e Arte) e ao GPED/UFRGS (Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento), Porto Alegre, RS.

Contato: juliasoaresmartini99@gmail.com



REPRESENTAÇÕES DO CORPO EM CINCO LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO DE ARTE

Celso Vitelli

Entre os temas mais constantes, além das interrogações sobre a natureza e estatuto do corpo, encontra-se o questionamento sobre seus limites, sobre as antigas, apaziguadoras e hoje duvidosas fronteiras entre o individual e social, masculino e feminino, vida e morte, natureza e cultura, natural e artificial, presença e ausência, atualidade e virtualidade. (SANTAELLA, 2004, p. 28).

O tema *corpo* promove imbricações de variados discursos relacionados a múltiplos conceitos. Em diferentes períodos históricos, sabemos como os estudos sobre corpos de distintas idades, sexo, raça etc. foram e são importantes para a compreensão de díspares sociedades e culturas. Assim, a palavra “corpo” não recebe sentidos somente pelos discursos proferidos em cada época, mas pode ser por eles constituída. Desta forma, faz-se importante examinar essas pluralidades discursivas sobre os corpos esboçadas nas mais variadas narrativas, imagens das mídias, fotografias, história da arte, livros didáticos, demarcando desta forma, superfícies de emergência, mostrar onde elas podem surgir e serem fecundas para o exercício analítico. No

caso deste artigo, concentro um esforço no estudo dos corpos e como estes aparecem nos livros didáticos de ensino de arte no ensino fundamental.

O que me instiga a estudar criticamente o corpo nos livros didáticos da área de artes e suas relações com outros conceitos é pensar também na problematização dos discursos que circulam em torno de diferentes corpos, especialmente aqueles que vêm construindo memórias corporais. Assim, somos convocados a pensar sobre a multiplicidade de representações corporais incorporadas por estilos de vidas que nos identificam ou não com os grupos aos quais pertencemos. Débora Lupton (2000) explica, por exemplo, que a ênfase em um estilo de vida cada vez mais ativa está intimamente relacionada à ampliação das responsabilidades do sujeito no que refere à administração do seu bem-estar. A autora lembra, complementarmente, que não são somente as atividades do Estado contribuem para a regulação dos corpos “por meio de uma governamentalidade, mas uma miríade de outras instituições e locais sociais: a mídia e a cultura das commodities, a família, a escola, o sistema judiciário” (LUPTON, 2000, p. 19). Certos livros didáticos reservam um espaço bastante significativo sobre o tema corpo. Mariana Thomas, em seu estudo sobre livros didáticos, informa que o livro *Arte em interação*, recomendado para o ensino médio, em volume único, de 2013, tem 400 páginas e dedica 41 delas ao tema do corpo:

O capítulo 5, “linguagens do corpo”, com 41 páginas, apresenta o corpo transgressor, visões sobre o corpo e artes do corpo. A imagem do cantor Ney Matogrosso, abre o capítulo, e na página seguinte, destaca-se a letra de uma música chamada *Homem com H* interpretada pelo referido artista. Após, há o início do texto *Corpo Transgressor*. (THOMAS, 2018, p. 91).

Nessa direção, este artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida entre os anos de 2016 e 2018 que investigou certas representações de corpos em livros didáticos de ensino de arte, ou seja, como são eles apresentados, discutidos ou não e problematizados. A metodologia empregada se ocupou da análise de cinco coleções voltadas para o ensino de artes no ensino fundamental. São elas: *Projeto Mosaico* (2015); *Por toda Parte* (2015); *Projeto Araribá: Arte* (2014), *Tear* (2015) e *A Arte de fazer Arte* (2015). Algumas questões que nortearam a pesquisa foram: por que certas representações de corpos (na arte ou no cotidiano) passam a ser mais valorizadas do que outras e, assim, compõem em maior quantidade o conjunto de imagens dos livros didáticos de ensino de arte? Quais são os conceitos que se movimentam e as relações que fazem os livros didáticos de ensino de arte sobre o tema corpo? Quais as conexões que as imagens dos livros didáticos de ensino de arte fazem com temas como o da inclusão e exclusão de determinados corpos, tanto na arte como no cotidiano?

Para a análise do material selecionado fez-se recortes em capítulos específicos dos livros que tratavam do tema principal abordado pela pesquisa (representação dos corpos nos livros didáticos), explorando a maneira como tais livros apresentavam a temática. O conceito de representação não é simples nem único, mas, para esta pesquisa, a pensar nesta palavra, seria sobre a significativa presença dos corpos nos diferentes livros didáticos que foram analisados. Ou seja, o desejo de ver essa presença nas distintas representações, discursos em torno dos corpos apresentados nos livros didáticos em recorte. Penso que, quando estamos sendo representados, desejamos ser mostrados de forma em que possamos nos identificar como parte de algo. E como os livros didáticos circulam em inúmeras escolas brasileiras, será que nossos jovens, crianças, por exemplo, veem-se representadas em certas

imagens? Porque quando corpos de crianças, jovens, mulheres etc. estão sendo representados em livros didáticos, por exemplo, essas imagens passam a fazer parte do repertório artístico dos estudantes e professores/as que usam os livros em seu cotidiano.

Nesse caminho, dos autores que tratam sobre o conceito de representação, a que mais se aproxima do que penso sobre o tópico é Kathryn Woodward (2000). Ela discute o conceito de representação e as suas articulações com o conceito de identidade e diferença. Para a autora, “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (2000, p. 17). Considera ela que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar. Também salienta que os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. Kathryn Woodward lembra que as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Acredito, por meio dessa premissa, que o que procurei explorar com esse conceito foi pensar um pouco sobre essa argumentação, do poder que inclui(u) e exclui(u), no caso, certas representações de corpos nos livros didáticos.

Assim, averigui, através das questões já mencionadas acima, de que modo os livros didáticos apresentavam (ou não) respostas a essas perguntas. Interessou-me, ainda, explanar sobre as multiplicidades dos conceitos de beleza e feiura atrelados aos corpos e, futuramente, em uma nova pesquisa, existe a intenção de, no diálogo com estudantes, analisar de que forma as imagens apresentadas sobre tais conceitos promovem reflexões e questionamentos a eles.

Acredito ser importante considerar a forte influência que o livro didático exerce, não só na construção do conhecimento, mas também na formação da personalidade e opiniões pessoais de estudantes e professores/as. Para Mariana Thomas (2018), “o livro acaba por compensar as fragilidades na formação docente – em especial em áreas nas quais a formação pedagógica é restrita, sendo o foco direcionado para o conhecimento específico” (2018, p. 78). Os conceitos acerca de livros didáticos também foram explorados e reflexões importantes emergiram através de autoras como Gisele Silva (2009), que traz, em sua dissertação de mestrado, alguns questionamentos sobre o tema, tais como: “de que modo os livros didáticos apresentam, organizam e sequenciam o conhecimento – texto/imagem – em arte?” e “como os alunos percebem, interpretam e reagem aos conteúdos do livro didático?”.

O predomínio de abordagens genéricas sobre os corpos nos livros didáticos

A fim de um maior aprofundamento sobre as questões estéticas dos corpos, outra fonte referencial da pesquisa foi o autor Umberto Eco (2004), que, em seus livros *História da beleza* (2004) e *História da feiúra* (2015), discorre acerca da inconstância destes temas, classificando-os como juízos variáveis geográfica, histórica e culturalmente. Tal matéria não foi explorada totalmente nesta pesquisa, porém pretende-se também aprofundá-la ainda mais, examinando outros livros didáticos de ensino de arte. Ainda assim, alguns achados da pesquisa indicam que as inconstâncias abordadas por Eco (2004, 2015) não são contempladas nos livros, assim como a carência de questionamentos sobre os corpos apresentados, que se mostrou unânime nas coleções examinadas. Na unidade nove do livro *Projeto Araribá: Arte*, 2014, destinado ao 6º ano do ensino fundamental,

observou-se que, por exemplo, mesmo com uma breve abordagem sobre o tema “corpo”, o livro não trata em nenhum momento das mudanças sofridas pelos corpos por meio dos padrões estéticos. As perguntas, quando existentes, voltam-se inteiramente para uma leitura de imagem bastante óbvia e as obras utilizadas para representar o tema do capítulo são as mesmas encontradas repetidamente em diversos livros (*Poseidon* [Séc. II A.C.], de Cyclades; *O Nascimento de Vênus* [1483], de Botticelli e *As grandes banhistas* [1887], de Renoir). Ao versar sobre a Idade Média (período repleto de criaturas híbridas monstruosas representando as penas infernais), o livro dessa Coleção se detém apenas em informações sobre os preceitos religiosos e da banalização do corpo, designando apenas meia página para o assunto. A partir disso, percebe-se que, mesmo quando possui significativa importância e é frequentemente representada em um determinado período artístico, a feiura fica totalmente escanteada, não aparecendo nem mesmo em obras de artistas cânones, como as de Caravaggio.

Na *Coleção Tear*, volume do 6º ano, certos corpos são representados, eventualmente, pelo seu movimento nas mais diferentes ações, por exemplo, através de um malabarista, em que os autores chamam a atenção dos leitores [estudantes e professores] acerca do fato de que, nesse corpo em ação nas ruas, “existe arte”. Como afirmam os autores, “preste atenção nos outdoors, grafites, dançarinos, músicos, malabaristas e palhaços. Certamente você encontrará arte!” (TEAR, 2015, p. 46). Esse corpo adornado, fora dos museus, é apresentado nesse livro como arte. Assim, podemos pensar em problematizar a glamorização de certos personagens presentes nos livros que, ao mesmo tempo, convocam-nos a pensar sobre a multiplicidade de representações corporais incorporadas por estilos de vidas que nos identificam ou não com os grupos aos quais

pertencemos e que podem, ao mesmo tempo, ser considerados uma forma de arte. Notou-se recorrentemente, nessa mesma Coleção, uma valorização da arte de rua. Na página 59, desse mesmo livro, consta a imagem de um grupo de jovens praticando *street dance* na Coreia do Sul. Ainda nessa linha, do corpo que se move, que posa, a imagem fixa de um grafiteiro trabalhando sua imagem em uma parede está representada em outra página, onde encontramos a informação de que o grafite “é um bom exemplo para pensarmos a arte ao nosso redor” (TEAR, 2015, p. 60).

Desses excertos examinados dos livros é possível inferir que o que acontece com muitas análises dos livros didáticos de ensino de arte é semelhante a certos livros de outras áreas, como os de História ou Educação. Segundo Iara Bonin (2010, p. 80), estes “privilegiam abordagens genéricas”. No caso da História, quando se trata do tema “índios”, por exemplo, muitas abordagens são “alicerçadas em versões oficiais dos acontecimentos históricos, que legitimam processos coloniais e genocídios, nomeando-os como atos de bravura, coragem, ousadia do conquistador” segundo a autora (BONIN, 2010, p. 80).

Nas páginas 61 e 62 do livro do 8º ano, que pertence à *Coleção Por toda a Parte*, organizado por Solange dos Santos, Utuari Ferrari e outros autores, a ilustração de um *Uakti* procura não limitar as experiências dos jovens somente ao contato direto com obras de arte que estão em museus ou galerias, mas leva a pensar em como tem acontecido a arte em encontro com o corpo humano em diferentes culturas. Nessa direção, os autores/as acreditam que “esses encontros acontecem na ornamentação doméstica até a vestimenta corporal, desde as tatuagens primitivas e pinturas rupestres até aos cosméticos contemporâneos” (PNLD 2017: Arte, p. 13)¹. Contudo, o texto no livro refere a esse

¹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em: 28 out. 2016.

“ser” como sendo um “monstro”. Acredito que faltaria saber mais sobre tal lenda para não deixar como informação somente essa associação entre um “índigena ser igual monstro”. Assim, os estudantes de diferentes idades do Brasil poderão ter a possibilidade de rever suas culturas, conhecer as que não conheciam e analisar modos de vida próximos deles e outros, mais distantes de si, entretanto, não menos importantes. É importante apresentar imagens, sejam elas de diferentes mídias, obras de artes consagradas ou não, que problematizem o tema da violência, os estigmas sociais, que construam uma postura crítica frente à valorização de determinados ícones. Ainda:

[...] o corpo, aparentemente delimitado pela pele, carrega nossa identidade, o que somos, acreditamos e fazemos. Muito mais do que um organismo, o corpo é um espaço e um tempo que diz mais do que o avistado na pessoa. No corpo são inscritas as narrativas de todos os povos e culturas que o geraram e o tornaram como é. (PNLD 2017: Arte, p. 29).

E sobre a imagem de *Uakti* é preciso lembrar que:

[...] há corpos de muitos tipos, advindos de muitas etnias, moldados por hábitos e costumes muito diferentes. Se pensarmos em extremos, é possível dizer que há corpos grandes e corpos pequenos; há corpos quietos e corpos agitados; há corpos curvilíneos e corpos retos; há corpos incólumes e corpos acidentados; porém há corpos retos e ao mesmo tempo curvilíneos, nem grande e nem pequenos, de modo que é muito difícil dizer, afinal, o que um corpo é. (PNLD 2017: Arte, p. 29).

A *Coleção Mosaico* traz na página 54, no livro do 9º Ano, o tema da luta corporal de povos indígenas Kamayorá. O livro propõe uma série de perguntas para os estudantes. Porém, estas não exploram o tema do corpo sob os aspectos das diferenças, por exemplo, elas não suscitam qualquer questionamento ao senso comum, detidas no nível “curiosidade sobre as obras”. As perguntas não se aprofundam no tema do corpo e suas relações com outros temas, como os das culturas

indígenas. E as imagens que apresentam obras de arte sobre outros temas têm perguntas com um tom de inquirir o informativo “básico”, ou seja, sobre as técnicas das obras, quem realizou, como etc. Não há um adensamento teórico.

Já na página 32 do livro do 8º ano da *Coleção Por toda a Parte*, a reprodução da obra “A ilha” – de Luiz Zerbini – pode exemplificar uma das diversas abordagens pedagógicas em torno do corpo, principalmente quando trata do tema autorretrato e suas representações históricas, não estando atrelada à mistificação de cânones, trazendo assim, “uma imagem de artista”, mais próxima do universo da criança ou do adolescente. Nesse caminho, essa coleção procura estar atenta às diversas características dos adolescentes e jovens.

Trata-se de perceber como esses diferentes corpos representados na arte não se separam, muitas vezes, dos modos como se apresentam os corpos nos espaços da cultura atual, como agem, como se vestem, como se locomovem, como circulam pelas cidades e paisagens nas quais vivem. (PNLD 2017: Arte, p. 29-30).

Pensando não sobre o tema dos índios, mas sobre o tema arte, em alguns livros didáticos de ensino de arte aparecem prescrições aos professores e estudantes, são frases curtas sem aprofundamento sobre o tema em pauta – “avisos” que indicam onde o estudante pode “encontrar” arte, sobretudo nas ruas, para além dos museus. Nessa direção, os autores da coleção iniciam uma conexão entre corpos, arte de rua, arte no cotidiano, mas não desenvolvem com maior profundidade essa ligação. Acredito que não haveria a necessidade de complementação do tópico com textos mais longos, mas pelo menos indicações de leitura ou sites nos quais o estudante pudesse aprofundar o assunto.

Destaco, ademais, que o conceito de representação, além de ser caro a esta pesquisa, é também central na maioria das pesquisas que articulam Estudos Culturais e jovens, por exemplo. Tais estudos permitem entender que há, via de regra, uma reiteração de certas marcas culturais e de certos estereótipos quando os jovens são narrados nas mais variadas imagens. Como afirma Mariana Thomas (2018, p. 64), “é preciso considerar as relações de poder implicadas na representação, bem como os modos como se constituem se negociam se reafirmam ou se contestam os significados numa dada cultura”.

No livro do 6º ano da *Coleção Por toda Parte* (2015), na página 33 vê-se o corpo como instrumento musical, retratando-se a importância de fazer música com o corpo. Assim, os autores marcam um “corpo sonoro” – destacam o exercício de criar músicas tendo o corpo como suporte que produz, por exemplo, a voz (p. 109 do livro). Já na página 47 a linguagem que destaca o corpo é a de evolvê-lo na criação “corpo e texto”. Desta forma, os livros acabam por tão somente descrever ou mostrar os corpos em si, o que acredito não ser o suficiente. Penso que um esforço de percepção, sobre os modos como os corpos são mostrados nos variados discursos presentes nessa mídia impressa, faz-se imprescindível, de maneira a ir além da evidência de meras ações. Trata-se de perceber, dito objetivamente, que em ações como um gesto, um modo de vestir-se, de caminhar, estão presentes certas aquisições sociais, muitas vezes fruto de mimetismos formais ou inconscientes. Segundo Barthes:

O lugar mais erótico de um corpo é *onde o vestuário se entreabre?* Na perversão (que é o domínio do prazer textual) não há “zonas erógenas”... é a intermitência da pele que cintila entre duas peças (as calças e o suéter), entre duas bordas (a camisa entreaberta, a luva e a manga); é essa cintilação que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-como-desaparecimento. (2002, p. 9-10).

Mas será que há espaço para falar sobre o erótico de um corpo em um livro didático para o ensino fundamental? Pelos acontecimentos recentes, em relação à censura que atravessa o campo da arte, certos temas, como este, passam a ser “um problema”, ou seja, provocam um pânico moral. Acredito que uma análise mais profunda desses pressupostos sobre os corpos deve selecionar tudo aquilo que é visto – voz, gesto, indumentária, vocabulário. Para Jean-Claude Schmitt (2003), os gestos, as atitudes, os comportamentos individuais:

[...] são aquisições sociais, o fruto de aprendizado e de mimetismos formais ou inconscientes. Se, no entanto, eles parecem ‘naturais’, é porque são o bem comum de uma sociedade inteira e de uma cultura que é preciso poder colocar à distância de modo a compreender seu caráter relativo [...] – [...] se existe, pois, uma história de longa duração, é bem a dos gestos. (SCHMITT, 2003, p. 141).

Uma questão cadente, principalmente nas discussões acadêmicas, onde se forma o professor de ensino de arte, sobre as imagens que são trabalhadas com os jovens, é que, na maior parte das vezes, esse público escolar não se identifica, isto é, muitos estudantes não se veem representados nelas. Talvez aqui, essas imagens citadas, especificamente do volume dessa coleção, alinhem-se ao que Jurandir Freire Costa (2000) nos alerta sobre algo que parece ser inelutável na condição humana: pertencer a um grupo. Segundo o autor essa é a exigência mais *sine qua non* para que nos tornemos sujeitos morais. O grupo, segundo o autor, dever ser “suficientemente sólido e durável para dizer o que devemos ser e ‘por que vale a pena viver!’” (COSTA, 2000, p. 2). E, fazendo uma conexão ao que afirma Costa, que é da área da psicanálise, Lucia Santaella (2004, p. 134) afirma que nessa área, ao tratar das relações entre corpo e sintoma, “o sintoma é um mal-estar que se impões a nós, além de nós e nos interpela”. Ou seja, ainda segundo a autora, o corpo “virou uma ancoragem entre o gozo e os

imperativos da vida em sociedade” (SANTAELLA, 2004, p. 141). Já Francisco Ortega (2008), nessa mesma linha, atende à necessidade de “identificações”, afirma que, “sendo idênticos à norma é que podemos nos esconder. A adaptação a obediência e a identificação com a norma é o refúgio do eu que fez de sua aparência a essência”. Ele ainda afirma que esta vontade, de querer parecer igual ao outro, seria para nos protegermos, escondermo-nos. “Ou somos idênticos ou nos denunciaremos” (ORTEGA, 2008, p. 45).

Seguindo esse pensamento, posso arriscar dizer que esses autores, da *Coleção Tear* (2015), oferecem a possibilidade de os estudantes renovarem seus estoques de imagens do corpo físico não só para se verem representados nelas, mas para também aceitarem a apresentação de outros corpos: diferentes, iguais e, ainda, portadores da amplitude que pode ter o conceito de corpo. Aliado a isso, e nesse caso em específico, sugere-se uma visão ampliada do conceito de arte.

Algumas conclusões

Nesse sentido, as discussões propostas nesta pesquisa foram na direção de pensar, reconhecer as disputas travadas no território das identidades culturais, que poderiam nos ajudar a pensar, diante desse recorte de livros selecionados, sobre como se constroem social e culturalmente os corpos masculinos, femininos e tantos outros, marcados pelas culturas e, por que não dizer, pela sua fisiologia. Foi possível averiguar que o corpo nos livros didáticos selecionados recebe sentidos através de diferentes discursos e imagens apresentadas em cada volume das coleções analisadas. Alguns tendo um capítulo inteiro do livro, como no livro do 8º ano da *Coleção Mosaico* (2015), a abordar temas como o corpo relacionado à saúde, ao esporte; também conectado ao afeto, a um corpo que pensa. Investem também nas

imagens de artistas, como as da fotógrafa Diane Arbus (1923-1971), apresentando fotos de pessoas com Síndrome de Down – nesse item, para associar corpo x diferença. A maioria dos livros, todavia, aborda o corpo (tanto desta como das outras coleções aqui em foco) de maneira muito genérica, com um aprofundamento menor ao que o tema de fato merece.

Evidentemente não foquei somente aqui nas velhas ou novas representações do corpo na arte ou nos livros didáticos, com a ideia de que representação comporta também distanciamento, pela razão de não haver mais representação absoluta, seja do corpo ou de outros temas. Pensando a presença do corpo na contemporaneidade e nesses livros selecionados, a ideia foi a de averiguar, modestamente, o tanto que essas imagens, nesses livros, podem impactar a construção desse conceito para estudantes e professores/as. Nesse caminho, a pesquisa buscou examinar as pluralidades imagéticas e discursivas sobre os corpos esboçadas nas mais diferentes narrativas e imagens, demarcando, dessa forma, superfícies de emergência, mostrar onde e como elas podem surgir.

Finalizando com Thomas (2018, p. 78), acredito também que as análises dos livros didáticos configuram-se como exercício indispensável para examinarmos “os campos do saber que se constituem, para contestar certas representações e para permitir que se realizem revisões em formas preconceituosas de referência aos outros povos e culturas”.

Referências

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede de temáticas escolares: o que isso ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 73-83, jan./jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em: 28 de out. 2016.

COSTA, Jurandir Freire. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COURTINE, Jean-Jacques. Os stakhanovistas do narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, Denise B. de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

ECO, Humberto. *História da beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ECO, Humberto. *História da feiúra*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari *et al.* *Por toda a parte*: 8º ano. São Paulo: FTD, 2015.

LUPTON, Débora. Corpos, prazeres e práticas do eu: produção do corpo. *Revista Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 15-48, jul./dez. 2000.

MEIRA, Beá *et al.* *Projeto Mosaico: arte: ensino fundamental*. São Paulo: Scipione, 2015.

ORTEGA, Francisco. *O corpo incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PEREIRA, Denis Rafael (ed.). *Projeto Araribá: Arte*. São Paulo: Moderna, 2014.

PNLD. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/pnld-2017/>. Acesso em: 28 out. 2016.

Por toda a parte, 8º ano/ Solange dos Santos; Utuari Ferrari... [*et al.*]. São Paulo: FTD, 2015.

Projeto Araribá: arte/ organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida pela Editora Moderna; editor responsável Denis Rafael Pereira. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

Projeto Mosaico: arte: ensino fundamental/ Beá Meira... [et al.]. 1.ed. São Paulo: Scipione, 2015.

Representações do corpo em cinco livros didáticos de ensino de arte

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação: sintoma da cultura*. São Paulo: Paulus, 2004.

SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. In: SANT'ANNA, Denise B. de (org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. *Livros didáticos para o ensino de arte: diálogos, práticas e (des)caminhos*. UFG, 2009. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

TEAR: arte, 6º ano: anos finais: ensino fundamental. São Paulo: Edições SM LTDA, 2015. Vários autores.

THOMAS, Mariana Schnorr. *O que se pode aprender sobre artes dos povos indígenas em livros didáticos de arte/ensino médio*. ULBRA, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, ULBRA, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CELSO VITELLI

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFRGS. Atualmente é professor do Instituto de Artes da UFRGS nos cursos de graduação em Artes Visuais: bacharelado e licenciatura. Tem experiência na área de Educação com ênfase no ensino de arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte, masculinidades, adolescência e juventude.

Contato: celso.vitelli@ufrgs.br | celso.vitelli@gmail.com



OUTROS OBJETOS, OUTRAS LEITURAS: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE AS LINGUAGENS EM ZINES E PUBLICAÇÕES ALTERNATIVAS COM BASE NA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Ruth Rejane Perleberg Lerm

Neste artigo¹ apresentamos parte da tese de doutorado em Educação intitulada *Leitura de textos sincréticos verbovisuais: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros*, concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2017, sob orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar.

Na tese buscamos responder a dois problemas vivenciados pelo ensino da arte desde meados dos anos oitenta do século XX. O primeiro deles diz respeito à que visualidades lemos. Afetados pelos estudos do multiculturalismo e da cultura visual, observamos a gradual expansão do conceito de arte e, com isso, o que entendemos por

¹ Artigo revisado e publicado originalmente na *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 88-99, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>.

imagem, incluindo para a leitura em sala de aula as mais diversas manifestações culturais, dentre elas, textos sincréticos verbovisuais. Estes, por sua vez, trouxeram outras demandas: como ler estas manifestações que se apresentam em constante transformação? Quais aportes teóricos poderiam dar conta destes textos?

Pensando nessas questões, realizamos um recorte na produção contemporânea de publicações alternativas, optando pela leitura dos *fanzines* ou simplesmente *zines*. Em seus primórdios, o termo *fanzine* surgiu para designar produções de baixo custo, de pequena circulação, na maioria das vezes publicados, produzidos e distribuídos por admiradores de ficção científica, ficção de fantasia e história em quadrinhos (HQ). Ao longo dos anos se converteram em um dos grandes produtos da contracultura e do movimento *underground* e atualmente têm assumido os mais variados propósitos e novas designações, como *perzines* e *parental zines*. Para abarcar o maior número de produções que não se enquadram na tradicional “revista de fã”, observamos o uso cada vez mais frequente do termo *zine*.

A escolha deste objeto empírico de estudo surgiu da observação/constatação de vários fatos e fenômenos. O primeiro deles diz respeito a nossa experiência em sala de aula, onde alunos da área de Design demonstraram grande interesse pela leitura e criação de *zines*. Semelhante empenho de alunos e professores encontramos em publicações brasileiras recentes que trazem relatos de experiências significativas com *fanzines* no ensino fundamental, médio e superior (PINTO, 2013) e fora do contexto escolar (MUNIZ, 2010).

Outro fenômeno que observamos foi o aumento de publicações específicas nas áreas de Comunicação e Design (LUPTON, 2011) sobre mídia impressa independente, nas quais o *fanzine* é valorizado como objeto de grandes possibilidades gráficas. Consideramos que tal

interesse se deve, em boa parte, ao próprio meio *fanzine*: como produções alternativas, independentes, estão à margem do grande mercado editorial, portanto, livres de suas imposições, configurando-se num espaço aberto para novas experiências expressivas e conceituais.

Constatamos, também, o surgimento dos *zine fests* ou festivais de *zines*, eventos voltados para a cultura *zine* e DIY que envolvem a exposição, troca e venda de *zines* e publicações alternativas. A partir da descrição e do acompanhamento de seis eventos realizados nos Estados Unidos – *Atlanta Zine Fest* (AZF), *Brooklyn Zine Fest* (BZF), *Chicago Zine Fest* (CZF), *Los Angeles Zine Fest* (LA Zine Fest), *San Francisco Zine Fest* (SFZF) e *Scranton Zine Fest* – e um no Brasil (*Ugra Zine Fest*) comprovamos tratar-se de um movimento em expansão. Relativamente novos (o mais antigo destes data de 2001) os *zine fests* têm apresentado um crescimento significativo de participantes e expositores a cada edição e as programações inicialmente concentradas em um dia têm sido expandidas para dois. Além de contemplarem a exposição, feira, palestras, painéis, debates e oficinas, costumam ser encerrados com apresentações musicais o que, aliado ao fato de serem gratuitos em sua maioria, acabam por se constituir em espaços de divulgação, encontro e lazer para *fanzineiros*, desenhistas, quadrinhistas e público em geral.

Por outro lado, na busca pelo que já se escreveu sobre *fanzines* no Brasil, observamos a escassez tanto de livros como de pesquisas acadêmicas. Dentre as poucas publicações encontradas, destacamos três autores que contribuíram para a investigação: Fredric Wertham (1973), Teal Triggs (2010) e Henrique Magalhães (1993, 2013). Do primeiro, em especial, colhemos um breve apanhado de conceitos e relatos sobre *fanzines* que oportunizaram uma visão geral de nosso objeto de estudo. As pesquisas acadêmicas sobre *fanzines* realizadas no

Brasil também mostraram-se incipientes. Em levantamento realizado para a defesa do projeto de tese em 2014, em livros e bancos brasileiros de teses e dissertações, não encontramos pesquisas relacionadas ao termo *zine* e apenas cinco teses e dez dissertações para o termo *fanzine*. Dentre estas, somente em duas teses (ANDRAUS, 2006; MUNIZ, 2009) e quatro dissertações (MAGALHÃES, 1990; PENTEADO, 2005; LOURENÇO, 2007; NASCIMENTO, 2010) constatamos ser o *fanzine* o objeto de estudo das investigações. Nas demais, ele ocupa outras posições: *corpus* de análise ou parte da metodologia para obtenção de dados, meio expressivo para a construção da própria pesquisa ou objeto dela resultante. Também não localizamos pesquisas voltadas aos *zines* ou *fanzines* sob o ponto de vista teórico da semiótica discursiva.

Além dessas observações que apontaram para a necessidade de pesquisas sobre os *zines*, observamos que sua escolha como objeto empírico de estudo na tese foi ao encontro das necessidades e expectativas do ensino da arte contemporâneo. Como já citamos anteriormente, desde a década de 1980 várias são as metodologias, movimentos ou abordagens que não só defenderam politicamente a importância do ensino da arte em contextos formais de educação como inseriram a leitura da imagem como um de seus componentes fundamentais (BARBOSA, 1997). A imagem a ser lida, porém, vem sendo alterada nos últimos anos. As diversas vertentes pós-modernas como o *multiculturalismo* ou a *nueva alfabetización* reivindicaram que, além das imagens pertencentes ao *cânone artístico estabelecido*, *imagens de primeira*, fossem incluídos na leitura *textos visuais e artefatos com significado especial para uma cultura* e *textos de mídia, imagens de segunda* (JAGODZINSKI, 2005; ACASO, 2009). Pertencem a este segundo grupo os *zines*, textos presentes em nosso cotidiano que, assim como nossos tempos, situam-

se na *interterritorialidade*, na *marginalidade*, nas bordas de diversas disciplinas ou áreas do conhecimento.

Ao escolhermos o *zine* como objeto empírico de estudo, procuramos, a exemplo de Barthes (1984, 1990, 2004), o *inclassificável*, não para classificá-lo, mas para *dar uma voz a esta certa marginalidade*. O autor, além de fornecer em sua obra recomendações indispensáveis para uma pesquisa como a *fuga ao modismo* e ao *reduccionismo*, também nos auxiliou na escolha do *corpus* de análise. A par das justificativas até aqui apresentadas para a escolha do objeto que consideramos ser, usando as palavras de Barthes, da ordem do *studium*, do culturalmente construído, buscamos estar atentos ao *punctum*. Semelhante à *fratura* apresentada por Greimas (2002), o *punctum* ocorre quando textos ou práticas provocam certo estranhamento em quem as observa, quando algo simplesmente *existe*. No contato com um grande número de *zines* e publicações alternativas alguns simplesmente *existiram* para nós. Dentre eles, escolhemos três cuja visualidade e materialidade nos chamaram a atenção: *Acordo mal* e *Em branco* de Hannah Uesugi e *Pequeno compêndio dos fantasmas interiores*, de Ale Kalko.

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos estudar as relações entre as linguagens presentes nesses textos sincréticos verbovisuais e seus efeitos de sentido. Para tanto, contamos com o apoio teórico e metodológico da semiótica discursiva, disciplina construída a partir dos estudos de Algirdas Julien Greimas e que tem o sentido como objeto teórico de estudo. Alguns autores ligados a essa semiótica apresentaram conceitos fundamentais, como *texto* e *sincretismo*, e acabaram nos oferecendo suporte tanto teórico como metodológico, dentre eles, Barros (2003), Greimas e Courtés (1991, 2008), Teixeira (2004, 2009) e Fiorin (2009).

Para o estudo específico das relações entre linguagens no plano de expressão, retomamos os estudos de Carmo Jr. (2009) sobre os graus de intimidade entre linguagens adentrando em duas obras de Louis Hjelmslev: *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (2006) e *La categoría de los casos* (1978). Além de proporcionarem uma melhor compreensão da teoria de Hjelmslev, das nomenclaturas e definições por ele propostas, estas obras trouxeram subsídios que direcionaram a pesquisa como seus princípios de análise, a busca por uma descrição não contraditória, exaustiva e simples e o respeito a uma análise dedutiva, indo da classe ao componente, do componente ao componente e assim sucessivamente.

Talvez pudéssemos resumir a teoria de Hjelmslev em uma palavra: *relação*. Para o autor, bem como para a semiótica discursiva, o sentido não está nas coisas *em si*, mas nas *relações* entre suas partes: o caso expressa uma *relação* entre dois objetos; a *relação* entre dois objetos é sempre uma *relação* entre dois planos e também uma *relação* entre dimensões. Estas dimensões, por sua vez, pertencem a um sistema denominado por Hjelmslev em *La categoría de los casos* (1978) de *sistema sublógico* e são em número de três: (1) *direção (aproximação-afastamento)*, (2) *coerência-incoerência* e (3) *subjetividade-objetividade*.

Na análise do *corpus* seguimos algumas etapas propostas por Teixeira (2004, 2009) para a análise de textos sincréticos verbovisuais e as adaptamos aos objetivos da pesquisa e às peculiaridades dos *zines*: (a) identificação das linguagens acionadas na construção do texto sincrético verbovisual; (b) descrição das categorias do plano de expressão verbovisual; (c) estudo das relações entre o plano da expressão e o plano do conteúdo; (d) descrição dos efeitos de sentido alcançados pela estratégia enunciativa adotada e (e) análise das relações entre as linguagens no plano de expressão verbovisual. Salientamos que

durante as análises procuramos não perder de vista dois conceitos fundamentais para a compreensão dos textos sincréticos: a existência de uma *enunciação sincrética* e de apenas um plano do conteúdo e um plano de expressão. Com isso evitamos pensar em um plano de expressão e em uma enunciação para cada linguagem acionada na construção do texto verbovisual.

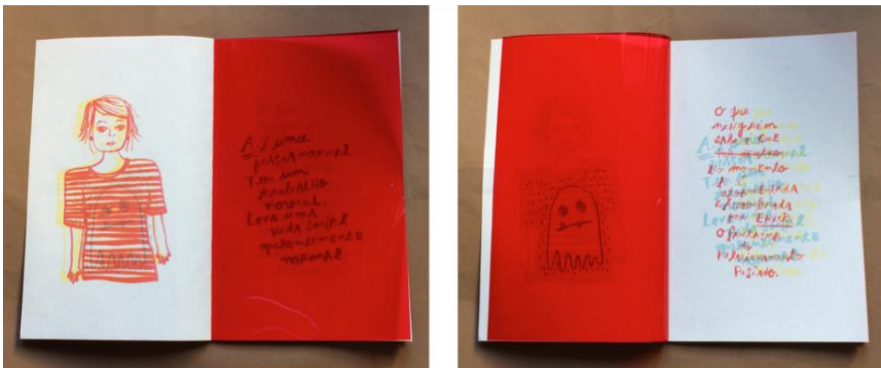
Nas três obras identificamos a presença das linguagens verbal escrita e visual e de seus elementos, grafemáticos e plásticos, respectivamente. Após a descrição das categorias eidéticas, cromáticas, matéricas e topológicas, passamos às possíveis relações entre estas categorias e aos efeitos de sentido provocados no plano de expressão e no plano do conteúdo. No plano do conteúdo não perfizemos o percurso gerativo, apenas buscamos as categorias semânticas do nível mais profundo, o fundamental.

Quanto às estratégias enunciativas adotadas, observamos semelhanças nas três obras. Em todas há a sobreposição de elementos e o jogo de velar/desvelar. Em *Pequeno compêndio dos fantasmas interiores* (Fig.1), imagens e palavras encontram-se embaralhadas, desfocadas e somente através da sobreposição de papéis e conseqüente soma das cores tornam-se visíveis ou invisíveis. O jogo demonstra incerteza, insegurança: revela um sujeito hesitante ou incapaz de livrar-se de seus “fantasmas”.

Em *Acordo mal* (Fig.2) a sobreposição dos elementos grafemáticos e plásticos se dá a partir da sobreposição de folhas de papel. A materialidade da obra, a translucidez do papel, permite que vejamos várias camadas de linhas/tarjas e versos de um poema, sendo desvelados e velados, repetidamente e aos poucos. Aqui os efeitos também são de incerteza, de dúvida, de esquecimento.

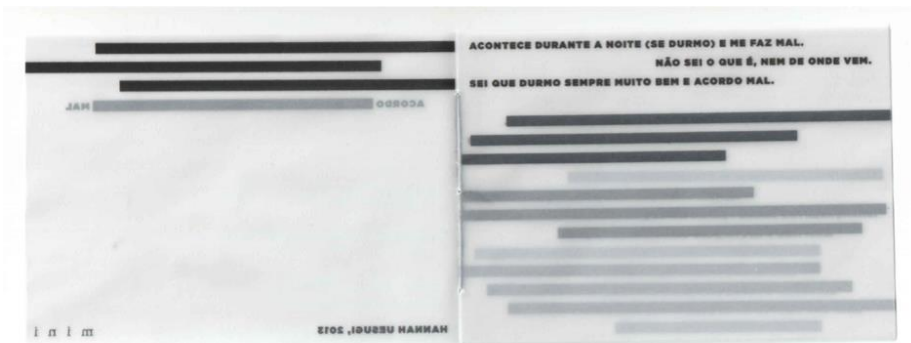
Na última obra, *Em branco* (Fig.3), manchas de tinta branca sobrepõem-se a palavras e sinais de pontuação de versos de um mesmo poema repetido várias vezes criando novas leituras a cada página. O apagamento vai num crescendo até tornar-se total: após a repetição da expressão /em branco/ materializadas em manchas de corretor líquido, a autora sentencia “me deu branco”.

Figura 1. Pequeno compêndio dos fantasmas interiores (Ale Kalko, p. 1-2)



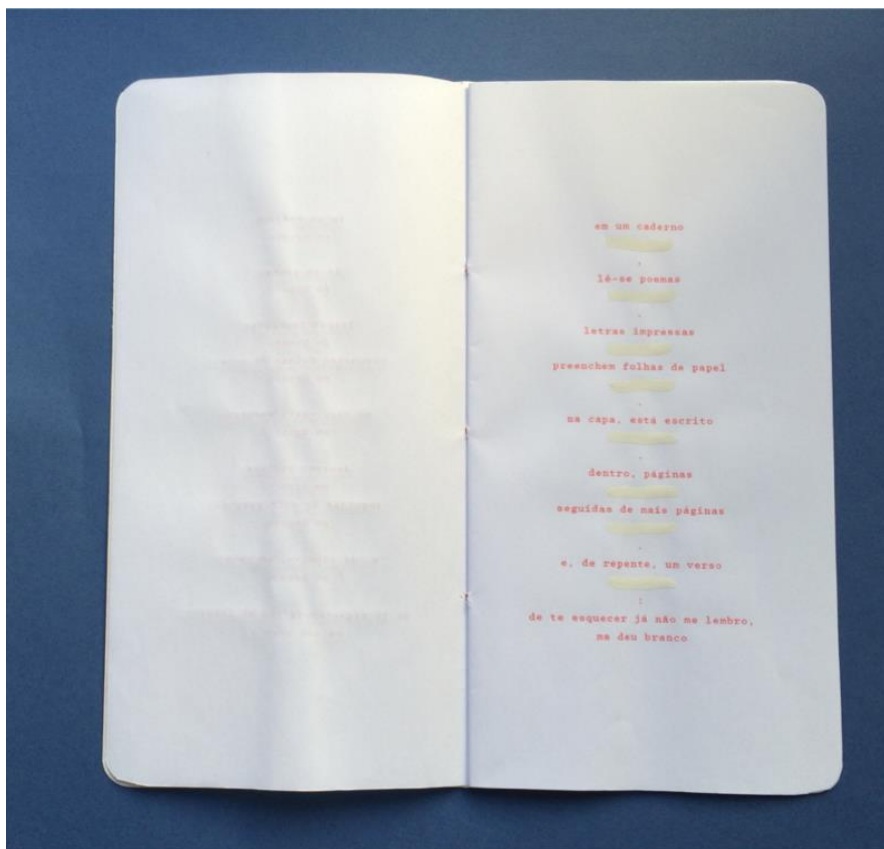
Fonte: acervo da autora.

Figura 2. *Acordo mal* (Hannah Uesugi, 2013, p. 3-4)



Fonte: acervo da autora.

Figura 3. *Em branco* (Hannah Uesugi, 2014, p. 2-3)



Fonte: acervo da autora.

Relações no plano de expressão

Embora tenhamos atingido todas as etapas que nos propusemos a percorrer, nosso maior empenho esteve em analisar as relações no plano de expressão. Com base nas relações concebidas por Hjelmslev em *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* (2006) observamos nas obras *Pequeno compêndio dos fantasmas interiores*, *Acordo mal* e *Em branco* a existência de *dependência* entre as linguagens verbal e visual e, por conseguinte, entre seus elementos grafemáticos e plásticos. Como essas dependências preencheram as condições de uma análise, nos referimos a tais relações como *funções* e às linguagens e seus elementos como *funtivos*. Nas três obras consideramos os funtivos constantes posto ser, a presença de cada um deles, condição necessária para a presença do outro. Com isso, passamos a denominar as funções contraídas como *interdependências* e os funtivos como *interdependentes*.

O passo seguinte foi investigar quais poderiam ser as *dimensões* dessas *interdependências*. Hjelmslev, ao definir a categoria gramatical do caso como uma relação entre objetos e pertencente a um sistema, por definição *sublógica* (*La categoría de los casos*, 1978) permitiu pensarmos as relações entre os elementos e as linguagens acionadas num texto sincrético como relações pertencentes a um sistema e, como tal, se dar em diferentes dimensões.

Ancorados em Hjelmslev (1978) e Carmo Jr. (2009) identificamos e analisamos em *Pequeno compêndio dos fantasmas interiores*, *Acordo mal* e *Em branco* as três dimensões observadas por Hjelmslev no sistema casual:

(a) *primeira dimensão – direção – relação* marcada pelo par de termos *aproximação/afastamento* (*acercamiento/alejamiento*). Nesta dimensão

foram consideradas as categorias topológicas (espacialidade) em relação ao todo da obra (temporalidade);

(b) *segunda dimensão – intimidade* – relação marcada pelo par de termos *coerência/incoerência* (*coherencia/incoherencia*). Nesta dimensão analisamos os graus de intimidade entre as categorias cromáticas, eidéticas e matéricas, levando em consideração a interioridade ou o contato entre os elementos;

(c) *terceira dimensão* – relação marcada pelos termos *subjetividade-objetividade*. Nesta dimensão examinamos se a relação entre os elementos considera o ponto de vista do observador, isto é, se as relações entre os elementos são alteradas ou não, conforme a mudança de posição do observador.

Com base nas análises, consideramos que as três dimensões estão sempre presentes nas relações entre os elementos no plano de expressão de um texto verbovisual. Diferente do que ocorre no sistema da língua, no qual, segundo Hjelmslev, as línguas podem apresentar uma, duas ou três dimensões, vislumbramos que as relações entre os funtivos de um texto verbovisual preenchem sempre as três dimensões do sistema. Naquelas dimensões em que não se observe um dos termos que caracteriza a dimensão, propomos que a relação seja considerada como *neutra*, porém não inexistente.

Conclusões

Ao final das análises, consideramos que os objetivos desta pesquisa foram alcançados. Embasados em conceitos fundamentais da semiótica discursiva e de autores como Hjelmslev (1978, 2006), Carmo Jr. (2009) e Teixeira (2004, 2009) evidenciamos a possibilidade de pensar as relações entre componentes no plano de expressão de semióticas sincréticas como dependências e estas, observadas em três

dimensões: sob o ponto de vista da *direção* (espacialidade e temporalidade), da *intimidade* (formantes cromáticos, matéricos e eidéticos) e da consideração ou não do ponto de vista do observador (objetividade/subjetividade).

Concluimos que a pesquisa pode contribuir tanto para o campo da Educação como para a disciplina que lhe deu suporte. Para o ensino da arte, seja em contextos escolares ou fora deles, reafirmamos aos atores envolvidos no processo a necessidade da inserção de textos e práticas do cotidiano para a leitura. O *zine* é um potente material para a experimentação expressiva e conceitual. Além do objeto, a pesquisa também fornece subsídios teóricos e metodológicos para o aprofundamento da leitura de imagens, com base na semiótica discursiva.

No campo da semiótica discursiva, a investigação pretende colaborar com pesquisas que tenham como objeto empírico de estudo manifestações sincréticas verbovisuais. O estudo das relações entre linguagens pensadas como dimensões do sistema dos casos almeja contribuir para uma sistematização da leitura do plano de expressão de textos sincréticos. A semiótica discursiva não dispõe, até o momento, de um *percurso gerativo de sentido*, de um simulacro para a leitura do plano de expressão como o possui para o plano de conteúdo.

Pensada como algo que não se encerra em si mesmo, a tese aponta para novos questionamentos. Poderíamos, a partir da análise dos *zines*, concluir que nos textos sincréticos verbovisuais sempre os funtivos são constantes e as relações são de *interdependência*? Ao ponderarmos as relações no plano de expressão, como dimensões, não estaríamos pensando as relações como *graus de dependência* ou de *sincretismo* entre as linguagens? Que sentidos podem ser provocados a partir das casas de cada dimensão (positiva, neutra ou negativa),

individualmente ou combinadas entre si? Podemos observar as mesmas dimensões em outros textos verbovisuais? Perguntas sobre as quais pretendemos nos debruçar na sequência desta pesquisa.

Referências

- ACASO, María. *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós, 2009.
- ANDRAUS, Gazy. *As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário*. USP, 2006. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade do Estado de São Paulo, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2003.
- BARTHES, Roland. Fragmentos de um discurso amoroso. In: BARTHES, Roland. *O grão da voz: entrevistas, 1961-1980*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 394-406.
- BARTHES, Roland. O terceiro sentido. In: BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 45-61.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- CARMO JR, José Roberto do. Estratégias enunciativas na produção do texto publicitário verbovisual. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 169-184.
- FIORIN, José Luiz. Para uma definição das linguagens sincréticas. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 15-40.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.

- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomo II. Madrid: Gredos, 1991.
- HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. 2.ed. reimp. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- HJELMSLEV, Louis. *La categoría de los casos*. Madrid: Gredos, 1978.
- JAGODZINSKI, Jan. As negociações da diferença: arte-educação como desfiliação na era pós-moderna. In: GUINSBURG, Jacob; BARBOSA, Ana Mae (org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 661-689.
- KALKO, Ale. *Pequeno compêndio dos fantasmas interiores*.
- LERM, Ruth Rejane Perleberg. *Leitura de textos sincréticos verbovisuais: relações entre linguagens em (fan)zines brasileiros*. UFRGS, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- LOURENÇO, Denise. *Fanzine: procedimentos construtivos em mídia táctica impressa*. PUC/SP, 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LUPTON, Ellen. *A produção de um livro independente Indie Publishing: um guia para autores, artistas e designers*. São Paulo: Edições Rosari, 2011.
- MAGALHÃES, Henrique. *O rebuliço apaixonante dos fanzines*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.
- MAGALHÃES, Henrique. *O que é fanzine*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- MAGALHÃES, Henrique Paiva de. *Os fanzines de histórias em quadrinhos, o espaço crítico dos quadrinhos brasileiros*. USP, 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1990.
- MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

Outros objetos, outras leituras

MUNIZ, Cellina Rodrigues. *A experiência pedagógica de uma escrita dionisiaca*. UFC, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

NASCIMENTO, Melissa Eloá Silveira. *Pedagozinando em sala de aula: artes de dizer e pedagogias de fazer*. UERJ, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PENTEADO, Hildebrando Cesario. *Fanzine: expressão cultural de jovens em uma escola da periferia de São Paulo*. PUC/SP, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PINTO, Renato Donizete. *O fanzine na educação: algumas experiências em sala de aula*. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia (org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 41-77.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá*, Niterói, n. 16, 2004. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/586/451>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

TRIGGS, Teal. *Fanzines: the DIY Revolution*. San Francisco: Chronicle Books, 2010.

UESUGI, Hannah. *Acordo mal*. 2013.

UESUGI, Hannah. *Em branco*. 2014.

WERTHAM, Fredric. *The world of fanzines: a special form of communication*. London; Amsterdam: Southern Illinois University Press, 1973.

RUTH REJANE PERLEBERG LERM

Doutora em Educação (2017) e mestre em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Arte-Educação (1992) e licenciada em Educação Artística: habilitação em Artes Plásticas (1989) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Escola de Design do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Pelotas. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS). Sua pesquisa está voltada para o estudo de textos verbovisuais tendo como aporte teórico a semiótica discursiva.

Contato: ruthlerm@gmail.com

REVISTA BRAVO! DESENHO, DESIGN E DESÍGNIOS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS DA CULTURA VISUAL

Bento Fagundes de Abreu

Trago para esta publicação uma síntese da pesquisa realizada entre 2007 e 2008 na FACED, sob a orientação das professoras Analice Pillar e Susana Vieira da Cunha. Faço um recorte que apresenta a formulação do problema, justificativa e aspectos metodológicos que originaram a dissertação sob o título: Revista Bravo! Desenho, design e desígnios na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual. Este tema estava profundamente conectado com à minha prática docente daquele período, em que tinha nas revistas o foco da análise da linguagem visual gráfica em disciplinas dos cursos de Design da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Folheando a revista

Entendo que os diversos artefatos e suportes a que a imagem está submetida atualmente, influenciam nos processos de aprendizagem na medida em que veiculam valores estéticos e culturais

e por isso constroem modos de ver. Nesse contexto, dentre as peças editoriais, escolho a revista como representante desses suportes, por sua importância nos meios de comunicação de massa, porque são fruto das técnicas de comunicação e porque narram os diversos aspectos da vida em sociedade.

Portanto, este trabalho, pretende refletir sobre os modos como o olhar é construído nas interações com a cultura – a visualidade, tendo como referência as narrativas da revista Bravo! Ao considerar as narrativas visuais da revista, pretendo inserir nesta análise, não só o que manifesta o seu design visual gráfico, mas também a maneira como se relaciona com seu público leitor nas diversas instâncias da sua atuação na vida cotidiana, as diferentes maneiras como é vista e percebida e de observar de que maneira o que se entende por identidade cultural brasileira é representada através destas narrativas.

Nesse contexto, vejo na educação um dos caminhos para que o sujeito-professor tematize a produção visual na era contemporânea. É importante compreender, então, de que maneira essas narrativas se apresentam e como relacionam com outros aspectos da vida social, que são do universo da subjetividade, das emoções, do desconhecido e dos discursos produzidos pelos meios de comunicação de massa.

Assim, este trabalho procura abordar a temática do design das revistas na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual, subdividido em seis seções:

- A situação da revista no contexto das mídias contemporâneas;
- Breve retrospectiva histórica, destacando títulos importantes na história do jornalismo editorial cultural brasileiro e suas principais características visuais.

- A questão da revista na sua relação com o público nas diversas situações de exposição para venda. A seguir, um ensaio visual apresenta os diversos contextos em que se encontra a revista, que vai desde a leitura solitária num café até às lojas estruturadas em *shopping centers*, *passando pelas bancas de rua*.
- Contextualização do período em que surge a revista Bravo!, Neste tópico trato das diversas estratégias de *marketing* que a Editora Abril articula para dar visibilidade à marca Bravo! junto ao público e transformar esse conceito em mais do que uma revista. A seguir discuto a questão da composição visual, trazendo questões técnicas do design gráfico que se referem a estruturação do discurso verbo-visual.
- Como a revista Bravo! articula a linguagem do design gráfico para produzir suas capas bem como suas páginas internas.
- Análise das narrativas visuais das capas da Bravo! Através da escolha de quatro capas, que trazem como tema principal de suas edições, questões relativas à identidade cultural brasileira, em diferentes momentos da história da revista.

Por entre fotos e nomes, os olhos cheios de cores

Ao considerarmos a quantidade de publicações a que temos acesso atualmente, não podemos deixar de evocar a pergunta que Caetano Veloso fez na letra da sua música Alegria, Alegria: *Quem lê tanta notícia?* Naquele longínquo e cinzento ano de 1968, os olhos do

artista já se deixavam sensibilizar pelas imagens, cores e textos dos periódicos que faziam das bancas um varal multicolorido de *fotos e nomes*.

Nem mesmo as previsões mais aguçadas poderiam adivinhar que, quarenta anos após aqueles obscuros anos, as bancas de revistas continuariam existindo e com uma configuração muito próxima daquelas dos anos sessenta.

Não poderíamos imaginar, também, que muitas cenas futuristas mostradas nos filmes e desenhos animados do século passado se tornariam realidade na primeira década do século XXI e que conviveriam paralelamente às tradicionais bancas, causando um forte contraste entre esse tradicional lugar de acesso às informações com diferentes formas de entrar em contato com conteúdos na era contemporânea. Talvez o exemplo mais significativo destes novos modelos de comunicação seja a internet (*e-mails, sites, blogs*), mas é possível identificarmos um farto cardápio de outras alternativas, como a tv por assinatura, a tv digital, os telefones celulares, os drives portáteis (*pen drives*), os *cds*, os *dvds*, entre outros.

Nesse contexto poderíamos formular diversos questionamentos que se referem a esse universo, como, por exemplo: Que papel as revistas representam nesse universo de informação? De que maneira os suportes digitais se relacionam ou influenciam o design visual das revistas? Como os periódicos estão inseridos no cenário urbano contemporâneo? E, ainda, de que maneira o discurso verbo-visual do design gráfico contemporâneo está articulado para comunicar-se com seu público?

Esses questionamentos nos remetem a um tema mais amplo que é a questão da visualidade na era contemporânea, que, de acordo com

Rose (2001, p. 2), *refere-se à forma da visão ser construída de diversas maneiras: como vemos, o que nos é mostrado?*

Então, entre tantas possibilidades de ver, de que maneira estas mídias estariam afetando o nosso olhar? Na opinião de Saramago (2002), a exacerbação da produção de mensagens visuais de nossa era seria um fenômeno que estaria provocando uma dissociação entre o universo interno e o externo do ser humano, o que causaria um sentimento de falta de orientação. Conforme o autor:

Vivemos todos numa espécie de “Luna Park” audiovisual, onde os sons se multiplicam, onde as imagens se multiplicam, onde nós, mais ou menos, creio eu, vamos cada vez mais sentir-nos perdidos. Perdidos em primeiro lugar de nós próprios e em segundo lugar perdidos na relação com o mundo e acabamos por circular por aí sem saber muito bem nem o que somos, nem pra que servimos, nem que sentido tem a existência. (SARAMAGO *In*: Janela da Alma. 2001. DVD).

Reafirmando esse ponto de vista, Bavcar (2001) diz que “não vemos nada, perdemos o olhar interior, perdemos o distanciamento, em outras palavras, vivemos em uma espécie de cegueira generalizada”.

Por outro lado, entendo que a questão do excesso dos estímulos visuais a que estamos submetidos na era atual, seria uma metáfora de outros excessos da vida contemporânea, como o exagero na produção de bens de consumo. Percebe-se que o consumo não está mais associado às necessidades básicas de sobrevivência, mas expressam uma atitude compulsiva de consumir e substituir objetos. Segundo Sarlo (1997, p. 30) “os objetos criam um sentido para além de sua utilidade ou de sua beleza ou, melhor dizendo, sua utilidade e sua beleza são subprodutos desse sentido que vem da hierarquia mercantil”.

Se por um lado a sociedade industrial criou a possibilidade de novos empregos em função das especificidades da produção em massa,

isso também refletiu numa parcela significativa da população que não tem poder aquisitivo para acompanhar as demandas do mercado e “resultou numa avalanche de desemprego e miséria”, segundo Kurz (1996, s/p).

Vejo, portanto na revista, um mundo de possibilidades para refletir sobre sua relação com os leitores, sobre sua importância enquanto objeto visual gráfico no universo da educação, bem como para pensar aspectos importantes da vida em sociedade na era contemporânea.

Entre as razões que me levaram a realizar esta pesquisa, destaco o fato de que atualmente a produção editorial tem oferecido uma enorme variedade de títulos de revistas e percebe-se pouca reflexão acerca do que é mostrado e como se mostra. Também que o entendimento da visualidade em objetos que fazem parte do cotidiano, vem ao encontro da proposta dos estudos da cultura visual. Um outro aspecto refere-se a compreensão do que o design das capas das revistas culturais está narrando através da articulação do seu discurso e dos temas apresentados nas capas da Revista Bravo! e que isto exerce um tipo de pedagogia.

O presente trabalho tem como objetivos refletir sobre os diversos sentidos provocados pela articulação do discurso verbo-visual do design gráfico editorial na Revista Bravo!, considerando o contexto em que são produzidos, seus valores estéticos e comunicacionais.

Esta pesquisa também se propõe a identificar e analisar como os elementos que compõem a sintaxe visual gráfica se inter-relacionam e configuram a complexidade desta linguagem; refletir como as peças editoriais estão inseridas no contexto social e compreender de que modo as revistas se mostram e como são vistas.

Eu organizo o movimento, eu oriento o carnaval

Em relação aos procedimentos para realizar a pesquisa, início por um levantamento das revistas culturais importantes da história editorial do Brasil, por sua proposta editorial, bem como por sua concepção

Figura 1. Conjunto de capas Revista Bravo!



Fonte: acervo do autor

relacionando-as à cultura brasileira. As duas primeiras capas (*Caetano Veloso* e *Carmem Miranda*) representam o universo da música popular em

estética. Nesse contexto identifico a Revista Bravo! como publicação relevante no cenário das revistas culturais brasileiras na atualidade por levar ao público-leitor assuntos abrangentes da produção cultural contemporânea, bem como por sua tiragem e sua distribuição que atingem as principais cidades brasileiras.

Para formar o corpus desta pesquisa escolhi seis capas da revista Bravo! que representam períodos distintos desta publicação. O que me orientou na escolha destas capas foi o que elas possibilitavam em termos de leitura interpretativa sobre identidade cultural

dois períodos distintos através destes personagens que são caros à cultura popular do Brasil; as duas capas seguintes (*Pato Donald e Wim Wenders*) representam o olhar da cultura estrangeira sobre o Brasil e de como eles se relacionam/dialogam com as questões culturais dos trópicos; as últimas duas capas (*A invenção do Brasil e o Brasil que o mundo vê*) complementam esta amostragem por tratarem de visões do passado e do presente que são conceitos fundamentais para uma leitura sobre aquilo que foi construído como sendo a identidade cultural do Brasil.

A partir dos seis exemplares selecionados, detenho-me na leitura da capa de cada um deles, considerando os aspectos formais da narrativa visual, bem como me proponho a identificar alguns sentidos produzidos pelo seu design, através da abordagem dos Estudos da Cultura Visual.

Assim, minha intenção, ao realizar esta pesquisa, é refletir sobre que narrativas o design gráfico da Revista Bravo! está evidenciando, considerando o contexto em que são produzidas, seus valores estéticos e culturais, bem como sua inter-relação com o processo educativo. Esta escolha se dá em função de que este recente campo teórico se dedica a estudar os fenômenos do universo visual na contemporaneidade, considerando seus suportes, suas estéticas, bem como sua inserção social e cultural. Hernández (2005, p. 12) sinaliza que:

[...] a Cultura Visual não se refere a uma série de objetos, senão a um campo de estudo que emergiu da confluência de diferentes disciplinas, em particular da sociologia, as semióticas e dos Estudos Culturais, feministas e da História Cultural da Arte, e que desenha diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

A abordagem metodológica da pesquisa baseia-se nos princípios dos Estudos da Cultura Visual, por considerar os meios de produção visual da atualidade, não só no que se refere aos objetos visuais, mas

também por considerar que “cultura visual pode ser entendida como relação visual entre objeto e espectador”. Ou, ainda, que “os objetos visuais mobilizam certos modos de ver”, conforme Rose (2001, p. 14).

Tais princípios procuram focar a análise crítica do discurso visual, aspectos do contexto cultural e o processo de circulação deste veículo de comunicação. Nesse sentido, trago para a pesquisa a revista em seu âmbito de interação com o espaço urbano (localizado na cidade Porto Alegre), onde outros olhares, somados ao meu, irão interferir e compor a teia de olhares sobre este objeto.

Sobre a fundamentação teórica

Para dar conta das questões aqui levantadas, pretendo adotar uma abordagem qualitativa para esta pesquisa, buscando suporte em referenciais teóricos em interface com exemplos da prática docente. Considero essa abordagem pertinente pelo fato de que meu objeto de investigação está profundamente conectado com as questões da informação na era atual, se inter-relaciona com as pedagogias culturais, na medida em que veicula conteúdos verbo-visuais e propõe determinados valores estéticos.

Ao tratar de publicações editoriais, considero que estas pertencem ao diversificado menu de meios de comunicação a que temos acesso em nosso cotidiano e que elas contribuem para a construção do olhar dos sujeitos. Sobre as características da investigação qualitativa e sua relação com aspectos do cotidiano, Eisner (1998, p. 33) coloca que:

Na realidade, a indagação qualitativa influi nos feitos cotidianos da vida diária. A indagação qualitativa e em geral o pensamento qualitativo não é uma forma de atividade exótica reservada a pessoas com um talento especial ou que estão corretamente iniciadas em formas especiais de antropologia cultural. Ela se entende por nossos

juízos diários e proporciona as bases para nossas decisões mais importantes: como a escolha de um companheiro, de um modo de viver, o tipo de carreira profissional que alguém deseja exercer, como alguém se relaciona com a família e com os amigos. Tais decisões estão guiadas por considerações qualitativas.

Ao considerar que a indagação qualitativa se relaciona com os feitos da vida cotidiana, Eisner presentifica que é possível trazer para as pesquisas acadêmicas essa abordagem que tem bases na experiência da vida, retirando-a de um campo inatingível no qual somente *iniciados ou com talentos especiais* poderiam ter acesso. Esse aspecto de trazer experiências do cotidiano para o campo acadêmico também nos remete ao que Larrosa (2002, p. 21) reflete sobre a “experiência, como sendo aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

A escolha da Bravo! se dá em função de que nesta década última pode ser considerada uma referência quando o assunto se refere à produção cultural.

Considerando que este objeto de estudo é um produto do design *editorial cultural*, faz-se necessário trazer alguns significados que estas palavras evocam.

Primeiramente, busco localizar o design gráfico como uma atividade profissional e área do conhecimento que estabelece relações com diversas outras, caracterizando-a com uma área interdisciplinar. Nesse sentido, busco a abordagem dos Estudos da Cultura Visual para esta pesquisa pelo fato de tratar a revista como um aparato visual e meio de comunicação que está inserido no cotidiano, ao lado de jornais, livros, cinema e internet, que vem ao encontro do que Mirzoeff (2003, p. 25) refere quando diz que:

[...] do mesmo modo em que os estudos culturais têm tratado de compreender de que maneira os indivíduos buscam o sentido ao consumo da cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à

experiência cotidiana do visual, desde a instantânea até o vídeo e inclusive a exposição de obras de arte de êxito.

Portanto, considero importante trazer alguns conceitos dos estudos culturais tratados por Stuart Hall (1997), bem como por Nestor Canclini (2005) e Villas-Boas (2002), no sentido de compreender o objeto deste estudo como um produto cultural e suas relações com o contexto social. A seguir, oriento-me pelas sugestões metodológicas de Gillian Rose (2001), bem como de outros autores que considere pertinentes para o desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, esta abordagem que está inserida no contexto dos Estudos Culturais nos possibilita pensar as questões do design gráfico em relação com os outros textos da era contemporânea, porque estão, conforme Tomaz Tadeu da Silva (1995, p. 98), “comprometidos com o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade”.

Na medida em que conceituo e entendo o caráter interdisciplinar do design gráfico, pretendo estabelecer relações ou ainda, conforme Villas-Boas (2002, p. 23), “interloquções com demais disciplinas com as quais (o design gráfico) tem que conviver”. No caso específico desta pesquisa, o design gráfico é o elemento que se inter-relaciona com a prática educativa e por considerar o contexto em que atua, dialoga com a sociologia, a antropologia e com a comunicação. A interdisciplinaridade, segundo Villas-Boas (2002, p. 21), “é um ponto em comum entre as abordagens dos estudos culturais e o design gráfico como disciplina acadêmica e prática profissional específicas”.

Escolho, inicialmente, dois conceitos referentes ao design que ajudarão a delinear e delimitar o tema deste objeto de estudo.

Observa-se que a palavra design atualmente é utilizada para designar as mais diversas atividades profissionais e que essa proliferação do uso desta expressão não contribui para o entendimento do que possa realmente significar. Na introdução deste trabalho, apresento alguns conceitos que a expressão design evoca e lá cito que Cardoso (2000, p. 16), entre outras definições, diz que “o substantivo design se refere tanto à ideia de plano, desígnio, intenção, quanto a de configuração, arranjo, estrutura (e não apenas de objeto de fabricação humana)”.

Já no que se refere à especificidade do design gráfico, trago a definição de Villas-Boas, que se refere à ideia de *ordenação projetual* quanto a inter-relação entre os elementos verbais e visuais na composição visual que esta atividade propõe:

[...] uma atividade de ordenação projetual de elementos estéticos visuais textuais e não textuais com fins expressivos para reprodução por meio gráfico, assim como o estudo desta atividade e a análise de sua produção. Essa produção inclui tanto a ilustração quanto a criação e a ordenação tipográfica, a diagramação, a fotografia e outros elementos visuais. (1998, p. 12).

Não poderia deixar de considerar que esta atividade é vista, muitas vezes, como algo que faz parte do universo da informática, do *marketing*, da publicidade ou da administração dos negócios, mas este viés somente será abordado como forma de ilustrar alguma situação específica e não como metodologia da pesquisa, já que, “adaptando ao design o jargão, os referenciais teóricos e os procedimentos destas disciplinas, esta posição se traduz em discursos tecnicistas”, conforme Villas-Boas (2002, p. 24).

No que se refere às expressões *editorial e cultural*, elas aqui estão interconectadas por fazerem referência a uma peça gráfica relacionada a publicações de caráter cultural, como jornais, revistas e livros. O

dicionário nos oferece, na definição de Hollanda (1999, p. 718), que a expressão *editorial* se refere “a editor ou editora; artigo que exprime a opinião do órgão, em geral escrito pelo redator-chefe e publicado com destaque”, enquanto o *Glossário de termos e verbetes* utilizados em design gráfico da Associação dos Designers Gráficos (1998, p. 41) define a expressão editorial como sendo “artigo de jornal ou revista, que reflete o pensamento e a orientação dos seus dirigentes; artigo de fundo”. Enquanto para Villas-Boas (2002, p. 18), o aspecto *cultural* está intrinsecamente ligado ao design. O autor defende a ideia de que “o design é um discurso, e como tal espelha a condição cultural na qual e para a qual foi concebido ao mesmo tempo em que contribui para produzir, realimentar ou transformar esta mesma condição cultural”.

Então, este olhar sobre o design gráfico editorial entende a revista como um aparato, como um suporte onde se organizam e se articulam os conteúdos presentificados pela revista. Nesse sentido, a revista funciona como um recurso tecnológico ao possibilitar que o público interaja com seus conteúdos.

Sobre esse entendimento de tecnologia, Silva (1995, p. 70) diz que:

Assim, como um conceito genérico, a “tecnologia”, implica a especificação de um modo de produção; uma forma de organizar e regular o trazer à presença de algo anteriormente sem presença. Isso significa que a “tecnologia” deve ser sempre entendida em sua pluralidade, como campo diversificado de diferentes formas de saber/poder.

Considerando a revista como objeto de estudo e um produto da indústria cultural, no sentido de que ele é criado, reproduzido e distribuído a um grande público com base em uma estruturação industrial, ela se enquadraria no conjunto de aparatos tecnológicos culturais, que, segundo Silva (1995, p. 71), “refere-se ao conjunto de

arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais interagimos”.

Portanto, entendo que através desta pesquisa, fica evidenciado que as tecnologias visuais formulam visões sobre nós e sobre os outros e nesse contexto, as revistas contribuem para que tenhamos determinadas formas de ver. Nesse sentido, a Bravo! adota uma determinada linha editorial que conjuga os conteúdos verbo-visuais com a intenção de conceber uma determinada estética, bem como um determinado entendimento de produção cultural.

Referências

- BAVCAR, Evgen. Entrevista concedida a João Jardim e Walter Carvalho no filme *Janela da Alma*. *Janela da Alma*. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais. Brasil/França: Europa Filmes, 2001. DVD.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- CARDOSO, Rafael. *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgar Blucher, 2000.
- EISNER, Elliot. *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós, 1998.
- HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (ed.). *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage, 1997. p. 13-74.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KURZ, Robert. O torpor do capitalismo. *Folha de São Paulo*: Caderno Mais, São Paulo, 11 fev. 1996., sp. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/2/11/mais!/32.html>. Acesso em: 12 out. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educación & Realidade*, v. 30, n. 2., p. 9-34, 2005.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: PAIDÓS, 2003.

ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to interpretation of visual materials*. London: Sage, 2001.

SARAMAGO, José. Entrevista concedida a João Jardim e Walter Carvalho no filme *Janela da Alma*. *Janela da Alma*. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção Tambellini Filmes e Produções Audiovisuais. Brasil/França: Europa Filmes, 2001. DVD.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VILLAS-BOAS, André. *Identidade e cultura: design gráfico*. Rio de Janeiro: 2AB, 2002.

BENTO FAGUNDES DE ABREU

Mestre em Educação (UFRGS), especialista em Expressão Gráfica (UFRGS) e graduado em Educação Artística pelo Instituto Metodista Bennet (RJ). Dedicou-se há mais de duas

décadas a pesquisa do design editorial, da tipografia experimental e da semiótica visual. Ministra oficinas sobre esses temas em diversas instituições de ensino do RS, em Santa Catarina (Bienal Brasileira de Design, 2013) e na Argentina (Encuentro Latinoamericano de Diseño), Buenos Aires. Nos estudos de mestrado dedicou sua pesquisa às revistas culturais sob o título: Revista Bravo! Desenho, design e desígnios na perspectiva dos Estudos da Cultura Visual.

Contato: abreu.design@hotmail.com

INTERSECCIONALIDADES ENTRE CINEMA, ESCOLA E PRODUÇÃO DE SENTIDO: APONTAMENTOS DE UMA PESQUISA

Sonia Maria Santos Pereira da Rocha

Limitar-se aos planos e procedimentos que compõem um filme é esquecer que o cinema é arte [...], que aqueles planos e efeitos que se esvaem no instante da projeção precisam ser prolongados, transformados pela lembrança e pela palavra que tornam o cinema um mundo compartilhado bem além da realidade material de suas projeções. (RANCIÈRE, 2012, p. 15).

O texto¹ em questão é um recorte do projeto de tese qualificado no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação e Arte (GEARTE) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que versa sobre as modalidades de produção de sentido fomentada pelas

¹ Recorte do texto de qualificação de projeto de tese defendido em 28/03/2022 intitulado “Os processos de apreensão, produção e efeitos de sentido nas narrativas cinematográficas e suas conexões com a Educação?”. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

narrativas cinematográficas e suas conexões com a Educação. Neste excerto abordo o contexto do trabalho e as interseccionalidades² entre o cinema e a escola, a importância dessa parceria para ambos e os caminhos da pesquisa.

O objetivo é produzir conhecimento para a formação de professores partindo do advento da obrigatoriedade de exibição de filmes nacionais nas escolas de ensino fundamental e médio (educação básica) implementada através da sanção da Lei 13006 de 26 de junho de 2014 que alterou o artigo 26 da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A partir desse evento surgiram muitas questões para serem pensadas pertinentes à área da educação, tais como: os tipos de filmes que seriam escolhidos; quem os escolheria; quais meios tecnológicos seriam usados; questões sobre o preparo físico e tecnológico das escolas para desenvolver tal atividade; sobre a questão dos alunos e alunas com deficiência visual, total ou parcial, e ainda, os com deficiência auditiva e suas possibilidades de recepção em uma sala de exibição sem estrutura de audiodescrição e de tradução em libras. Ainda, questões sobre o engajamento de entidades como a Agência Nacional de Cinema (ANCINE), as secretarias de Educação, a secretaria do Audiovisual; sobre as políticas públicas para se pensar a formação dos professores (inicial e continuada) para o trato com o cinema. E, mais, sobre as expectativas geradas por essa relação entre cinema e educação dentro e fora da escola.

² O termo interseccionalidades foi apropriado a partir dos escritos de Ângela Davis que sinaliza as conexões de aspectos que mesmo parecendo díspares complementam uma questão e acabam por fazer parte dela. São elos que, considerados, tornam uma causa ou uma questão mais forte, mais completa. Por exemplo: a luta de classes tem interseccionalidades com as questões de gênero, etnia, letramento etc.

Entre todas as questões levantadas detive-me na formação de professores. Pois, esta é crucial para a educação básica brasileira no que diz respeito à formação dos alunos na relação com a sétima arte e para o cinema como indústria, no que diz respeito à formação de futuros expectadores e, quiçá, novas gerações de cinéfilos. A Lei 13006/2014, aponta o cinema como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola. Mas, em nenhum momento, em todo o processo de implementação dessa ‘imposição legislativa’ foi discutida a importância do cinema com suas peculiaridades artísticas na/para a educação. Então, pensemos nas possibilidades de desenvolvimento de potencialidades educativas a partir da apropriação do cinema na educação, dos aspectos da comunidade escolar que são provocados pelo.

Sendo uma arte sincrética³, a arte cinematográfica envolve uma mistura de artes e ciências. Artes visuais, artes cênicas, música, filosofia, história, antropologia, cultura digital, psicologia, semiótica, computação gráfica etc. E se estabelece como a arte das narrativas que acessa o “sensível”, produzindo estímulos fundamentais no processo de apreensão⁴ das coisas do mundo (HUSSERL, 2006). Na educação o cinema tem a possibilidade de despertar as potencialidades dos sujeitos, através da “experienciação” do estésico mudando o estatuto do real. Com essa mistura de áreas, o filme coopta o espectador de forma lúdica e intrusa, sem se fazer pesado no processo. Assim Rancière descreve a riqueza do cinema:

O automatismo cinematográfico encerra a querela da técnica e da arte, ao mudar o próprio estatuto do “real”. Ele não reproduz as coisas tais como elas se oferecem ao olhar. Registra-as tais como o olho não as

³ No sentido da superposição de linguagens (imagética, sonora, gestual, verbal etc.).

⁴ No sentido fenomenológico da teoria husserliana de constituir sentido na consciência.

vê, tais como vêm a ser com ondas e vibrações, antes de sua qualificação como objetos, pessoas ou acontecimentos identificáveis por suas propriedades descritivas e narrativas [...] a arte das imagens móveis [...] é o acesso aberto à verdade interior do sensível, que encerra as querelas de prioridade entre artes e os sentidos, porque encerra, primeiro, a grande querela do pensamento e do sensível. (RANCIÈRE, 2013, p. 7-8).

Essas variantes juntas se estabelecem como uma linguagem sincrética. Não saber o que é o cinema e como se apropriar dele como dispositivo pedagógico, significa perder o que o cinema tem de melhor: divertir informando e entreter produzindo pensamento e fomentando reflexões. E ainda, matá-lo em toda a sua riqueza e “possibilidade de usos” (CERTEAU, 2013), no momento de sua perpetuação – o da formação de um novo espectador.

O cinema com sua ação subjetiva é uma arte visceral. E muito se tem tentado, dentro do que as estruturas escolares permitem, utilizá-lo em contexto educacional. Seja para discutir questões que algumas disciplinas têm em seus conteúdos, seja, simplesmente, para oferecer um “refresco” à dura carga cognitiva que algumas áreas do saber escolar impõem.

Muitas são as crenças acerca das potencialidades do cinema em sala de aula. Uma delas é capacidade que o cinema tem de tornar próximo aquilo que, possivelmente, não conhecemos: lugares, aspectos culturais diferentes etc. Outra é capacidade de produzir identidade através da representatividade. Sendo a escola um espaço de invenção, de criação de maneiras de ver e estar no mundo, é o lugar ideal para “materializar” essas possibilidades através do cinema, inclusive sob o aspecto político, fomentando aquilo que o legislador da citada lei chamou, em suas entrevistas em defesa de seu projeto de lei (PL185/08), de “senso crítico”. Outra seria seu aspecto lúdico. Por não ser um conteúdo que exija uma postura cognitiva austera, encanta e

desperta interesse e esse entusiasmo se estende a outras atividades “próprias” da educação formal. Ou seja, o cinema seria um catalisador para a mistura entre esses dois ingredientes, a obrigação e o prazer. Sobre isso Fresquet e Migliorin nos falam brilhantemente:

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundo, ou seja, as possibilidades que o cinema tem de tornar comum [...] o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. [...] a segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável [...] se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como um espaço onde a estética e a política podem coexistir com toda a sua perturbação que isso pode significar. [...] A terceira crença [...] é na própria criança e no jovem. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não são pautados pela função social ou pela necessidade de fazer o mundo mais bonito. Trata-se da crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 139-140).

Em relação à aproximação do estudante com a arte cinematográfica, isso apresenta possibilidades sociais também. A curiosidade por conhecer o cineasta, saber quem escreveu a história (o roteirista), entender como foi feito o filme, informar-se sobre os personagens e seus atores, saber como foi interpretá-los etc. se apresenta como uma sinalização profissional, e esse também é um dos braços da escola. Projetos com cinema na escola, propiciando uma interação entre a instituição, a linguagem cinematográfica e sua produção abririam possibilidades de contato desses alunos com os realizadores da obra através de palestras, encontros, debates e afins, se transformando em celeiro de fomento para futuros diretores, atores, roteiristas, iluminadores etc.

Outro aspecto bastante importante nas interseccionalidades entre o cinema e a escola é a “horizontalização” entre os componentes da comunidade escolar proporcionada pela experiência com o cinema. Diante de uma tela, todos são espectadores. Todos estão no mesmo patamar lendo o audiovisual de acordo com suas redes de significação e no estabelecimento daquilo que fica em segredo entre o espectador e a tela. Uma tessitura de uma trama de cumplicidade poética e estrutural entre os entes envolvidos numa “egrégora” fomentada pelo suporte.

A questão da ressignificação dos conceitos de “entretenimento” e “coisa séria”, que se misturam e se completam, é outro aspecto trazido pelo cinema para o âmbito educacional. O que no senso comum entendemos como opostos e quase imiscíveis, com a aproximação do cinema da escola esse não-limite se potencializa de forma positiva, tanto para o cinema quanto para a escola. O filme, mesmo trazendo assuntos importantes para serem pensados e sendo um espaço artístico de possibilidades políticas, sempre foi legado pelo poder hegemônico à caixinha de entretenimento. A escola, desde seu estabelecimento como instituição histórica, mesmo proporcionando momentos de lazer e aprendizado lúdico, sempre foi vista e constituída como um lugar de disciplina, de cumprimento de deveres, de ensino, de responsabilidades e tudo sendo posto como algo doloroso. Os valores educacionais que constituíam/constituem a escola não se identificam oficialmente com o que é divertido. Criou-se um estigma de só entretenimento para um e só “seriedade” para o outro. Essa aproximação oficializa que “o cinema também é digno de estar em lugares sérios, como o laboratório científico” (FERRO, 1995, p. 200-203) e aqui acrescento a escola. Esses entrelaçamentos de espaços tão díspares em suas constituições se dão de forma a respeitar a especificidade de cada um, tanto do cinema, sem reduzi-lo a conteúdo

escolar, como o da escola, respeitando o seu arcabouço pedagógico. O que não significa que, na prática, ao longo do processo, e/ou, ao fim dele, ambos – escola e cinema – não saiam transformados.

Em relação à especificidade da escola, como instituição, ela está afinada com processos avaliativos e com métricas convencionadas. O professor acostumado a esse engessamento, próprio da área, também se cristaliza nesse *modus operandi*. O que falta nesse contexto é uma abertura a um novo paradigma educacional que o cinema nos aponta quando se insere na escola com sua estrutura de atravessamentos, com sua proposta libertária de entendimentos múltiplos não passíveis de metrificação, com seu fomento à produção de conhecimento nos cotidianos escolares a partir de suas narrativas.

Produzir conhecimento sobre cinema e suas possibilidades no ambiente escolar, a partir da formação de professores, é muito importante para o sucesso dessa empreitada, que visa trazer benefícios tanto para a educação como para o cinema. Levar professores a perceberem e entenderem os efeitos dessa arte e seus processos, será o primeiro passo para uma compreensão da potência do cinema como dispositivo pedagógico em sala de aula. Experimentar a desconstrução que o cinema pode trazer para a forma de educar nas escolas e entender os processos de afetação do cinema no espectador é o que move essa pesquisa.

A partir desse ponto, considero importante trabalhar o cinema como um “ente” entre professor e aluno funcionando como uma ponte para abordagens mais sutis e potentes. Nesse contexto, Fresquet e Migliorin (2015) trazem para a conversa questões importantes: como possibilitar que essa experiência seja estética, subjetiva e não, apenas, uma função social? Como fazer com que a experiência com o cinema seja uma experiência de vida, de existência, de novas formas de

cognição, tanto pessoal quanto coletiva? Como realizar uma prática pedagógica desse tipo? Questões essas que necessitam de uma mudança de paradigma no contexto pedagógico, engessado pelas avaliações quantitativas.

Rancière (2002) nos dá pistas de um caminho a seguir quando narra a história do professor *Joseph Jacotot* que, depois de todas as possíveis análises de circunstâncias de aprendizagens e dissertação de conceitos de uma forma bem clara, quase como numa conversa, fala da “intermedialidade” entre o mestre e os alunos através do Livro *Telêmaco*. Nesta analogia a “terceira coisa” que intermedia a relação pode ser o filme. Um artefato que gere experiência, que fomente a curiosidade, que desperte a criatividade, que permita a relação do desconhecido com o que é conhecido aumentando essa rede de significação existencial, ao mesmo tempo, possibilitando uma formação emancipadora.

Nesse novo tempo de produção de “políticas de invenções” (KASTRUP, 2007), a vivência de uma aprendizagem fluída que possibilite um aprendizado dialético, que se processe nas ações aprender/desaprender/reaprender que torne o espectador sujeito do processo do ensino-aprendizagem e dinamize as relações que este estabelece com os conhecimentos, é bem-vinda. Possivelmente, saber sobre cinema e suas potencialidades na educação pode oferecer essa possibilidade na formação dos professores.

O cinema na escola poderá ocupar o lugar de contraponto, tencionando-as [as regras e certezas da escola] com algumas exceções e dúvidas. Introduzir a pergunta num cenário de verdades prontas, o afeto e as sensações num terreno hegemonicamente cognitivo. E a escola, seja pela sua função política de distribuir democraticamente esse bem cultural chamado conhecimento – seja pela intencionalidade em estabelecer uma relação com o conhecimento que pressuponha ensino/aprendizagem, seja por oferecer um espaço de experiência singular entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento, pode

contribuir para que a cultura cinematográfica no olhar produzido sobre o mundo possa reverberar e expandir-se para fora das salas de projeção. Na escola o cinema deixa de ser diversão cultural e passa a ser visto como um espaço produtor de sentidos que envolvem múltiplas subjetividades. Ele permite antagonizar, provocar deslocamentos desconstruindo posições dicotômicas e essencialistas características no contexto discursivo que é próprio do espaço/tempo escolar. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p. 146).

E, por fim e não menos importante, a necessidade de abarcar essas questões tão díspares mas, afinadas entre si, trouxe a possibilidade de conectar áreas diferentes, como a semiótica e a fenomenologia com a educação, formando um tripé. A semiótica tendo como foco o suporte e suas propostas, fundamentada nas ideias de Eric Landowski sobre os regimes de sentido e as imbricações das interações. A fenomenologia, tendo como foco o espectador e seus processos de constituição de sentido, abordando a “vivência” do sujeito na relação com o cinema, tendo como referenciais teórico Husserl e Merleau-Ponty.

Na área da semiótica, a sociosemiótica foi a opção escolhida por parecer a mais adequada. Por ter como objeto a construção de uma teoria do sentido esquadrinhando-o, juntamente, com suas interações. Segundo Landowski (2014) a sociosemiótica vai além das justaposições de elementos combinatórios ou da articulação entre eles dentro de um discurso, privilegiando a análise dos processos de construção de sentido. Assim se pronuncia o autor sobre a possibilidade de análise de uma relação estésica utilizando os tipos básicos de regimes que regem a produção de sentido:

Formando sistema e tendo por conseguinte a vocação de se articular e de se combinar entre si, as quatro fórmulas às quais se chega permitem dar conta da variedade e do caráter geralmente composto, híbrido ou polivalente das práticas interacionais observáveis sobre os terrenos os mais diversos, inclusive aquele da construção do objeto de conhecimento nas nossas disciplinas com vocação “científica”.

Fortemente integrador, uma vez que ele visa a dar conta não somente das regularidades mas também dos acidentes da construção do sentido, esse modelo implica uma moral da interação, ou uma ética do sentido. Nessa medida, ele convida a uma reflexão nova sobre o papel, o estatuto e a vocação de nossa disciplina, a meio caminho entre descrições antropológicas e reflexão filosófica. (LANDOWSKI, 2014, p. 15).

O cinema como arte se impõe com sua estrutura de arte nova e com convenções técnicas que querem dizer frases, com junções que criam significados a partir de efeitos de luz, de planos e de movimentos, e que estabelecem significações a partir de seu *modus operandi* peculiar – a montagem. O cinema cria um novo mundo, uma nova maneira de dizer, apresenta novas maneiras de ver e fomenta outras maneiras de pensar e produzir sentido.

No que diz respeito à fenomenologia, ela é a ponta do tripé em que todo o foco se volta para a forma com a qual o sujeito percebe o mundo. Na pesquisa, esta perspectiva de abordagem é o processo de “impactação”⁵ que o filme causa em seu espectador. Aqui, a fundamentação teórica se dá com Husserl (2006) com sua abordagem sobre a consciência e sobre o que/quem é o observador que constitui o mundo; e com Merleau-Ponty, que traz novas camadas para as ideias de Husserl ancorando-se na experiência e na subjetividade, com um olhar mais afeito ao cinema. Para Merleau-Ponty (1999) o ponto de partida da apreensão de sentido, sob a perspectiva do indivíduo, é a sensorialidade. São os sentidos as antenas de captação do mundo alimentando a consciência. Por isso, o pensamento do teórico se torna tão interessante para essa investigação.

⁵ O termo “impactação”, nessa pesquisa, abrange as camadas dos processos estéticos, cognitivos e conscienciais (fenomenológicos em Husserl) acometidos ao espectador na experiência com o cinema.

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato [ação própria da consciência], uma tomada de posição deliberada; ela é fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei da constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. [...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

O objetivo da teoria fenomenológica nesta pesquisa é o de fundamentar os aspectos da “impactação” do cinema sobre nossa percepção, que explique como e porque ficamos tocados e nos desligamos da realidade factual diante de um filme, mesmo sabendo-o não-real. Esse aprendizado é importante para sabermos como nos apropriarmos do cinema como dispositivo pedagógico em sala de aula e onde inseri-lo no processo educacional.

Em suma, o cinema está presente com seu sincretismo de linguagens em todos os espaços da vida de um indivíduo e de uma sociedade. É um suporte que, fazendo uma analogia com a abordagem pedagógica de Hernández (1998), fomenta transgressão e mudança na educação. Hernández aborda a possibilidade de mudança na educação a partir da desconstrução de um arcabouço engessado de atuação pedagógica, sugerindo trabalhos por projetos e desconstruindo dezenas de anos de um arcabouço que utiliza a exposição, a transmissão pura e simples de conhecimento. Incentivando, assim o mergulho nos temas e a autoria da criação da ação de aprendizagem na escola pelo próprio aluno juntamente com o professor.

Acredito no mesmo viés em relação ao trabalho com o cinema. Vejo a possibilidade de uma prática diferente da tradicional, não só porque os tempos pedem, mas porque o próprio suporte artístico não resistiria à forma rígida de conteúdo e avaliação próprios da escola tradicional. Para o autor, a transgressão efetua-se na desconstrução de

visão escolar baseada em conteúdos, na desconstrução do conceito de disciplinas estanques, na aprendizagem que passa a ter como base e o estabelecimento de relações, no reconhecimento da multidimensionalidade do conhecimento, no aprender a lidar com complexidades ao invés de lidar apenas com as singularidades e a possibilidade da transdisciplinaridade.

Todos esses aspectos somados são capazes de desenvolver potencialidades que estão diretamente relacionadas às respostas a necessidades do mundo do trabalho, da vida cotidiana, do exercício de cidadania nas sociedades modernas, do desenvolvimento da criatividade, de capacidades analíticas e de síntese. Também mexe com o papel do professor que passa a ser não o centro do conhecimento e das diretrizes da aprendizagem, nem um simples avaliador por métrica, mas um facilitador que problematiza e indica pistas de investigações, análises, reflexões e conexões. E o mais importante, a possibilidade de mudança dos paradigmas educacionais em um futuro não tão distante.

Não se trata aqui de mudar o currículo da educação básica e nem mexer na formação de professores, mas de se perceber a necessidade estabelecida pelas próprias circunstâncias, da inserção do cinema e seus conhecimentos específicos na formação dos profissionais que vão lidar com esse artefato cultural em sala de aula, e da necessidade da educação do olhar, segundo Pillar (2011). Urge a necessidade de se abordar aspectos imagéticos na formação de professores independente de sua especialidade. A importância da educação do olhar em nossa sociedade é uma questão de alfabetização política para o mundo “inserida num contexto social e econômico, [a leitura de mundo] é de natureza educativa e política, pois nossa maneira de ver o mundo é modelada por questões de poder, por questões ideológicas” (PILLAR, 2011, p. 10) Negar essa possibilidade ao estudante de escola pública é

cooperar com todo um processo de exclusão que vem com o não-saber e com o tolhimento da capacidade de discernimento de mundo.

Referências

- BRASIL. Lei 13006/14, de 26 de junho de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de jun. de 2014.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 4. ed, 2020.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? *In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. *CINEOP – 10ª mostra de cinema de Ouro Preto*. Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- LANDOWSKI, Eric. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. *Galáxia*. São Paulo (on-line), n. 27, p. 10-20, jun. 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542014119609>
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *As distâncias do cinema*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. *A fábula cinematográfica*. São Paulo: Papyrus, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SONIA MARIA SANTOS PEREIRA DA ROCHA

Doutoranda em Educação (PPGEDU/UFRGS), bolsista CAPES. Mestre em Educação (ProPed/UERJ). Especialista em História do Brasil (PPGH/UFF). Licenciada em Pedagogia (UERJ). Pesquisadora independente na área de Cinema e Educação e professora da educação básica.

Contato: srocha54@hotmail.com

**A CRIAÇÃO DA EDU 03142
EDUCAÇÃO E CINEMA NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DA FACED-UFRGS:
TEXTO-DOCUMENTÁRIO ESCRITO
E EDITADO A QUATRO MÃOS¹**

Tatiana Perin Pacheco

Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Nunca me passou pela mente que a Oficina de Cinema serviria para que as crianças se convertessem em diretores de filme, atores, montadores ou qualquer das atividades relacionadas com o ofício. [...] desejava que os pequenos contassem com um espaço onde confluísse a brincadeira, a emoção, a arte. [...] dentre as conquistas da oficina observamos o aumento da autoestima, o desenvolvimento da criatividade ou a aprendizagem de certos valores fundamentais para trabalhar em equipe, mas o primeiro, o fundamental, sempre, foi que seja um momento legal.

Alicia Vega

¹ Este texto-documentário foi redigido conjuntamente pelos autores, abordando a criação da disciplina e a pesquisa desenvolvida por uma das autoras durante seu mestrado.

Apresentações

Tachi Pach² – Me chamo Tatiana Perin Pacheco, tenho 50 anos, sou pedagoga, mestre em Educação, graduanda em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nessa instituição. Sou mãe há quase 30 anos e professora de Inglês há 35, tendo feito minha formação por caminhos não acadêmicos, pois não pude, à época, seguir na universidade, algo comum às mulheres que se tornam mães. Desde 2014, quando ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia na UFRGS, dedico-me a compreender a formação docente e seus processos. O mais impressionante, de minha formação em Pedagogia, foi constatar que eu, que já era professora há tanto tempo, tenha tido um impacto tão grande, algo que redefiniu a professora que eu sou, era e serei (PACHECO, 2018).

Minha primeira aula no curso de Pedagogia se deu no dia 24 de fevereiro de 2014 e meu primeiro professor é hoje meu parceiro neste artigo. A disciplina à época era EDU 03127 Infâncias e Culturas infantis e nela assistíamos a muitos filmes e conversávamos sobre eles e, a partir deles, além de alguns textos de revistas acadêmicas e livros, sobre as infâncias e as culturas infantis. Foi assim que começou nossa relação, mediada pelo cinema, que nos apresentou e nos aproximou, a ponto de pesquisar no mestrado sobre os primeiros semestres da implantação da disciplina EDU 03142 Educação e Cinema no novo currículo do curso de licenciatura em Pedagogia.

Gabriel Junqueira – Me chamo Gabriel de Andrade Junqueira Filho, sou licenciado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1987), tenho 61 anos e em dezembro

² Nome adotado profissionalmente pela autora Tatiana Perin Pacheco.

de 2022 completo vinte e seis anos como professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Esse também é o tempo em que vivo em Porto Alegre, vindo de São Paulo, capital e interior. O encontro com Tatiana, pela via da relação pedagógica – relação professor-aluna-conhecimento –, se repetiu ao longo do curso, numa outra disciplina obrigatória do currículo anterior a este – EDU 03055 Ação pedagógica com crianças de 0 a 10 anos –, disciplina que foi desmembrada em outras duas na versão atual do currículo – EDU 03103 Educação Infantil: as práticas e seus sujeitos e EDU 02139 Anos iniciais: as práticas e seus sujeitos –, ocasião em que ela elaborou um projeto de trabalho em que já queria saber: O que é necessário saber para ensinar? Como preparar a professora pedagoga para os desafios da sala de aula? Essas perguntas têm insistido e se atualizado ao longo da formação de Tatiana, como também a nossa relação, pela admiração e respeito que temos um pelo outro.

Nestes vinte e seis anos, trabalhando em regime de dedicação exclusiva na FACED-UFRGS, participei de várias gestões da COMGRAD-EDU – Comissão de Graduação da Faculdade de Educação –, por coincidência ou por vontade, gestões em que tramitaram os debates, as consultas, os estudos para a elaboração de diferentes versões do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. A atual versão, elaborada na gestão de 2017 a 2019, em que a EDU 03142 Educação e Cinema foi criada, é a quarta versão, nestes vinte e seis anos de turbulências e aprendizados, entre outras coisas, sobre as dinâmicas de revisão, criação, adaptação e atualização do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia. Apresento esses dados para argumentar que a familiaridade com a estrutura e as regras de funcionamento da COMGRAD-EDU foi da maior importância para a proposição da disciplina EDU 03142 Educação e Cinema e a

insistente, veemente, exaustiva – incompreensível, excêntrica e descabida para alguns – argumentação para justificá-la como prioridade na nova versão do currículo do curso. Em situações como esta, não bastam dados, fatos, trajetórias de formação, argumentos, é preciso ser veemente, insistente, atento, incansável, articulado, principalmente porque – e especialmente nesta reformulação curricular –, a maioria das disciplinas da versão anterior do currículo teriam as cargas horárias reduzidas, além da retirada de disciplinas e inclusão de novas, como mencionado anteriormente, o que sempre gera tensionamentos e contendas entre os representantes das áreas que compõem os três departamentos a partir dos quais se organiza a vida funcional das professoras e professores da FACED-UFRGS, a saber, o Departamento de Estudos Especializados (DEE), o Departamento de Ensino e Currículo (DEC) e o Departamento de Estudos Básicos (DEBAS). Sou professor da área de educação infantil, que integra o Departamento de Estudos Especializados.

Por que um professor da área de educação infantil estaria propondo a criação de uma disciplina como Educação e Cinema para o novo currículo do curso de licenciatura em Pedagogia? Esse dado faria parte da excentricidade da proposta? Ainda mais que a defesa vinha no sentido de que ela fosse uma disciplina obrigatória do tronco comum do currículo do curso, compondo com as disciplinas EDU 02058 Educação e Teatro, EDU 02061 Educação e Artes Visuais e EDU 0361 Educação Musical – disciplinas obrigatórias de três créditos e carga horária de 45 horas cada uma –, a dimensão das Artes no novo currículo do curso de licenciatura em Pedagogia?

Tachi Pach – Excentricidade do ponto de vista de quem, não? Mas, bem, acompanhando as primeiras turmas da disciplina EDU 03142 Educação e Cinema, já em pleno mestrado, sob a orientação da

professora Analice Dutra Pillar, na linha de pesquisa Arte, linguagem e currículo, não faltam hipóteses sobre a relação entre a educação e o cinema ao dialogar, por exemplo, com o texto *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* (EISNER, 2008), pois se as artes possibilitam à educação novos aprendizados sobre a sua própria prática, o cinema, considerado a sétima arte, e a pedagogia, uma dimensão da educação, inserem-se nesta lógica. Ou ainda, lembrando Fresquet:

Com o cinema como parceiro, a educação se inspira, se sacode, provoca as práticas pedagógicas esquecidas da magia que significa aprender, quando o 'faz de conta' e a imaginação ocupam o lugar privilegiado na produção sensível e intelectual do conhecimento. (FRESQUET, 2017, p. 20).

O papel do cinema na produção sensível e intelectual do conhecimento era exatamente o que me interessava pesquisar no mestrado para responder de maneira atualizada às perguntas: o que é necessário saber para ensinar? Como preparar a professora pedagoga para os desafios da sala de aula? Se, na graduação, havia respondido essas perguntas com o repertório de formação constituído até então, o mestrado foi uma oportunidade para buscar outras perspectivas e a disciplina EDU 03142 Educação e Cinema se vislumbrou como uma possibilidade promissora de geração de dados e reflexão. Nesta altura, minha intenção era compreender melhor a relação entre a arte e a educação e o papel que a arte exerce na formação das professoras pedagogas. O cinema, a sétima arte, me encantava especialmente pela dimensão da alteridade (BERGALA, 2008), uma vez que nos suspende e nos retira de nós mesmos, apresentando a perspectiva do outro, nos fazendo ver o mundo, ainda que momentaneamente, por olhos que não os nossos, numa espécie de expansão perceptiva, sensibilizando e abrindo espaço para compreensões além de nossas próprias, fundadas

naquilo que não vivemos na nossa realidade, mas vivemos-sentimos quando experimentamos o cinema (PACHECO, 2021).

Gabriel Junqueira – Alicia Vega (2015), com seu jeito simples e tão certo, diz assim sobre a alteridade do cinema:

O cinema, como a literatura, nos proporciona por um momento a possibilidade de sairmos de nós mesmos, de ver o mundo através dos olhos das personagens, de experimentar as emoções que nos faltam na vida. Os grandes diretores nos pedem que entendamos as personagens – nunca que as julgemos –, inclusive, que nos identifiquemos com elas. (VEGA, 2015, s/n).

Tachi Pach – O cinema produz marcas que se tornam lembranças sensíveis de experiências que nós não vivemos, mas que imaginamos e *sofremos* de alguma forma. Essa relação me parecia cada vez mais intensa e intrigante na e para a formação de professores pedagogos. Aliás, sobre *sofrer* a experiência do cinema, não posso deixar de pensar que esta afirmação é de alguma forma análoga ao que explica Gadamer (2014) sobre o termo *theoria*,

[...] a *theoria*[,] não deve ser pensada como um comportamento da subjetividade, como uma autodeterminação do sujeito, mas a partir daquilo que o sujeito está olhando. A *theoria* é verdadeira participação, não é atividade: é um sofrer (*pathos*), isto é, um ser atraído e dominado pela visão (*Anblick*). (GADAMER, 2014, p. 182).

Essa me parece uma relação interessante e que inspira reflexão, para quem, como eu, procura compreender a formação da professora pedagoga. A Pedagogia é, fundamentalmente, ação, mas carece de e cresce com teoria. A teoria amplia as “lentes” da professora pedagoga. E não seria o mesmo o que venho sustentando sobre a articulação entre o Cinema e a Educação? Sinto que minha experiência como não aluna e não professora – na condição de pesquisadora – na disciplina EDU 03142 Educação e Cinema foi um *sofrer*, pois fui tocada por esta

experiência, mesmo não fazendo parte da equipe daquele “filme”, daquela “produção”...

Gabriel Junqueira – Suspiro profundo... Risos ...

De minha parte, tenho a dizer que um dos indicadores do meu interesse e da minha participação recorrente em diferentes gestões da COMGRAD-EDU e do meu interesse e militância ao propor a disciplina Educação e Cinema tem a ver com a minha formação. Sou pedagogo e um estudioso do currículo da educação infantil, com mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação: Supervisão e Currículo (1993), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e doutorado na mesma instituição, no Programa de Pós-Graduação: Psicologia da Educação (2000), em que analisei mais de vinte alternativas curriculares para a educação infantil brasileira – documentos governamentais e de autores que falam em nome próprio, das décadas de 70, 80 e 90 do século passado –, para criar e propor as linguagens geradoras (JUNQUEIRA FILHO, 2000, 2005), princípio de organização curricular para a educação infantil, inspirado em aspectos da obra de Paulo Freire, Charles Sanders Peirce e da minha trajetória de formação profissional e pessoal. Outro indicador igualmente importante tem a ver com o debate contemporâneo sobre o currículo da educação infantil brasileira, influenciado significativamente pela abordagem do município italiano de Reggio Emilia, reconhecida e aclamada como uma das melhores do mundo e que traz, dentre seus temas centrais, o ensino e a aprendizagem por meio das relações, as cem linguagens da criança e a integração da documentação pedagógica ao processo de observar, refletir e comunicar (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, 2016; RINALDI, 2012). No Brasil, a influência dessa abordagem italiana para a educação infantil é percebida mais timidamente – e um tanto quanto equivocada –, já na publicação

do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) e fortemente sustentada pela Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil – BNCC (BRASIL, 2017). A crítica da abordagem italiana se popularizou e virou bordão pelo poema de Loris Malaguzzi (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) – “Ao contrário, as cem existem” –, entoado, depois de anos de estranhamento e resistência, como mantra e sinal de consentimento e adesão, entre os profissionais da educação infantil, da creche à universidade, chamando atenção para as cem linguagens de que são feitas as crianças, roubadas em noventa e nove delas ao ingressarem na escola, que privilegia a linguagem verbal, oral e escrita: “Dizem-lhe: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem”, numa alusão à multiplicidade e diversidade de linguagens não verbais a partir das quais os seres humanos de qualquer idade se produzem, no entanto, subestimadas e desvalorizadas pela escola, em qualquer etapa de escolaridade, inclusive na universidade, inclusive nos currículos dos cursos de Pedagogia de todo o Brasil.

Uma disciplina e uma pesquisa

Tachi Pach – Pois minha pesquisa no mestrado se deu justamente por essa relação entre arte e educação, representada pelo cinema e pela pedagogia, que guardam entre si muitas similaridades. Ambos articulam várias linguagens em suas estruturas e regras de funcionamento. O cinema articula literatura (roteiro), teatro, música, arte visual (storyboard, cenografia, figurinos), orçamento, produção, direção (geral, de elenco, de fotografia, de arte). A pedagogia articula o ensino da língua mãe, matemática, história, geografia, ciências naturais, artes e também lida com os entrecruzamentos da sala de aula: questões de raça, gênero, classe, comportamento. A pedagogia delibera a partir

de parâmetros da educação, fundados em diversas áreas de conhecimento, como filosofia, psicologia, sociologia etc. Sua atuação é complexa e dinâmica. Quem faz cinema ou quem faz pedagogia precisa articular diversas técnicas e saberes para deliberar e compor seu trabalho. Também ambos carecem de trabalhos coletivos, da atuação de várias pessoas e profissionais no seu curso. Um filme é feito com a contribuição de muitas pessoas e profissionais, trabalhando por um mesmo fim. A professora pedagoga também, pois contribui com uma parte da formação de seus alunos, tendo-os recebido já com as contribuições de outras professoras pedagogas e os mesmos seguem seus caminhos de formação ao encontro das contribuições de outras professoras e professores pedagogos. Aliás, em toda essa trajetória, desde a educação infantil, não só com professoras pedagogas, mas também com toda a equipe da escola – gestores, coordenação pedagógica e educacional, profissionais da biblioteca, nutrição, cozinha, saúde, limpeza, acervo, manutenção, segurança. Além do que, o trabalho da professora pedagoga está articulado ao projeto político-pedagógico da escola, cuja implementação e acompanhamento se dão no diálogo com a coordenação pedagógica e educacional, nas relações de parceria e avaliação junto aos colegas das áreas especializadas como música e educação física, por exemplo. Havia pontos de convergência suficientes para pesquisa. O papel do cinema na produção sensível e intelectual do conhecimento, pela professora pedagoga em formação, portanto, era exatamente o que me interessava pesquisar para responder às perguntas: o que é necessário saber para ensinar? Como preparar a professora pedagoga para os desafios da sala de aula? Além disso, esta ideia se acerca de uma tradição filosófica que estabelece uma estreita relação entre a estética e a ética, entre o sensível e as decisões práticas, algo que eu já vinha estudando há algum tempo. Não se trata

de mágica articular a transgressão do cinema com o encanto da educação, mas de pensar a formação como algo além da dimensão técnica, ainda que esta seja muito importante; no set cinematográfico todo mundo sabe disso muito bem. Na educação, não é diferente: é preciso conhecer metodologias, didáticas, fundamentos, concepções. Mas quais elementos podem ser agregados na formação de uma professora pedagoga de modo a ensinar a parte sensível e tão peculiar que é a própria atuação em sala de aula?

Gabriel Junqueira – Nos embates com a maioria dos meus colegas de COMGRAD-EDU, ao defender a proposição da disciplina Educação e Cinema na composição do novo currículo do curso de Pedagogia, a sensação era de *déjà-vu*. Os esforços para lidar com esta nova onda de resistência eram alimentados – e esperanças –, grande parte, pela familiaridade que fui construindo durante – e duramente –, os muitos anos de embates e resistência ao defender um currículo – e consequentemente, o trabalho dos professores – organizado a partir de múltiplas e diferentes linguagens na educação infantil – originalmente, não me referia à abordagem de Reggio Emilia e sim às linguagens geradoras, uma vez que fui me inteirar da abordagem italiana após a conclusão do doutorado, em 2000. A vaga do concurso que prestei para ingressar na FAGED-UFRGS, na área de Educação Infantil, realizado em setembro de 1996, era para atuar no campo da linguagem, cuja concepção e demandas tinham a ver, restritivamente, com oralidade, leitura e escrita, com vistas a bancar outra queda de braço nacional àquela época entre alfabetizar ou não na educação infantil. No entanto, passei parte do mestrado e do doutorado estudando a semiótica de Charles Sanders Peirce, cursando disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, com os professores Lucia Santaella e Arlindo Machado, por exemplo, também na PUC-SP.

A apropriação que fiz do que estudei sobre Peirce me possibilitou romper com a dicotomização entre forma e conteúdo, sujeito e objeto, dominante nos currículos para a educação infantil que havia analisado no doutorado. O RCNEI (1998) é um exemplo nesse sentido, quando opõe linguagens (movimento, música, artes visuais e linguagem oral e escrita) a objetos de conhecimento (natureza e sociedade e matemática): “Valendo-se de diferentes linguagens (oral, desenho, canto etc.), nomeiam e representam o mundo, comunicando ao outro seus sentimentos, desejos e conhecimentos sobre o meio que observam e vivem” (BRASIL, 1998, vol. 3, p. 171). Aprendi com Peirce (1995) e Santaella (1985) que linguagem é toda e qualquer realização, produção, funcionamento do homem e da natureza, ou seja, que tudo é linguagem, seja forma, seja conteúdo. Analisando esta concepção de linguagem em relação ao universo curricular da educação infantil, passo a entender que linguagens como movimento, música, artes visuais e linguagem oral e escrita são também objetos de conhecimento, com estrutura e regras próprias de funcionamento, tanto quanto matemática e natureza e sociedade, que também passam a ser entendidas por mim como linguagens, além de objetos de conhecimento, como as concebe restritivamente o RCNEI (1998). No que diz respeito à proposição da disciplina Educação e Cinema para a composição do novo currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, portanto, o argumento não era fomentar a disputa entre as disciplinas da área de expressão, representação e comunicação e as disciplinas da área de fundamentos da educação, por exemplo – não vou nem me referir às disciplinas teórico-práticas, como os estágios –, uma vez que, conforme a versão final da súmula da disciplina – “Cinema, educação e cultura contemporânea. Linguagem audiovisual, documentação pedagógica e docência” –, o que se propunha como objetivo era ver cinema, refletir

sobre cinema, fazer cinema e produzir documentação pedagógica a partir da linguagem audiovisual. Não havia binarismo nessa proposição.

Tachi Pach – É, as escolhas curriculares não são escolhas naturais, nem tampouco fáceis, mas fruto de disputas e, a partir da composição de um currículo, pode-se perceber muito sobre as intenções e compreensões em um curso de formação. Apple (1982) sustenta que as escolas controlam os significados das coisas e da realidade, e com a universidade não é diferente. A escolha por uma disciplina de Educação e Cinema é uma quebra de paradigma, uma aposta em uma maneira diferente de formar novas professoras pedagogas e, como consequência, intervindo e possibilitando novas formas de ver e de *ser* para elas. Isso porque, tradicionalmente, os pilares que sustentam a formação em pedagogia são a psicologia, a sociologia, a filosofia e as ciências especializadas (história, geografia etc.) (PACHECO, 2021), ou ainda, podemos dizer que são essas as linguagens tradicionalmente articuladas pela pedagogia. A partir desse entendimento, podemos pensar que a arte neste currículo de licenciatura em Pedagogia da FACED/UFRGS também é um pilar ou uma linguagem, que é parte essencial da formação das professoras pedagogas.

É importante que se pense sobre esse referido paradigma curricular. O que é, não é? Creio que a posição de Esteban (2013) possa nos ajudar a refletir:

O movimento de construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas é demarcado pelo paradigma da modernidade, definido pela ciência positivista e pelo pensamento liberal, de modo que os limites da ação escolar correspondem aos limites do paradigma que a sustenta e da sociedade da qual é parte. (ESTEBAN, 2013, p. 43).

Esta argumentação, ainda que feita pensando na escola, serve para a organização curricular da Universidade, chamando nossa atenção para o fato de que os currículos e a ação escolar funcionam como estruturas básicas a sustentar a sociedade na qual estão inseridos e qualquer mudança vai acarretar disputas...

Gabriel Junqueira – Então, no curso desta disputa, tinha ainda como argumentos em defesa da proposição da disciplina Educação e Cinema a Lei no 13.006, de 26 de junho de 2014³, a partir da qual a exibição de filmes de produção nacional passa a se constituir como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Era preciso cumprir a lei. E a formação de professores, desde a licenciatura em Pedagogia, era uma grande oportunidade, pois além da exibição da filmografia nacional, poderíamos trabalhar para a familiaridade dos alunos com a linguagem da fotografia e audiovisual (planos, enquadramentos, movimentos de câmera, storyboard, relação imagem-palavra, montagem, narrativa audiovisual); para a constituição de repertório cinematográfico (filmes de diferentes metragens, história do cinema, séries televisivas e de plataformas de *streaming*); para a realização de curadoria ou programação (seleção de filmes para abordar diferentes temáticas, critérios de seleção de filmes de acordo com as faixas etárias e etapas de escolaridade, como a exploração de curtas-metragens e de trechos de filmes junto às crianças da educação infantil, por exemplo); para a formação de cineclubes escolares, para instrumentalizar a produção de documentação pedagógica, para a realização de audiovisual, para organizar debates sobre os filmes assistidos, entre tantas outras possibilidades.

³ Lei 13.006, que acrescenta o inciso 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 dez. 1996.

Parte de tudo o que foi citado neste último parágrafo aprendi primeiro como admirador, depois colaborador e mais recentemente como coordenador acadêmico do Programa de Alfabetização Audiovisual (PAA), uma parceria entre a UFRGS, a Prefeitura de Porto Alegre e com financiamento ora do Ministério da Educação, ora do Ministério da Cultura. Parte das atividades do PAA é realizada via projetos de extensão universitária, associados, a cada gestão, a diferentes professoras e professores da Faculdade de Educação da UFRGS – Maria Carmen Silveira Barbosa, Jacqueline Moll, Liliane Ferrari Giordani, que atuaram ou atuam como coordenadores acadêmicos do PAA, como eu, neste momento –, com orçamento administrado pela FAURGS. Desde sua origem, em 2008, o PAA tem como identidade uma estrutura que se dá por um tripé teórico – a exibição, a reflexão e a produção –, proposto e adotado também pela disciplina EDU 03142 Educação e Cinema.

Tachi Pach – Gostaria de comentar brevemente isto que tu falaste, sobre este tripé teórico. A produção foi, para mim, a grande novidade da disciplina. Não é incomum encontrarmos profissionais de diversas áreas que usam os filmes para análise e estudo sobre determinados temas, compondo suas práticas através da exibição e da reflexão sobre o que foi exibido. O que é novidade e muito interessante é a questão da produção. Produzir um vídeo de curta-metragem. É um passo diferente, ativo, ao meu ver. É um apropriar-se. Não que a exibição e a reflexão não sejam importantes e instigantes, mas a produção, as professoras pedagogas em formação utilizando a linguagem do cinema para produzirem narrativas audiovisuais, isso me pareceu muito inovador. Durante a pesquisa, pude observar as abordagens dos professores, instruindo, oportunizando e criando experiências para que as alunas se lançassem na linguagem do cinema.

Ora, eu sou professora de língua estrangeira, estou familiarizada com esse caminho e sei da importância da produção própria, do experimentar-se na nova língua, falando, conversando, pensando, lendo e escrevendo. E via, literalmente, que as professoras pedagogas em formação estavam conhecendo, se apropriando, experimentando, produzindo e se produzindo professoras pedagogas pela linguagem do cinema. Ao produzirem a partir da linguagem do cinema, elas se apropriavam dela, a incluíam em seus repertórios, passavam a se autoconstituir professoras pedagogas pelas contribuições da linguagem audiovisual.

Gabriel Junqueira – Na prática, esse tripé que estrutura o PAA se efetiva a partir de eventos como o Festival Escolar de Cinema que, a cada edição anual, ao longo de cerca de 40 sessões, leva às salas Redenção, no campus Central da UFRGS, e à sala da Cinemateca Capitólio, cerca de 8.000 alunos e professores, da educação infantil ao ensino médio e EJA; a Mostra Olhares da Escola, em que as crianças e adolescentes assistem nas salas de cinema aos filmes produzidos nas escolas com seus professores, conversando com o público e contando sobre os processos de realização dos mesmos; ciclos temáticos como o Mais Cinema: Cinema e Direitos Humanos e Cinema e Cidades, Cinema e Infância e Cinema e Ciência, Cinema e Artes e Cinema e Meio Ambiente, em que os alunos da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio vão às salas de cinema em duas ocasiões para assistirem a um conjunto de filmes para se aprofundarem sobre uma temática específica e depois debatê-los com seus professores e colegas na escola, tendo seus professores participado de sessões preparatórias com especialistas na área de cinema e dos temas dos ciclos, que apresentam o filme, seu contexto histórico, a produção dos realizadores e suas peculiaridades de linguagem audiovisual; o

Laboratório Vagalume de Estudos em Audiovisual e Educação, espaço de reflexão sobre as articulações entre formação docente e fazer cotidiano de sala de aula, a partir, por exemplo, de palestras com estudiosos e pesquisadores convidados, seguidas de debates; mais recentemente, a Sessão Vagalume (*Filmes para crianças de todas as idades*), priorizando o público infantil, sempre no primeiro fim de semana de cada mês, na Cinemateca Capitólio, com direito à visita guiada pelos espaços da cinemateca (pequeno museu, acervo, biblioteca, sala de projeção) com pitadas da história do prédio da Cinemateca Capitólio e da história do cinema mundial e de Porto Alegre antes da sessão; Sessão Kino Clube – Sessão de cineclube escolar, direcionada a crianças e adolescentes de escolas, via agendamento, sempre na segunda quinta-feira do mês, com sessões gratuitas pela manhã e pela tarde, também na Cinemateca Capitólio; as oficinas de fotografia e realização audiovisual, seminários, publicações. Trata-se, portanto, de um programa de formação continuada de professores e alunos para a democratização do ensino do audiovisual na escola, ou, em outras palavras, para a familiaridade, a ressignificação e a implementação do audiovisual, prioritariamente, na rede pública de ensino de Porto Alegre. Ainda que, durante e em seguida à fase crítica da pandemia, as duas edições do Cinema Negro na Escola – projeto em que se visibilizou o protagonismo da cinematografia de realizadores negros, prioritariamente brasileiros, para a discussão sobre questões raciais, a história e a cultura afro-brasileira e sua representatividade na sociedade – tenham ultrapassado a casa das novecentas inscrições, com a participação de professores de todas as redes de ensino e alunos de diferentes cursos universitários de todo o País. Em Porto Alegre, participam efetivamente, desde o início dos cursos de formação, aproximadamente 150 professoras e professores, e outros cerca de 200

de forma mais fluante, além dos que se aposentam ou estão em processo de aposentadoria e os que ingressam nas redes municipal e estadual de Educação, desafiando a equipe de profissionais a refletir e a programar as formações tendo como perspectiva a longevidade e a pluralidade.

O PAA é, no entanto, apenas a versão atualizada, rearticulada e expandida de um trabalho de formação de professores e alunos para o audiovisual que tem uma longa, militante, rara e bonita história junto à rede pública de ensino de Porto Alegre. Profissionais como Bia Barcellos, Maria Angélica dos Santos e Marcus Mello, funcionários da Coordenação de Cinema, Vídeo e Fotografia da Secretaria Municipal da Cultura e que compõem também, desde sua criação, a equipe de profissionais do PAA, são pioneiros, visionários e testemunhas desta importante história. Tenho aprendido muito com eles sobre cinema e educação e fiquei muito surpreso, feliz e agradecido quando da aproximação entre as Secretarias Municipais da Cultura e da Educação e a UFRGS. Por um lado, essa aproximação se deu pela criação do programa Mais Educação, do governo federal, que propôs a ampliação da jornada escolar por meio de atividades optativas, entre elas, cultura, artes, comunicação e uso de mídias, possibilitando ainda financiamento do governo federal, via universidade. E, por outro, pela via da disciplina Cinema e Infância, oferecida no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias, criada pelas professoras e professores da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da qual Maria Carmen Silveira Barbosa e eu éramos professores. Essa disciplina tinha como objetivo formar professores com cinema, a partir de três eixos fundamentais: discutir diferentes concepções de criança e de infância; propor o cinema como outro tipo de texto para a

formação dos professores; analisar as situações vividas pelas crianças nos filmes, seus modos de narrarem suas vidas, seus modos de aprender dentro e fora da escola, de estabelecer relações com outras crianças e com os adultos, para pensar a pesquisa e a intervenção pedagógica nos espaços educacionais⁴. Dessa articulação nasce o PAA e ele era muito mais do que um argumento para a proposição da disciplina Educação e Cinema; era um amparo, uma inspiração, cuja presença renovava a coragem para os embates com os colegas da COMGRAD-EDU, pois não falava apenas em nome próprio, mas em coro com todos esses profissionais e com todos os professores e alunos beneficiados por esse programa de formação para o audiovisual. Além disso, invocava para este coro experiências mundiais exitosas de articulação entre cinema e escola: na França (2000), Alan Bergala e Le Plan de CinqAns (O Plano de Cinco Anos), cujo objetivo era a difusão das artes e da cultura nas escolas públicas da França, uma iniciativa do Ministério da Cultura francês; em Barcelona, alguns anos mais tarde, Núria Aidelman Feldman, com outros colegas, integra a equipe de *A Bao A Qu* (sociedade sem fins lucrativos, mas de iniciativa particular) que criou o projeto *Cinema en curs*, hoje expandido por toda a Catalunha, Galícia, Madri, Portugal, Argentina, Chile, atingindo, só na Catalunha, entre 2 mil e 3 mil estudantes, entre 9 e 18 anos, do ensino fundamental e médio, de 20 a 25 centros educacionais de distintos contextos geográficos e socioculturais; no Porto, por ocasião do Porto 2001 – Capital Europeia da Cultura, por iniciativa de um grupo de cineastas e amantes do cinema, é criada a associação cultural *Os Filhos de Lumière*, dirigida a crianças e adolescentes – em particular, aos das classes populares; no Uruguai (2009), o *CINEDUCA* – programa de

⁴ Para saber mais sobre a disciplina Cinema e Infâncias, vide JUNQUEIRA FILHO e BARBOSA, 2014.

alfabetização audiovisual promovido por iniciativa do Conselho de Formação em Educação, desenvolvido em todos os centros de formação docente do país, destinado a professores e estudantes, tendo como providência a inclusão de conteúdos sobre cinema e sua linguagem no currículo de todos os níveis de ensino primário. No Brasil, Cineduc – Cinema e Educação –, ONG carioca que trabalha a articulação entre cinema e educação desde 1970, na realização de oficinas, eventos e consultorias especializadas. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública por lei municipal do Rio de Janeiro, em 17 de janeiro de 1984; Rede Kino – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual, integrada por professores, alunos e pesquisadores de diferentes universidades públicas e particulares brasileiras e de países da América Latina, bem como professores de diferentes etapas de escolaridade e profissionais ligados a secretarias municipais de educação e cultura e organizações não governamentais que realizam trabalho com cinema em escolas; Mostra de Cinema de Ouro Preto (CineOP), oportunidade singular de encontrar, conhecer e dialogar com pesquisadores, alunos, professores, realizadores do Brasil e do exterior, participar do fórum anual da Rede Kino, contribuindo com sugestões para as ações da rede, socializando produções dos grupos dos quais fazem parte, definindo conjuntamente metas, posicionamentos, redigindo documentos; Cinead/Lecav (Projeto de Pesquisa e Extensão Cinema para Aprender e Desaprender/Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual), do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Laboratório Kumã e Projeto Inventar com a Diferença (curso de licenciatura em Cinema e Audiovisual e Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual

da Universidade Federal Fluminense); Mostras e Festivais de Cinema para Crianças e Jovens, no Brasil e no exterior.

Todos esses coros não foram suficientes. Ao voltar das férias, a proposição da disciplina tinha sido voto vencido e saído da pauta das discussões sobre a reformulação do currículo. Havia um argumento novo, que conheci consultando a Ata da reunião em que essa decisão havia sido votada: não existiam na FACED-UFRGS professores com formação em cinema para assumir a disciplina e naquele momento não havia possibilidade, tempo hábil para realizar plenárias e rodar toda a roda administrativa para conseguir uma vaga e realizar concurso público para a contratação de uma professora ou professor que assumisse essa disciplina com tal especificidade. Estados de ânimo à parte, redigi uma carta de protesto contra-argumentando sobre tal afirmação e encaminhei a todo o grupo que participava daquela gestão da COMGRAD-EDU, à chefia do DEE e à direção da FACED-UFRGS. Nesta carta, me referia à decisão indicada na Ata, relatava brevemente os embates relativos à proposição desta disciplina e contra-argumentava dizendo que era sabido que algumas professoras e professores daquela unidade trabalhavam com cinema, a partir de diferentes abordagens, que poderiam ser consultados sobre o interesse de assumir a disciplina, a começar por mim. O efeito desta iniciativa foi animador, pois, a partir da carta, a proposição da disciplina voltou à pauta das reuniões da COMGRAD-EDU. A tarefa seguinte era encontrar professores que se interessassem em assumir a disciplina. Faria, inicialmente, uma busca na FACED e se ninguém se dispusesse, consultaria a FABICO (Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação) e o IA (Instituto de Artes). Com a ajuda de colegas, fiz um levantamento de professores da FACED que trabalhavam de alguma maneira com cinema e identificamos oito. Escrevi para todos, sete

responderam, um disse que não se interessava, outro, que tinha interesse, mas não conseguia agenda para o dia sugerido para a reunião em que teríamos uma primeira conversa sobre a disciplina; revimos o dia e horário da reunião, este professor não compareceu. Para a segunda reunião, enviamos mensagem de e-mail para os cinco professores que participaram da primeira reunião e para o professor que tinha manifestado interesse, mas não compareceu à primeira reunião – e acabou não comparecendo à segunda reunião também. Levei para a COMGRAD-EDU a posição de que havia cinco professores da FACED-UFRGS interessados em assumir a disciplina. A proposta consistia em uma disciplina interdepartamental, lotada no Departamento de Estudos Especializados, na área de Educação Infantil, uma vez que eu era o proponente da disciplina e da área de Educação Infantil. Um tanto mais de embates e a disciplina foi aprovada e tem sido oferecida desde o segundo semestre de 2018, quando começa a ser implementada a nova versão do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da FACED-UFRGS.

Cristiano Bedin da Costa (com formação em Psicologia, do DEBAS), Evandro Alves (com formação em Pedagogia, Educação de Jovens e Adultos, do DEE), Maximo Daniel Lamela Ado (com formação em Ciências Sociais, do DEBAS), Rosana Aparecida Fernandes (com formação em Pedagogia e Filosofia, do DEBAS) e eu (com formação em Pedagogia, Educação Infantil, do DEE) formamos a equipe original de cinco professores que ficou responsável pelas duas turmas de trinta alunos cada, a cada semestre, desta disciplina obrigatória, de 3 créditos e carga horária de 45 horas, oferecida já no segundo semestre do curso, propositalmente, para que, desde o início do curso, os modos de ver do cinema pudessem contribuir para a constituição da docência de nossas alunas, alunos e alunas.

Administrativamente falando, nos primeiros semestres, dividíamos os seis créditos relativos às duas turmas entre nós cinco: cada um de nós ganhava um crédito e quem estivesse precisando mais de créditos ganhava o segundo crédito, negociação refeita a cada semestre. Trabalhávamos todos juntos, aglutinando as duas turmas numa única sala. Com o passar do tempo, os professores Cristiano Bedin da Costa e Maximo Daniel Lamela Ado tiraram licença temporariamente da disciplina para se dedicarem ao PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFRGS. Após sucessivas avaliações e com a boa acolhida da disciplina pela comunidade acadêmica, criamos uma terceira turma de trinta vagas, tanto para atender a demanda de vagas da COMGRAD-IA (Comissão de Graduação do Instituto de Artes), geralmente dos alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Artes Visuais e dos cursos de graduação e licenciatura em Teatro (Departamento de Arte Dramática-DAD), que a cursam como disciplina eletiva, mas também para qualificar as orientações das atividades a serem realizadas pelos alunos, providência que possibilitou que os professores Evandro Alves, Rosana Aparecida Fernandes e eu recebamos três créditos cada um a cada semestre, pois somos responsáveis cada um por uma turma de trinta alunos, compostas, hibridamente, por alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, licenciatura e bacharelado em Artes Visuais, graduação e licenciatura em Teatro – pelo menos até agora. Seria bem bacana que chegassem alunos de outros cursos também...

Tachi Pach – Gostaria de comentar um pouco sobre a pesquisa que desenvolvi a partir do segundo semestre de 2019, quando acompanhei a terceira turma da disciplina EDU 03142 Educação e Cinema, efetivamente, como pesquisadora, participando de todos os encontros, fazendo observações que me serviriam como *corpus* de

pesquisa juntamente com as entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com a professora e os professores desta disciplina. Antes disso, no entanto, uma lembrança importante: a EDU 03142 Educação e Cinema é a primeira disciplina obrigatória de cinema em um currículo de graduação em Pedagogia no Brasil, sendo pioneira no estabelecimento da relação profunda e profícua entre a pedagogia e o cinema, além de vir a fortalecer a compreensão que a arte é um elemento importante e essencial na formação de professoras pedagogas.

A própria existência da disciplina já é uma novidade, mas seu pioneirismo não para por aí, pois ela contava, à época que estive presente como pesquisadora, com estes cinco professores, atuando em docência compartilhada, o que produzia curiosidade e estranheza às alunas, alunos e alunes. Cinco professores com formação distinta e de departamentos distintos unidos pelo cinema compartilhavam e articulavam seus conhecimentos e suas paixões com alunas, alunos e alunes do curso de licenciatura em Pedagogia e, também, a partir daquele semestre (2019/2), com alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Artes Visuais e graduação e licenciatura em Teatro. Essa diversidade de alunos se fazia notar, pois parecia, em minha observação, que eram grupos muito distintos. As alunas da Pedagogia mais quietas, seus corpos mais contidos e falando menos, enquanto os alunos das Artes – naquele semestre advindos das Artes Visuais e do Teatro – se moviam e falavam confortavelmente já nos primeiros encontros. Este foi um dado significativo a ser analisado. Pensava aquela época (e continuo me perguntando): será que quem escolhe fazer Pedagogia já chega para o curso trazendo em seu imaginário um tipo de comportamento, de atitudes e até mesmo de postura corporal, uma hipótese de como deve se portar, participar das aulas, um aluno

ou uma aluna que pretende se autoconstituir professora e professor? Ou será que o comportamento, as atitudes e até mesmo a postura corporal, observados por mim, já eram resultantes das interações, das relações que aqueles alunos, alunas e alunes de Pedagogia estabeleceram com as professoras e professores com os quais tiveram aulas no primeiro semestre do curso? E será que essas mesmas hipóteses poderiam ser estendidas aos alunos das Artes Visuais e do Teatro, mesmo diante de tamanha diferença nos seus modos de ser e participar das atividades propostas pela disciplina? Sala de aula sempre foi o elogio e o exercício da diferença e, nesse caso, a docência compartilhada entre aqueles quatro professores e aquela professora, tão diferentes entre si, era mais um elemento transgressor a ser administrado na complexidade da produção da relação pedagógica, ou seja, nas relações entre aqueles sujeitos – professores e alunos – e deles com o conhecimento sobre educação e cinema, cada um deles – professores e alunos –, desafiados em seus esforços de produzirem e ou atualizarem suas reflexões e versões sobre as tantas possibilidades de ser aluno e professor. Com toda certeza, uma experiência muito diferente das vividas pelas alunas de Pedagogia até então. Afinal, quem já havia tido cinco professores ao mesmo tempo em uma disciplina no curso de Pedagogia? Todos responsáveis juntos, trabalhando em conjunto, trazendo suas diferentes contribuições, de acordo com suas formações originais?

Durante minha presença na disciplina, era comum que os quatro professores e a professora estivessem em aula ao mesmo tempo e isso causou estranhamento a muitas alunas, alunos e alunes. Enquanto circulava entre eles, ouvia suas conversas e comentários sobre a docência compartilhada, positivas e negativas: “Que desperdício tantos professores!!!”, “Fica um tanto quanto confuso, complicado... Não sei

em quem presto atenção, qual deles é a referência principal...”. É justificável e esperado que se sentissem assim, principalmente as alunas da Pedagogia que estavam em seu segundo semestre da graduação, ainda muito vinculadas aos modelos e modos de ser professora experimentados em suas vivências escolares desde a educação infantil.

Gabriel Junqueira – Isso me faz lembrar o professor Cezar Migliorin (*et al.*, 2014), logo na apresentação de “Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos”. Seria uma alegria se esse princípio fosse vivido e compreendido por todos:

O mundo que se filma está em constante mudança, aquele que o filma está sempre inventando um novo lugar para a câmera, um novo corte ou a sobreposição de dois sons que nunca estiveram juntos, ensinando-nos que as práticas são sempre transformadoras e criativas. É nas práticas do cinema com o seu entorno e com a alteridade que adultos e crianças trabalham e inventam juntos. É no processo que descobrimos a força que existe em criar um ponto de vista sobre o mundo ou um lugar para ouvir o que nunca antes havíamos parado para escutar.

Com as propostas que aqui apresentamos, imaginamos ser possível um trabalho colaborativo, sem competição, atento ao outro, aberto às diferenças e aos modos de vida que constituem nossas comunidades. Nos concentramos em processos do cinema com a educação em que o direito à diferença seja estimulado constituindo o que nos mantém juntos: a possibilidade de criarmos coletivamente com as singularidades de cada um. Todos esses processos geram vídeos, filmes, experiências, narrativas e pensamentos em forma de imagens e sons. Formas de construir o que somos e de descobrir e inventar com o outro. (MIGLIORIN *et al.*, 2014, p. 11-12).

Tachi Pach – Para irmos finalizando, penso que é importante comentar um pouco mais sobre outras coisas que vi, ouvi e registrei durante as aulas que frequentei como pesquisadora...

A disciplina EDU 03142 Educação e Cinema não tem por objetivo apenas assistir a filmes e comentar sobre eles, ainda que também o façam. Além disso, apresenta os elementos do cinema, cria oportunidades para que as alunas e alunos experienciem a linguagem

cinematográfica de forma a aprenderem – ainda que primariamente – a se comunicarem, a se expressarem através desta linguagem.

As professoras pedagogas em formação, sejam elas mais jovens ou de mais idade como eu, estão inseridas cotidianamente em uma cultura audiovisual. As mídias sociais estão povoadas de imagens que consumimos indiscriminada e acriticamente. Saber ler e compreender um pouco que seja esta linguagem é educar para a sala de aula, pois os alunos e alunas que elas vão ensinar também estarão inseridos nesse contexto. A linguagem do cinema as ajuda, por exemplo, a compreender como essas imagens são criadas, a pensar quais foram as intenções que quem as compôs tinha ao escolher uma forma de filmar ou mesmo de fotografar. Além de poderem compreender melhor as imagens, as professoras pedagogas podem se expressar através delas. Durante as aulas dessa disciplina, elas produzem, individualmente e ou em grupos, fotos, *short stories*, *storyboards*, vídeos e pequenos filmes, realizações fundamentais para se apropriarem da linguagem audiovisual e do cinema. No percurso de produção, são desafiadas, entre outras coisas, a transpor uma linguagem para outra, discutindo, por exemplo, como “traduzir” a história que estava no papel para a linguagem audiovisual. Técnicas são apresentadas e análises são feitas a partir de filmes de realizadores de todas as partes do mundo e de diferentes épocas da história do cinema. Estudam os planos a partir desses filmes, conhecendo sobre planos, movimentos de câmera, cenas e edição, por exemplo, analisando as intenções dos diretores e das diretoras ao filmarem de uma certa maneira.

Os trabalhos produzidos eram todos apresentados a todos e discutidos, o que parecia que tornava a dita de Bergala (2008) – e também de Vega (2012) e Migliorin *et al.* (2014) – sobre a alteridade do cinema – algo próximo e muito verdadeiro. Naquele espaço, os colegas

podiam vivenciar por alguns momentos as percepções daqueles com quem compartilhavam a disciplina. Eles aprendiam não apenas a partir de suas percepções e experiências, mas agregavam também o produzido por todos os outros. Aprendiam em comunhão, como diria Freire (2013).

As primeiras aulas, mais silenciosas, foram dando lugar a outras com muito movimento, barulho e animação. Lembro, especialmente, de um dia em que os pré-cinemas foram abordados, a partir da exploração de luzes e sombras com lanternas, lençóis, brinquedos, confecção de fantoches em palitos, exploração de objetos e figuras recortadas em retroprojeter, confecção de taumatrópios e exploração de fenacístoscópio, entre outros recursos. Eu estava próxima a um grupo de estudantes de Pedagogia que brincava com as lanternas produzindo sombras e, nesse momento, “o encantador” circulava pela sala acompanhando as explorações dos diferentes grupos, chegou e integrou-se ao grupo e às brincadeiras. Considero que foi um daqueles momentos em que se presencia o nascimento do conhecimento, o compartilhar de um saber, tão simples e tão mágico aconteceu. Assim o descrevi no meu diário de bordo da pesquisa:

Ouvi o professor Gabriel comentar com um grupo que as crianças da educação infantil ficavam impressionadas e gostavam das brincadeiras com as sombras. Olhos brilhantes e com uma narrativa envolvente, o encantador estava a encantar e projetar nos encantados um cenário vindouro, plantando um desejo em cada uma das futuras professoras pedagogas. As estudantes sorrindo e conversando, comentavam sobre as possibilidades de trabalhar com seus futuros alunos, antevendo situações, sonhando com alunos engajados e encantados, como elas estavam. Elas não apenas se deslocavam de si, tentando imaginar seus futuros alunos, mas produziam uma nova marca em si próprias: a professora que desejavam ser. E esta professora pedagoga desejada, brincava e encantava seus alunos. (PACHECO, 2021, p. 63).

Havia o compartilhamento entre o professor e suas alunas de um conhecimento permeado de encanto, de prazer e deleite, as envolvia com sua experiência, dava sentido ao que elas estavam experienciando. A disciplina traz o *Eros*, o desejo e o deleite, por vezes tão esquecido nas práticas docentes, mas recobrado providencial e lindamente por Bel Hooks, quando diz que:

A compreensão de que Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica. (HOOKS, 2017, p. 258).

Provocar e trazer desejo, deleite e encantamento às práticas docentes é transgredir a realidade, lutar por uma educação mais humana em um mundo que insiste em desumanizar seus habitantes. A arte e, por consequência, o cinema, é um suspiro de renovação na tão atacada educação, por isso são sempre muito bem-vindas:

Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos -, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. Atravessada desse modo, ela se torna um pouco mais misteriosa, restaura sensações, emoções e algo da curiosidade de quem aprende e ensina. (FRESQUET, 2017, p. 19-20).

E esse é o ponto, renovar, impregnar. Trazer o prazer, o deleite, o encantamento, o humor, o riso para a formação docente. Aliás, o riso foi um crescente durante as aulas da disciplina. Aquelas professoras pedagogas em formação, quietas lá do início, sorriam e riam e se encantavam e se emocionavam ao ver suas produções na “telona” da sala da Cinemateca Capitólio, no último dia do semestre da disciplina, apresentando seus trabalhos finais. Foi um momento de encantamento

e alegria para todos, inclusive para mim, que pude presenciar, já me sentindo um pouco parte dessa produção. Obrigada, professor Gabriel.

Gabriel Junqueira – Obrigado, Tatiana, pelo convite e pela parceria para a escrita deste artigo. Sofri de novo, mas foi importante recobrar a trajetória de criação da disciplina EDU 03142 Educação e Cinema, que continua sendo inventada, produzida, avaliada, recriada por nós professores e pelos alunos que a frequentam a cada semestre. É uma grande alegria e, igualmente, um grande desafio. Dessa vez, com todos os erros cometidos – “Nunca tentado. Nunca falhado. Não importa. Tentar de novo. Falhar de novo. Falhar melhor”, como enxergava Samuel Becket (2012) –, já temos a resposta para a prova dos nove, bem a dita de Oswald de Andrade (2007): “A alegria é a prova dos nove”. Obrigado.

Referências

- ANDRADE, Oswald. *A alegria é a prova dos nove*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2007.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- BECKETT, Samuel. *Companhia e outros textos*: Companhia | Pra frente o pior | Sobressaltos | O caminho | Teto | Ouvido no escuro I e II. São Paulo: Biblioteca Azul, 2012.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Tradução de Mônica Costa Netto, Sílvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD/LISE-FE/UFRJ, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, n. 2, p.5-17, jul./dez. 2008.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método I. Traços Fundamentais de uma Hermenêutica Filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer, rev. trad. Enio Paulo Giachini. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. PUC/SP, 2000. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Cinema, infância e sala de aula: relato sobre uma disciplina e sua perspectiva de formação de professores na universidade. In: BARBOSA, Maria Carmen; SANTOS, Maria Angélica dos (org.). *Escritos de alfabetização audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

MIGLIORIN, Cezar *et al.* *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

PACHECO, Tatiana P. *O selo do sentido na formação docente: vivências, pontes sensíveis entre a teoria e a prática.*

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174383/001062006.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 2 set. 2022.

PACHECO, Tatiana. *Uma turma, cinco professores, uma pesquisadora e um encontro: educação e cinema.* Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/220424> Acesso em: 4 set. 2022.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica.* 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.* São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica.* 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VEGA, Alicia. *Oficina de cinema para crianças.* Porto Alegre: Programa de Alfabetização Audiovisual, 2015.

TATIANA PERIN PACHECO

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS). Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS. Graduada em Pedagogia pela FACED/UFRGS. Graduanda em Filosofia pela UFRGS. Professora de Inglês. Estuda as relações entre educação e cinema na formação docente, pesquisando o papel que o cinema tem na formação das professoras pedagogas.

Contato: tachip@hotmail.com

GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO

Pedagogo, mestre e doutor pela PUC-SP. Professor titular da Faculdade de Educação da UFRGS, Departamento de Estudos Especializados, área de Educação Infantil. Coordenador acadêmico do Programa de Alfabetização Audiovisual. Autor de *Interdisciplinaridade na pré-escola: anotações de um educador on the road* e de *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil.*

Contato: gabrieljunqueirafilho@gmail.com



ATO DOCENTE COMO ATO CRIATIVO: ACONTECIMENTO E EXPERIÊNCIA

Andrea Hofstatter

As *Atividades* de Allan Kaprow e a ideia de pedagogia como evento, de Dennis Atkinson, são chave para pensar na criação de uma proposta de objeto propositivo poético e na atuação docente como atuação criativa. Transformar a concepção de materiais didáticos para artes visuais significa repensar processos educativos visando transformações não só nos modos de aprender, mas também nas formas de relacionar-se e de ocupar os espaços, utilizando o corpo e proporcionando diálogos e compartilhamento de saberes, além de incluir aspectos lúdicos e imaginativos.

Este texto¹ apresenta parte da reflexão teórica que acompanhou a realização de um estágio de pós-doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS,

¹ Este texto é uma versão reduzida de artigo publicado na *Revista Educação*, UFSM, Santa Maria, v.47, 2022. ISSN: 1984-6444. DOI <http://dx.doi.org/10.5902/1984644448109>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>

sob orientação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar. Aborda a relação entre determinado tipo de proposição artística, participativa e relacional, com a ideia de pedagogia como acontecimento e com a intenção de provocar a criação e utilização de objetos propositivos poéticos em situações de aprendizagem.

Um dos artistas referenciais para esta reflexão é Allan Krapow, especialmente tendo em foco suas *Atividades*, criadas na década de 1970, após a legitimação do *happening* como prática artística. As *Atividades* criam uma forma de jogo entre os participantes, tomando situações da vida cotidiana, mas produzindo outro olhar sobre elas, com abertura para novos pensamentos.

Dennis Atkinson traz uma contribuição para pensar em proposições pedagógicas em que os sujeitos envolvidos experimentarão acontecimentos provocadores de irrupções no cotidiano, nomeando essa forma de atuação como pedagogia do evento ou do acontecimento. Nesta investigação pretendeu-se tomar as situações de aprendizagem como acontecimentos ainda não vividos e que trouxessem possibilidades de invenção e de recriação do e no próprio cotidiano.

A produção e utilização de objetos propositivos poéticos, ou materiais didáticos poéticos, neste percurso de pesquisa, aproxima-se do ato artístico e compreende a atuação docente, especialmente em artes visuais, como possibilidade de produção intencionalmente poética. Docentes em Artes Visuais ou de outras modalidades artísticas (ou até de outros campos do conhecimento) poderão realizar seu trabalho como ato poético e produzir materiais didáticos coerentes com essa forma de abordagem. Pensar em proposição docente como proposição artística oportuniza elevar a potência das ações educativas, que além de propiciar experiências estéticas e ampliação de referenciais

artísticos, se abrirão à dimensão do ato criativo, que é sempre abertura ao informe.

Será brevemente apresentada, nesse texto, a criação de um material específico, entendido como objeto propositivo poético, produzido em 2019, como parte do projeto de estágio pós-doutoral. O material em questão intitula-se *Olhos e mãos* e foi utilizado experimentalmente na educação básica e no ensino superior.

Espera-se contribuir com o campo de produção e pesquisa sobre materiais para aprendizagem em Artes Visuais e entende-se que uma das funções do/a educador/a é produzir objetos propositores, desencadeadores de processos de criação, fruição poética e pensamentos singulares com os/as estudantes dos diversos níveis da educação.

As Atividades de Kaprow

Para compor parte da fundamentação artística e teórica do projeto específico de produção de material didático para Artes Visuais *Olhos e mãos*, foram elencados os trabalhos de alguns artistas que tiveram interesse em possibilitar novas relações entre pessoas e das pessoas com o ambiente e/ou com objetos presentes no cotidiano. Um desses artistas é Allan Kaprow, nascido em 23 de agosto de 1927, em Nova Jersey, EUA e falecido em 5 de abril de 2006, na Califórnia, EUA. Kaprow é considerado como o iniciador da prática de *happenings*, ao final dos anos 1950, e de sua legitimação no campo da arte.

A década seguinte, dos anos 1960, foi um período de intensas transformações no campo das Artes Visuais, a partir do surgimento de novas formas de compreender e de produzir, tal como os *happenings*, as performances, as instalações e outras formas de proposições participativas ao público. Surgiram muitas novas aberturas para

propostas de envolvimento e de participação do público na produção e experimentação de proposições artísticas.

Depois da legitimação dos *happenings*, já na década de 1970, Kaprow criou outro tipo de proposição, mais intimista e mais próxima de ações do cotidiano, que chamou de *Activities* (Atividades). Trata-se de roteiros ou espécies de protocolos que sugerem a realização de algumas ações muito simples, na interação entre duas ou mais pessoas, ou até individualmente, sem a presença de um público. Essas ações são referenciadas em práticas cotidianas, mas como são realizadas fora de contexto, produzem estranhamento e reflexões sobre atos da vida cotidiana, sobre formas de relacionamento social e sobre hábitos de convivência.

As atividades de Kaprow requerem uma disposição para experimentar algo extraordinário, no sentido de que, mesmo tendo referência no ordinário, se realiza em outro contexto e/ou na relação com outra(s) pessoa(s), de forma inusual. A ausência de público também cria outro modo de vivenciar a proposição, produzindo-se uma situação vivencial singular e inusitada, apesar de ser controlada por um roteiro prévio. Nessa forma de ação, arte e vida aproximam-se de tal forma que os limites entre ambas podem se confundir.

De acordo com Thaise Nardim, Kaprow desvia a atenção do objeto institucionalizado como arte “dirigindo a atenção do fruidor ao tempo presente e a conduzindo às produções locais que ainda não estavam institucionalizadas como ‘locais de arte’” (NARDIM, 2011, p. 107). Suas ações, nessa proposta, visam escapar da absorção pelo sistema artístico institucionalizado.

Interessante observar que essa proposição surge no campo do ensino de arte, quando os primeiros roteiros foram executados pelo artista com seus alunos. Um roteiro realizado em 1972, com os alunos

do *California Institute of Arts* (CalArts) foi *Easy*, com o seguinte enunciado:

(leito de rio seco)
molhando uma pedra
carregando-a rio abaixo até que esteja seca
largando-a
escolhendo, lá, outra pedra
molhando-a
carregando rio acima até secar
largando-a
(NARDIM, 2011, p. 106).

Esse é um roteiro de ações básicas, havendo que, para sua execução, se tomar uma série de decisões relativas aos detalhes que envolvem os vários elementos implicados nas ações. Ao executar o roteiro, além de participar da obra, os executores estão vivendo a vida, decidindo sobre como fazer e sobre como perceber as coisas. Estão observando e pensando sobre o que acontece a partir das escolhas realizadas.

Os roteiros das *Atividades* exigem um envolvimento direto dos indivíduos que farão parte da experiência. Não se trata de uma representação. E, apesar de ter ligação com atividades cotidianas, também não se pode dizer que o que ocorre é o cotidiano. As ações estão deslocadas de seu contexto original e não serão representadas nesse outro contexto. O que Kaprow propõe é algo que se aproxima da ideia de jogo (NARDIM, 2011, p. 113).

O jogo pressupõe uma atividade regida por um conjunto de regras e a adesão de quem quer jogar, aceitando as regras e entregando-se à atividade com envolvimento integral. O jogo faz parte da cultura como elemento fundante, de acordo com Huizinga (2005). Para esse autor o jogo é uma forma de pensamento, distinta de todas as outras. Algumas das principais características do ato de jogar são: aliar

realidade e imaginação, romper com a lógica do cotidiano, provocar o prazer, ser espaço privilegiado de simbolização, compreender ordem, tensão, movimento, mudança, ritmo, entusiasmo. O jogo faz parte de qualquer cultura e é importante em qualquer idade. Na vida adulta aparece em práticas como cerimônias, festas, rituais, atividades profissionais e desafios de todo tipo (MARTINS, 2005, p. 96-97).

Kaprow, nas *Atividades*, propõe jogos com elementos da vida. Ele propõe brincar com aquilo que fazemos todos os dias, provavelmente sem prestarmos muita atenção, tal como escovar os dentes, falar ao telefone, ir ao supermercado... Kaprow discorre sobre as funções de tais propostas, ligadas à ideia do an-artista, no seu texto em três partes intitulado *A educação do an-artista* (1971-1974). O an-artista tem uma função educativa, no sentido de fazer olhar a vida com outros olhos, de brincar com ela. É como se ele refizesse a vida, as coisas do mundo, dentro de um jogo de ressignificações.

Essa forma de lidar com a experiência, envolvendo uma ideia de jogo, tem relação com o pensamento de John Dewey, que foi referência direta para as proposições de Kaprow. É de Dewey a obra *Arte como experiência*, publicada em 1934, em que o autor discorre sobre os fundamentos de uma pedagogia baseada na experiência do próprio aprendiz. Para Dewey toda experiência tem caráter estético e produz aprendizagem.

É necessário redescobrir a potência da experiência no processo de construção de conhecimento. Interessava a Dewey pensar sobre como uma experiência pode gerar um desequilíbrio que leve à busca de novas formas de lidar com a realidade, de aberturas para a produção de novos conhecimentos. O conhecimento é construído a partir de um processo ativo, que produz transformações – no indivíduo e no próprio campo de conhecimentos (NARDIM, 2011).

Para Dewey, a percepção tem papel fundamental nesse processo, como motivadora para a busca de algo a partir do que é percebido. A experiência é algo que acontece no corpo e que relaciona percepção, emoção, pensamento e ação. O ato criativo, em especial, tem esse atributo de ser uma experiência vital, que envolve corpo em ação, processo, elaboração de significados e sentidos e na qual não é possível separar intelecto, emoção e ação. É experiência em andamento, não apenas algo que já se passou.

Apesar de as *Atividades* lidarem com certos campos de sentidos que se referem a modos de ser e de se relacionar, os conteúdos envolvidos não estão previamente determinados. As ações dão foco ao corpo, a espaços de deslocamento do corpo, a objetos que fazem parte desses espaços, ao ambiente natural e cultural em que o corpo vive. Mas o sentido que cada um vai atribuir à experiência vivida nessas propostas, é singular e relacionado às referências pessoais e culturais.

Pedagogia do evento em Atkinson

De acordo com Nardim, “as Atividades (de Kaprow) são obras com caráter de evento, assim como os *Happenings*. Nelas, um pequeno grupo de pessoas engaja-se na realização de ações previstas em um roteiro” (2011, p. 106). O pensamento que funda as *Atividades* de Kaprow relaciona-se muito intensamente com as ideias de Dennis Atkinson (2008; 2014) sobre pedagogia e formas de aprender.

O interesse pelas proposições de Kaprow, nesta pesquisa, se dá por pretender-se uma aproximação à ideia de pedagogia como evento ou como acontecimento, de Dennis Atkinson. Essa compreensão do modo de exercitar a pedagogia – de vivenciar o ato de aprender – conecta-se com o interesse em aprender de forma ativa, participativa, relacional. Compreende-se que a aprendizagem é um processo de vida,

no qual cada um realiza conexões com e entre vivências, experiências, referências e conhecimentos anteriores. Também se compreende o processo de aprendizagem como um processo de invenção, de criação e de produção de conhecimento e de cultura.

Para Atkinson, um acontecimento é um evento da ordem do impensado, do imprevisto e sempre do inusitado. Qualquer acontecimento se dá no momento de acontecer, no qual não se tem controle total sobre o que vai se produzir. Um acontecimento sempre envolve relações entre sujeitos, que estarão participando desse momento com suas particularidades, com suas próprias intenções e com sua própria rede de conexões e conhecimentos prévios, com seus afetos e suas verdades.

A pedagogia do evento procura dar espaço a procedimentos da verdade na aprendizagem, isto é, dar espaço ao imprevisível. Este tipo de pedagogia nas artes visuais não pode se situar no discurso de reprodução social e cultural que procura ensinar valores e formas estabelecidas, nem pode se situar no discurso crítico que procura ensinar ferramentas para questionar estes valores e formas, pois enquanto estes partem da ideia de que o estudante não pode pensar por si mesmo, não haverá espaço para a produção, ou poiese. Para uma pedagogia do evento é importante que exista espaço para personalizar o conhecimento construindo novas formas. (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015, p. 29).

Essa forma de pensar o ato de aprender tem aproximação direta com o que pretendeu Kaprow com as *Atividades*. Em cada uma delas se produzem acontecimentos que farão irromper algo, como aprendizagem, ligada à experiência. E se poderá produzir reflexões e verdades.

Para Atkinson as situações educativas são espaços políticos e de dissenso. Um evento ou acontecimento sempre irá perturbar aquilo que já está estabelecido. Um evento será um distúrbio, uma ruptura na forma usual de pensar e atuar. Um evento nunca ocorre isoladamente.

Está sempre encadeado a outros eventos. Dessa forma, pode precipitar a aprendizagem, porque requer o estabelecimento de novas relações entre o que é conhecido e o que ainda não é.

Tatiana Fernández Méndez, em sua tese de doutoramento, intitulada *O evento artístico como pedagogia*, de 2015, aborda a intencionalidade poética no ato educativo e a intencionalidade pedagógica do ato criativo, como também a importância da experiência no ato de aprender. Referencia sua pesquisa na ideia de evento de Atkinson e no pensamento de John Dewey que, em sua abordagem, estão intrinsecamente ligados:

O conceito de evento pedagógico de Atkinson [...] que se estende ao conceito de evento artístico, se relaciona à experiência estética deweyana na ênfase sobre o corpo em sua experiência com o mundo, isto é, sobre a existência. Para ele, a ideia de existência implica em um estar (being there) em um lugar particular de tal maneira que a diferença permita estabelecer relações, estruturas, posições e identidades entre os seres. (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015, p. 97).

Na educação em arte e no campo da produção artística se opera com a noção de evento. E evento entendido como abertura para o que ainda não foi pensado, como possibilidade de criação de procedimentos de verdade relacionados a contextos da experiência. Essas verdades são produtoras de transformações na realidade.

Material didático como criação poética

Nessa pesquisa buscou-se estudar referências artísticas e teóricas para fundamentar a criação de um material didático, que é chamado de objeto propositivo poético. O projeto de pesquisa que tem esse tema – de pensar a criação de materiais didáticos como ato poético – tem o principal objetivo de contribuir para uma transformação da própria concepção de material didático, ampliando referenciais artísticos e

teóricos que possam ajudar na criação de materiais que produzam eventos, experiências transformadoras e a intervenção poética sobre a construção de conhecimentos em Artes Visuais. Dessa forma, pretende-se uma reflexão mais ampla sobre aprendizagem em arte, intermediada pela utilização de recursos didáticos poéticos. E que estabeleça uma relação entre aquilo que se produz no contato com proposições artísticas e o que se produz no ato educativo.

Comumente, material didático é entendido como qualquer coisa que ajude alguém a aprender algo. No percurso dessa investigação foram buscados outros conceitos e ideias para tornar mais claro o que se pretende quando se pensa na criação e utilização de materiais especialmente elaborados para uso em situações de aprendizagem em Artes Visuais. Chegou-se a algumas diferentes definições que ajudam a formular o entendimento de objeto propositivo poético. Alguns desses conceitos encontrados foram: objeto de aprendizagem (fontes diversas, da área da educação), objeto propositivo (MARTINS, 2005), objeto de aprendizagem poético (FERNÁNDEZ MÉNDEZ, 2015), dispositivos sensíveis para aprendizagem (LUPA, 2016).

Esses referenciais levaram a pensar na criação de alguns materiais que se pretendem propositivos dessa forma de experiência: direta, envolvente, artística e relacional, possibilitando que se viva a aula de Artes Visuais de outra maneira. Um desses materiais, criado e experimentado num projeto de pós-doutoramento, é o intitulado *Olhos e mãos* (2019), como já mencionado.

O objeto propositivo poético *Olhos e mãos* é um conjunto de dispositivos para serem usados no corpo, especialmente nos olhos e nas mãos, como referenciado em seu título. São espécies de extensões corporais, como se pode ver nas Figuras 1 e 2. Esses dispositivos foram elaborados com a intenção de produzir experiências

diferenciadas de percepções através dessas extensões do corpo, propiciando diferentes relações do corpo com o espaço e com outros corpos.

Além das extensões corporais, chamadas de “Óculos de realidade especial ou inventada” e “Luvas de sensação”, fazem parte do material alguns protocolos de ações, com referência direta nas *Atividades* de Allan Kaprow.

Figura 1. Óculos de realidade especial ou inventada, 2018



Fonte: arquivo pessoal

Os “Óculos de realidade especial ou inventada” foram criados a partir do modelo Google CardBoard, disponível on-line em: <<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/noticia/2015/06/aprenda-como-fazer-um-oculus-rift-caseiro-siga-dicas.html>> e utilizado para visualização de realidade virtual através de aplicativos digitais e telefone móvel. O modelo foi adaptado para três formatos. Ao invés

de utilizar o telefone móvel, foram criadas lâminas com imagens em transparência, em três diferentes conjuntos: imagens com referência na natureza, imagens com efeitos ópticos e imagens a partir de trabalhos artísticos da autora.

As “Luvas de sensação” são uma transformação de luvas de proteção ou uma criação de dispositivos para serem usados pelas mãos, com intuito de causar sensações diversas através do manuseio e do contato com a pele. Há três conjuntos de luvas, sendo eles: luvas de proteção com objetos costurados, luvas de proteção ou de fantasias com texturas e materiais variados e luvas inventadas com objetos e materiais inusuais para o objeto luva. As *Luvas sensoriais* de Lygia Clark, de 1967, são referência para esses objetos e intenções.

Figura 2. Luvas de sensação, 2019



Fonte: arquivo pessoal

Ao se usar as luvas haverá a experimentação de sensações táteis pelas próprias mãos e pela pele da pessoa com a qual se entrará em contato. As luvas e os óculos serão utilizados individualmente ou em duplas, tendo como guia um roteiro ou protocolo de ações sugeridas, com inspiração nas *Atividades* de Kaprow, como já dito.

Foram elaborados oito protocolos de ações sugeridas, alguns com referência direta em *Atividades* específicas de Kaprow. Os protocolos foram criados tendo em vista a utilização dos Óculos de realidade especial ou inventada e das Luvas de sensação. Por isso preveem o uso desses dispositivos corporais nas ações sugeridas. Os protocolos são sugestões que podem ser alteradas durante o uso, que depende dos próprios dispositivos utilizados, que serão escolhidos pelos participantes.

A concepção da proposta e do material também prevê a criação de óculos, luvas e protocolos pelos próprios participantes, sendo uma proposição adaptável a diferentes contextos e aos materiais disponíveis. Poderão ser criados, por exemplo, outros modelos de óculos, com armações simples, de óculos comuns ou de papelão.

Além do material físico, foi elaborado um material digital que apresenta toda a proposta e as referências teóricas e artísticas do projeto. O endereço do material digital é: <<https://prezi.com/xufp8u44dfnp/olhos-e-maos/>>. O material apresenta outros referenciais artísticos e teóricos, além dos apresentados nesse artigo. O público-alvo inicial são jovens e adultos, mas todo material também poderá ser adaptado para crianças menores.

O estudo das *Atividades* de Allan Kaprow e da ideia de pedagogia como evento ou acontecimento, de Dennis Atkinson, em muito contribuiram para a criação da proposta aqui apresentada. As ideias se conectam diretamente ao conceito de *Objeto propositivo poético* e à

intenção de pensar na criação e uso de materiais didáticos para uso em situações de aprendizagem como ato poético.

Esta reflexão poderá levar a repensar processos educativos em Artes Visuais e em outras áreas de conhecimento, visando transformações não só nos modos de aprender, mas também nas formas de relacionar-se e de ocupar os espaços, utilizando o corpo e proporcionando diálogos e trocas entre as pessoas – além de incluir aspectos lúdicos e imaginativos.

A criação de materiais para uso na aprendizagem a partir dessa perspectiva se pauta no entendimento de que a ação docente pode ser ação intencionalmente poética. Nessa proposta de ação poética o evento artístico e o evento pedagógico se aproximam, não sendo necessariamente possível distinguir um do outro.

O *Objeto propositivo poético* criado nessa investigação é aberto à atuação poética dos utilizadores, que atuarão sobre o material e farão uso dele de maneira pessoal e relacional. Dessa forma, cada uso será um acontecimento, que poderá suscitar invenções e recriações impensadas até então.

Referências

ATKINSON, Dennis. Pedagogy against the State. *The International Journal of Art & Design Education*. v. 27, p. 226-240, out. 2008. Disponível em:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1476-8070.2008.00581.x>. Acesso em: 18 ago. 2018.

ATKINSON, Dennis. *Pedagogy of the event*. 2014. Disponível em:

https://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana. *O evento artístico como pedagogia*. UNB, 2015. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNÁNDEZ, Tatiana. *Objetos de aprendizagem poéticos para o ensino das artes visuais*. Brasília: Universidade de Brasília, s/d. Objeto de aprendizagem digital. Disponível em: http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/oap_oficina/index_oapnew.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

FERNÁNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. *Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 24., 2015, Santa Maria, RS. *Anais [...]*. Santa Maria: UFSM. p. 3481-3495.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento de cultura*. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LUPA – Ensaios Audiovisuais. *Caderno do Professor*. Material Educativo. Belo Horizonte: Museu de Artes e Ofícios, Programa Educativo, 2016.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). *Mediação: provocações estéticas*. São Paulo: Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. v. 1, n. 1, out. 2005.

NARDIM, Thaise Luciane. *A ideia de jogo na obra de Allan Kaprow e o jogo da cena performativa*. In: CONGRESSO DA ABRACE, 6., 2010, Campinas, SP. *Anais [...]*. Campinas: PPGADC, Instituto de Artes, UNICAMP, v. 11, n. 1. 2010.

NARDIM, Thaise Luciane. As atividades de Allan Kaprow: artes de agir, obras de viver. *Revista Valise*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jul. 2011.

ANDREA HOFSTAETTER

Doutora (2009) e mestre (2000) em Artes Visuais, com ênfase em História, Teoria e Crítica pelo PPGAV/IA/UFRGS. Licenciada em Educação Artística: habilitação em Artes Plásticas (1994) pela FEEVALE. Professora associada do Departamento de Artes Visuais, IA, UFRGS. Integrante do GEARTE: Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, FACED/UFRGS.

Contato: andrea.hofstaetter@gmail.com



GAMES E ANIMAÇÕES: AUDIOVISUALIDADES CONTEMPORÂNEAS E SUAS DEMANDAS NO CONTEXTO DA ARTE/EDUCAÇÃO

Simone Rocha da Conceição

Bruno Dorneles da Silva

Introdução

Inseridas no contexto de massificação da produção, distribuição e consumo de imagens analógicas e digitais, as reflexões que seguem se debruçam sobre possíveis relações entre arte e educação a fim de considerar esses textos frente às demandas de leitura e elaboração questionadoras de suas intenções e das estruturas que os sustentam.

Por privilegiar aqui a fruição e a reflexão dentre os movimentos típicos propostos por Ana Mae Barbosa, em sua proposta triangular, destaca-se assim uma associação com o campo da arte/educação a partir do afastamento de duas concepções: a primeira da arte como repetição técnica, formal; a segunda da arte como um exercício de livre expressão, associada aos momentos de fazer livre e descompromissado com a vida cotidiana. Enquanto objetos discursivos, as mídias aqui

estudadas são analisadas em suas considerações estéticas e éticas. Enunciados construídos com determinadas intenções e reflexos em sua aparência, e mesmo quando não manifesta ainda implícitas em suas estruturas.

Nos casos em que seus parâmetros de produção são diretamente relacionados à indústria do entretenimento e ao marketing – sejam séries de televisão, sejam games –, inseridos em contexto de consumo massificado acelerado, surge como abordagem geral dos problemas de pesquisa que serão aqui tratados o seguinte questionamento: Por que e como abordar objetos de consumo cotidiano de entretenimento nas aulas de arte? Reservadas as particularidades que tratam de especificidades seja do corpus de análise, seja dos referenciais teóricos e metodológicos de cada autor, as semelhanças nas abordagens permitem considerar três aproximações avaliadas como benéficas à reflexão crítica dos lugares desses objetos nas práticas de reflexão e produção de audiovisual na contemporaneidade: (1) acerca dos tempos da experiência e as relações estabelecidas com esses objetos, salienta-se a dessemantização como consequência que precisa ser considerada nos esforços de apreensão e leitura dos mesmos; (2) em relação à instrumentalização metodológica utilizada para sua análise, interessando aquilo que os desdobra e os revela suas estruturas profundas. A busca pela exposição dos seus ‘códigos-fonte’ não apenas revela princípios que regem a produção dos efeitos de sentido desses objetos, como ajuda na complexificação da terceira e última das aproximações consideradas; (3) próprio das possibilidades fornecidas pelas linguagens, a arte como uma reflexividade crítica é tomada como proposta subversiva a partir do contexto técnico dado. Assim, não apenas é capaz de suspender a experiência de consumo projetada pelo design e pelo marketing, mas ao revelar essas estruturas também

potencializa a produção de discursos capazes de questioná-las, criticá-las e interpretá-las à luz de outras concepções de mundo.

A seguir, são então apresentadas de forma simplificada duas pesquisas que exploram diferentes objetos do cotidiano – games e animações – e suas relações com a arte/educação.

A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação

Enquanto mídia isso que se caracteriza como *game* representa, para autores como Losso e Borges (2015), mais do que a projeção dos jogos num ambiente digitalizado. Seria também uma forma de os distinguir como objetos cujos procedimentos de produção, distribuição e consumo estão intimamente relacionados à indústria do entretenimento – seriam, assim, o atravessamento da experiência do jogar por um sistema monopolista e privatista, em que os jogos possam funcionar “[...] como uma tecnologia com potencial para reproduzir retóricas procedimentais vinculadas às racionalidades políticas neoliberais” (BAERG, 2009, p. 126). Inseridos em um contexto social de avançado embrutecimento das condições de trabalho, características de uma economia de aplicativos e gerenciamento de metadados, reforça-se a demanda de observar esses objetos, e quaisquer aplicabilidades funcionalistas, como produtos imperializados pela demanda ideológica do capitalismo. Tendendo a camuflar procedimentos retóricos interessados à própria indústria e à sua maneira de produzir consumidores.

É na esteira deste contexto que surge, em 2011 e como parte dos esforços de capitalizar sobre um momento cultural potente (FUCHS, 2014), o que se chama de gamificação. Porque se reporta muitas vezes aos estudos de aprendizado mediado por jogos, e porque se está

lidando com objetos constituídos por linguagens visuais e audiovisuais, é que o assunto se torna do interesse de pesquisas que envolvem a arte/educação. Mais do que imaginá-la como uma forma de inserir mecânicas de jogos em outras esferas da vida cotidiana, Fuchs *et al.* (2014) sugere que se a conceptualize como o atravessamento do máximo possível de interações sociais pelos métodos, metáforas, valores e atributos dos jogos.

Foi neste contexto que surgiu a pesquisa que culminou na dissertação intitulada “A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação”. Realizada majoritariamente durante a pandemia de COVID-19, essa se constituiu enquanto uma pesquisa de natureza exploratória, de abordagem qualitativa, na qual, a partir de um estudo de revisão bibliográfica, objetivou-se um recorte na literatura dos jogos, em específico nas relações entre games e educação. Dos muitos nomes que essa relação toma na literatura científica, o recorte da gamificação foi então adotado como corpus de análise, reunindo dados disponíveis em bibliografia sobre os objetivos e métodos mais comuns associados às experiências caracterizadas como gamificadas, em ambientes empresariais e educativos. Como referencial teórico-metodológico utilizaram-se aproximações críticas da educação, da cultura visual e da arte/educação, a partir das quais o diálogo entre autores buscou içar dos debates um que julgado pouco considerado: Como a literatura da arte/educação e da cultura visual, a partir de suas reflexões teóricas e metodológicas, podem auxiliar no desvelamento dos mecanismos ideológicos que se escondem quando a gamificação é tomada de maneira acrítica? Para responder a esta pergunta, a pesquisa se dividiu em três objetivos específicos: (1) reconstruir o debate da gamificação a partir da revisão de sua literatura, definindo-o em suas contradições; (2)

estabelecer o referencial teórico-metodológico utilizado para argumentação com a revisão literária da gamificação; (3) aproximar teorias e métodos que indiquem proximidade epistemológica e caminhos de reflexão crítica sobre a gamificação enquanto proposta pedagógica inovadora. Considerada dentro desses paradigmas, a relação games/aprendizagem se caracteriza como texto em que, a partir de questionamentos de um projeto crítico para a alfabetização da mídia, revelam-se os mecanismos ideológicos que tentam se inserir na experiência do jogar.

Não sendo um campo marcado por coesão, epistêmica ou metodológica, são muitas as abordagens e experimentos que constituem a literatura da gamificação como objeto pedagógico. São tantas que, em sua revisão da literatura, autores como Battistella, Wangenheim e Fernandes (2014) e Losso e Borges (2015) já indicavam como crítica mais geral à gamificação justamente esta variedade de aproximações teóricas e metodológicas que, por vezes, entram em francas contradições – ao que estes autores e autoras associam com dificuldades e fragilidades teóricas. Ainda assim, considerando Schlemmer (2014) e Bogost (2007), se os games puderem ser usados tanto como processo de alienação como de incentivo ao pensamento crítico – a variar das intenções de quem os produz – o que resta é analisar quais ferramentas/mecânicas são escolhidas, de que maneira são utilizadas e quais relações propõem.

A partir dos dados recolhidos, que desde 2011 vêm questionando as motivações de alguns de seus usos – em relação à insistência da manutenção de motivação externa (pontos/medalhas/troféus) e a falta da participação dos alunos na sua elaboração – emergiram dois problemas: (1) evidenciam-se as contradições epistemológicas das práticas mais frequentes da

gamificação em relação aos objetivos socializantes e críticos da educação; e 2) alerta-se sobre a natureza ideológica da gamificação e seus usos, facilmente transformada em método de treinamento visando a incorporação de uma retórica falsificada pelos interesses de quem comunica.

Por parte da arte/educação e da cultura visual, o questionamento sobre o que representamos e como o fazemos (BARBOSA, 1995; PILLAR, 2013; ACASO, 2019) nos auxilia na busca pela diferenciação dos discursos em processos produtivos ideologicamente localizados, respondendo a interesses que se ocultam na aparência dos eventos e linguagens utilizados para comunicá-las. Outras proposições da arte/educação e da comunicação, as concepções ético/estéticas do *glitch* (CONCEIÇÃO, 2018) e da gambiarra (MESSIAS; MUSSA, 2020) são vistas como próprias de um movimento crítico para a localização econômica e cultural das tecnologias e dos seus efeitos nos processos sociais. Prolixo por natureza, o campo dos jogos e da aprendizagem fornecerá outras maneiras de fazê-lo, utilizando distintas concepções com fins semelhantes: alfabetizar para a leitura contextualizada desses objetos em seu trajeto histórico, pensando-os como textos que constroem os discursos do mundo tanto quanto são por eles construídos.

Por fim, foi a partir dos questionamentos abertos pela dissertação que se passou a procurar por concepções de educação e projetos teóricos emergentes que possam auxiliar num processo de resgate dos jogos e dos games da lógica extrativista característica da indústria do entretenimento. Tomando conhecimento dos estudos do Grupo Peabiru (Educação Ameríndia e Interculturalidade/UFRGS), a partir das teses de Bruno Ferreira (2020) e Juliana Medeiros (2020), é

que se passou a desenhar o projeto de pesquisa da tese de doutorado – em andamento no momento desta escrita.

De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art: competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos

A produção audiovisual se intensifica a cada ano e, no intuito de acompanhá-la, os hábitos de consumo também se alteram. Devido ao desenvolvimento da internet e o surgimento de novas tecnologias, os espectadores passaram a ter maior autonomia para determinar o quê, onde e quando assistir às produções audiovisuais. Há, por essa razão, uma demanda constante por reflexões acerca dos impactos destes novos comportamentos, sobretudo, quanto aos processos ligados ao ensino e à aprendizagem das artes visuais em contextos escolares.

Posto isso, a pesquisa *De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art: competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos* (2018), desenvolvida durante o curso de mestrado, abordou práticas docentes contemporâneas em Artes Visuais com foco na produção de efeitos de sentido, cujo interesse foi desencadeado pela questão: como os professores de artes visuais podem proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências que os tornem aptos para apreender produtos visuais e audiovisuais de forma crítica?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi produzir reflexões acerca do desenvolvimento de competências e estratégias para a apreensão crítica de produtos audiovisuais contemporâneos e, especificamente, problematizar essa apreensão no ensino de artes visuais através da abordagem teórica e metodológica da semiótica discursiva. Procurou, também, analisar os efeitos de sentido decorrentes da inter-relação entre uma produção audiovisual da mídia – um desenho animado – e uma produção audiovisual artística contemporânea – uma

videoinstalação – bem como compreender os regimes de interação envolvidos.

Dentre os critérios para a seleção das duas produções audiovisuais considerou-se que uma deveria corresponder a uma série de desenho animado atual e pertencente ao cotidiano de crianças e jovens em idade escolar. Chegou-se, desta forma, à série *O Incrível Mundo de Gumball*, cujas características estéticas heteróclitas¹ se destacaram em relação às demais produções pré-selecionadas. Foi a partir da análise inicial dessa série que emergiram conceitos como: estilo, hibridismo, humor, *nonsense*, absurdo, estranhamento, sentido, que, colocados em relação ao “ensino de artes visuais”, à “leitura da visualidade” e à “semiótica discursiva” passaram a subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, a análise e o tratamento dos dados.

Na etapa seguinte, chegou-se ao 24º episódio da quarta temporada da série, chamado *O sinal* (Fig.1). Nesse episódio ocorrem diversas manifestações *glitch*², aspecto que foi considerado determinante para a seleção de uma produção audiovisual de arte contemporânea. A escolha da videoinstalação *Cinema Lascado* (Fig.2), de Giselle Beiguelman, se deu pela constatação de que, assim como o episódio *O sinal*, essas produções se relacionam tanto visualmente, por meio de fragmentos pixelados quanto conceitualmente, por abordarem a estética da obsolescência tecnológica. Além disso, comportam metalinguagens, isto é, voltam-se sobre si mesmas, permitindo questionar a própria estrutura e funcionamento das imagens e das representações.

¹ Percebidas na falta de um estilo único, na mistura entre diferentes técnicas de animação, no hibridismo familiar.

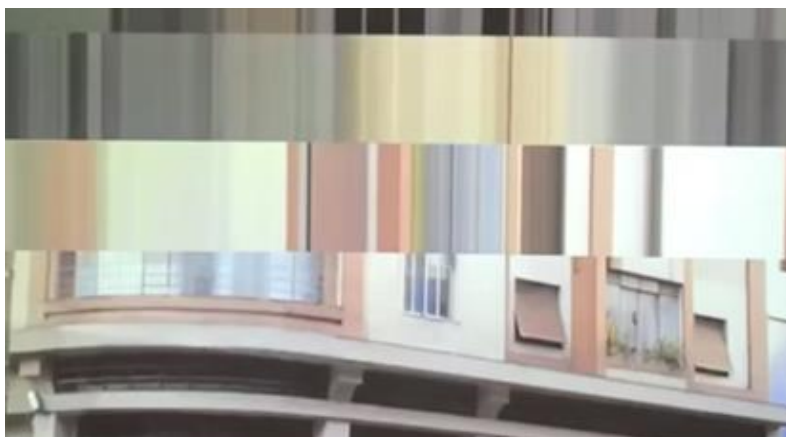
² No âmbito das artes visuais, a *Glitch Art* é um dos atuais desdobramentos da arte digital, desenvolvendo-se a partir da exploração de uma estética ligada à falha e suas manifestações audiovisuais

Figura 1. O sinal (T4E24), *O Incrível Mundo de Gumball*



Fonte: <https://youtu.be/lqBltaQkySI>

Figura 2. Cinema Lascado



Fonte: <https://vimeo.com/195396100>

Assim, a análise aportada pela semiótica discursiva consistiu em descrever e inter-relacionar os efeitos de sentido provocados por estas

produções buscando compreender através do regime de interação do acidente, que enfoca a imprevisibilidade e a aleatoriedade, como o estilo *nonsense* pode provocar rupturas nos mecanismos habituais de leitura a partir da produção de efeitos de sentidos desprogramados e acidentais, de estranhamentos e de surpresas, ressignificando-os.

Paralelamente, em sala de aula também há, a todo instante – por mais elaborado que possa ser o planejamento –, acasos e aleatoriedades. Assim, se o(a) professor(a) estiver preparado(a) – competente – pode evitar que uma situação aleatória seja vivida disforicamente para ser transformada em um acontecimento pedagógico significativo para todos os envolvidos nesse processo.

Por parte dos estudantes, espera-se que esses sejam capazes de elaborar e de se apropriar de instrumentos intelectuais – conhecimentos, habilidades e atitudes – e, que esses possam ser mobilizados, não somente durante as propostas de sala de aula, mas sobretudo, utilizados em soluções do dia a dia.

Dando seguimento aos questionamentos instaurados a partir da estética glitch, atualmente no curso de doutorado, a pesquisa amplia a exploração dos glitches não apenas em suas manifestações audiovisuais, mas também, desdobrando-as em suas perspectivas éticas e políticas.

Considerações finais

A relevância das duas pesquisas apresentadas está na busca pelo aprofundamento dos estudos sobre leituras de micronarrativas³ audiovisuais a partir de objetos do cotidiano – games e animações –,

³ As micronarrativas dizem respeito às produções que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo, possibilitando a construção de significados pessoais.

refinando teoricamente os conceitos de leitura, apreensão, games, educação crítica, competências, *glitch art*; bem como em conferir maior consistência à elaboração de uma proposta metodológica para a leitura e a apreensão audiovisual a ser realizada com estudantes de licenciatura e/ou da educação básica.

Constata-se que considerar e contemplar no contexto escolar parte das produções audiovisuais que crianças e adolescentes consomem, explorando-as através de atividades pedagogicamente elaboradas, pode contribuir com a formação visual e audiovisual deste público. Nesta perspectiva, a da leitura e interpretação dessas produções, ampliaram-se as abordagens envolvendo não apenas as produções de arte, mas toda e qualquer produção visual e audiovisual enquanto desafios contemporâneos do ensino de artes visuais.

Além disso, a escolha de um produto cultural pertencente ao dia a dia dos estudantes pode ser empreendida como uma ação pedagógica que visa à desacomodação, uma quebra de paradigma intencional, uma aproximação com o contexto no qual os estudantes estão inseridos, por meio de uma abordagem que se desdobra via entretenimento. Por ser mais leve e indireta não há, logo de início, um propósito pedagógico ou uma intenção deliberadamente educativa, aspecto que facilita o envolvimento dos estudantes com a proposta que se desdobra, se amplia e se complexifica na medida em que são estabelecidas diferentes aproximações e relações com o campo de conhecimento proporcionado pelas artes visuais.

Importa ainda, nesse momento em que a pesquisa no Brasil atravessa uma crise de grandes proporções marcada por cortes em financiamentos de projetos e de bolsas cujas consequências não podem ser mensuradas, dar visibilidade às produções de arte/educação vinculadas à linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Currículo,

do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) e ao Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) que há 25 anos reúne pesquisadores de diferentes instituições⁴ e contribui ativamente com a difusão de pesquisas que investigam as relações entre educação e arte, dialogando com as áreas da cultura visual, semiótica discursiva, estética, história, teoria e crítica da arte.

Referências

ACASO, María. *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madri, Espanha: Los Libros de la Catarata, 2019.

BAERG, Andrew. Governmentality, Neoliberalism, and the Digital Game. *sympløke*, v. 17, n. 1-2, p. 115-127, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/sym.2009.0028>. Acesso em: 6 set. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. *Comunicação & Educação*, n. 2, p. 59-64, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36136>. Acesso em: 6 set. 2022.

BATTISTELLA, Paulo; VON WANGENHEIM, Christiane; FERNANDES, João Miguel. Como jogos educacionais são desenvolvidos? Uma revisão sistemática da literatura. In: WORKSHOP SOBRE EDUCAÇÃO EM COMPUTAÇÃO, 22., Brasília. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2014. p. 159-168. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/10970>. Acesso em: 6 set. 2022.

4 Formado por professores e estudantes de Pós-Graduação da UFRGS, Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Pelotas (IFSul-Pelotas), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

BOGOST, Ian. *Persuasive games: the expressive power of videogames*.

Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

CONCEIÇÃO, Simone Rocha da. *De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art: competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos*. UFRGS, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/183158>. Acesso em: 8 set. 2022.

FERREIRA, Bruno. *ÛN SI AG TÛ PÊ KI VÊNH KAJRÂN RÂN FÁ: o papel da escola nas comunidades kaingang*. UFRGS, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219241>. Acesso em: 6 set. 2022.

FUCHS, Mathias. Gamification as twenty-first-century ideology. *Journal of Gaming & Virtual Worlds*, v. 6, n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em:

https://doi.org/10.1386/jgvw.6.2.143_1. Acesso em: 7 set. 2022.

FUCHS, Mathias. FIZEK, Sonia; RUFFINO, Paolo; SCHRAPE, Niklas (ed). *Rethinking gamification*. Lunenburgo, Alemanha: meson press, 2014. Disponível em: <https://research.gold.ac.uk/id/eprint/11539/1/9783957960016-rethinking-gamification.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

LOSSO, Claudia Regina Castellano; BORGES, Martha Kaschny.

Gamificação em pesquisas em educação: uma revisão da produção acadêmica.

In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6.; COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 2., 2015, Recife. Anais Eletrônicos [...]. Recife: UFPE, 2015. p. 1-19.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *As escolas do serviço de proteção aos índios em postos indígenas Kaingang: entre os documentos oficiais e as vozes dos Kófa (1940-1967)*. UFRGS, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/220500>. Acesso em: 6 set. 2022.

MESSIAS, José; MUSSA, Ivan. Por uma epistemologia da gambiarra: invenção, complexidade e paradoxo nos objetos técnicos digitais. *MATRIZES*, v. 14, n. 1, p. 173–192, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/157539>. Acesso em: 7 set. 2022.

PILLAR, Analice Dutra. Visualidade contemporânea e educação: interação de linguagens e leitura. *Revista Contrapontos*, v. 13, n. 3, p. 178, 2013. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4773>. Acesso em: 7 set. 2022.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em Espaços de Convivência Híbridos e Multimodais: Design e Cognição em Discussão. *Educação e Contemporaneidade*, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/1029>. Acesso em: 7 set. 2022.

SILVA, Bruno Dorneles da. *A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação*. UFRGS, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219896>. Acesso em: 9 set. 2022.

SIMONE ROCHA DA CONCEIÇÃO

Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa Arte, Linguagem e Currículo (PPGEdu/UFRGS); mestre em Educação (PPGEdu/UFRGS); especialista em Educação a Distância (UCDB); bacharel e licenciada em Artes Visuais (IA/UFRGS). Integrante do GEARTE (UFRGS) e do Programa Trajetórias Criativas (Cap/UFRGS).

Contato: sissirocha@gmail.com

BRUNO DORNELES

Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra (UC). Concluiu o mestrado pelo

Games e animações: audiovisualidades contemporâneas...

PPGEdu/UFRGS em 2021, com defesa da pesquisa intitulada “A gamificação a partir de suas críticas: uma leitura da relação games/aprendizagem pela arte/educação”. Atua como professor de Artes desde 2015, no ensino básico e técnico. Ingressou no doutorado em Educação em 2021, sob orientação da Profa. Dra. Analice Pillar, no qual desenvolve pesquisa acerca da relação entre games e educação a partir de perspectivas educacionais indígenas.

Contato: nunitodorneles@gmail.com



LEITURA DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS: UM PERCURSO FORMATIVO COM O GEARTE

Tanise Reginato

Neste texto procuro relatar parte da minha trajetória formativa que desde o início esteve ligada ao grupo GEARTE – Grupo de Pesquisa em Educação e Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que há 25 anos desenvolve pesquisas relacionadas com arte e educação. O grupo coordenado pela Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, desde seu início é acompanhado por docentes universitários, estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes cursos acadêmicos e de diversas cidades do Brasil e de fora do país. Foi no ano de 2011, durante a graduação em Pedagogia, que entrei em contato pela primeira vez com o universo da pesquisa acadêmica em educação.

Como pesquisadora e bolsista de iniciação científica (IC), participei de diversos projetos de pesquisa coordenados pela professora Analice e, com isso, pude aos poucos conhecer e me apropriar dos aspectos relativos ao ato da pesquisa e da ciência. Foi desafiador esse caminhar inaugural, cuja premissa envolve estudar,

pesquisar, produzir, criar, construir e reconstruir novos saberes e conhecimentos (SILVA *et al.*, 2018). Ao realizar leituras teóricas e metodológicas, relatórios, apresentações de trabalho, fui me apropriando da complexidade que perpassa o papel de um pesquisador que busca o pensamento crítico na constituição de sua profissão. Enquanto professora em formação, busquei agregar as vivências de pesquisadora na qualificação de minhas ações docentes para enfrentar o conhecido e cada vez mais atual processo de desprofissionalização e instrumentalização da prática do professor (NÓVOA, 1992).

O primeiro projeto que participei, intitulado *Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte* (PILLAR, 2012)¹ tinha como justificativa a importância e necessidade de compreender criticamente o mundo em que vivemos, em especial a visualidade contemporânea e os efeitos de sentido produzidos pelas diferentes linguagens que a constituem. O grupo de pesquisa do projeto era composto por bolsistas e a coordenadora e nos encontrávamos quinzenalmente para discutir os textos, realizar reflexões acerca dos conceitos e organizar o trabalho. Realizei leituras acerca do ensino da arte (BARBOSA, 1998, 2009; RAMALHO E OLIVEIRA, 2005; ACASO, 2009; entre outros), semiótica discursiva (FLOCH, 2001; LANDOWSKI, 2009; OLIVEIRA, 2005; entre outros) e cultura visual (HERNÁNDEZ,

¹ Esta investigação faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE / UFRGS) que está vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Criado em 1997, é um grupo interinstitucional que investiga as relações entre educação e arte, dialogando com as áreas da cultura visual, semiótica discursiva, estética, história, teoria e crítica da arte. Tem cinco linhas de atuação: pesquisa; ensino; publicação; assessoria; estudos específicos. Discute seus trabalhos com a comunidade acadêmica nacional e internacional. Há três grandes focos nas pesquisas: educação e artes visuais; educação: arte linguagem tecnologia; estudos em arte: mídia, discurso e formação. É formado por docentes e estudantes vinculados à linha de pesquisa Educação: Arte Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pesquisadores de diferentes instituições.

2005), além de analisar transcrições de entrevistas realizadas nas primeiras etapas para então cruzar as leituras das produções com os dados coletados nas leituras das crianças.

O projeto de pesquisa tinha como objetivos principais: (1) realizar uma leitura semiótica de episódios de um desenho animado da mídia televisiva e de produções de arte contemporânea; (2) analisar as interações entre as linguagens e os efeitos de sentido que produzem; (3) investigar as significações que crianças de séries iniciais do ensino fundamental constroem na presença destes textos; (4) contribuir para a leitura da visualidade contemporânea na escola; (5) gerar literatura sobre análise de textos audiovisuais possibilitando aos educadores em geral e professores de artes, tematizar e refletir acerca de produções contemporâneas e construir estratégias de interação com textos híbridos.

A pesquisa estava dividida em etapas e através do subprojeto *Leituras de criações audiovisuais contemporâneas: desenho animado e videoarte* atuei como bolsista descrevendo um episódio de desenho animado e uma videoarte² contemporânea, procurando investigar as similaridades e diferenças entre eles e como se constituem os efeitos de sentido. O trabalho estava centrado na leitura semiótica do episódio *O meu belo cavalo marinho*, do desenho animado *Bob Esponja Calça Quadrada*³, e da

² *Videoarte* é um tipo de produção artística que utiliza a linguagem audiovisual de maneira muitas vezes experimental e híbrida, com sobreposição de sons, imagens, deformações e transformação de figuras por exemplo. Devido à “diversidade de formatos dessas produções artísticas, é difícil conceituar com precisão o que é videoarte. No entanto, as várias abordagens acerca dessa prática têm por foco o uso do vídeo como meio de expressão estética, envolvendo experimentações na linguagem videográfica, narrativas lineares e não lineares”. (PILLAR; CAMPOS, 2021, p. 171).

³ Trecho do episódio em português disponível em: <https://www.facebook.com/bobesponjaemporugues/videos/2889446511345790/>. Acesso em: 5 set. 2022.

videoarte *O corpo do vídeo*, de João Angelini⁴. Através do referencial teórico e metodológico da semiótica discursiva foi possível descrever o percurso gerativo⁵ dessas produções compreendendo os efeitos de sentido que acontecem na interação do leitor com o texto. A análise das produções buscou evidenciar as possíveis relações de similaridade e oposição que as qualidades sensíveis da narrativa apresentavam.

É importante salientar que, para a semiótica discursiva, o mundo é um texto no qual se busca apreender os sentidos que cada leitor produz ao se relacionar com as mais diversas materialidades discursivas, sendo assim, o sentido não é dado, pois que é “uma construção de cada sujeito em diálogo com o que está posto nos textos; as informações de que dispõem; e o contexto que o acolhe” (PILLAR; EVALTE, 2013, p. 91). A semiótica estuda e procura descrever e analisar toda e qualquer linguagem (produções verbais, visuais, sonoras, gestuais, sincréticas) buscando compreender o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz (BARROS, 1997).

Os resultados da pesquisa quanto ao episódio *O meu belo cavalo marinho*, mostraram as oposições sobre as quais a narrativa foi construída foram: selvageria vs domesticação, liberdade vs cerceamento e transgressão vs obediência. As interações entre o sistema visual e sonoro propiciaram uma apreensão clara dos efeitos de sentido, ao que conferimos a essa produção audiovisual um caráter que priorizou uma narrativa linear. Na produção audiovisual de arte, *O corpo*

⁴ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPL3-PL5x2I>. Acesso em: 5 set. 2022.

⁵ Segundo Pillar, os “sentidos de um texto evidenciam-se através de um percurso gerativo, organizado em três níveis que se inter-relacionam: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Em cada um desses níveis, há um componente sintático, que estuda as relações e regras de combinação dos elementos, e um componente semântico, que estuda os conteúdos investidos nas relações sintáticas. Esse processo vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto” (2005, p. 125).

do vídeo, as oposições fundamentais foram: aceleração vs desaceleração, continuidade vs descontinuidade, suspensão vs continuação. A videoarte apresentou efeitos de sentido desvinculados de uma narrativa linear constituindo-se de modo não figurativo, uma vez que imagens e sons são mostrados sobrepostos promovendo um estranhamento quanto à identificação do que é visto e ouvido.

A partir do material coletado nos encontros com as crianças, produziram-se transcrições de suas falas e, com isso, foi possível observar o modo como elas interagiram com as produções, às vezes se contagiando pelo riso, pela familiaridade relacionando com fatos do seu cotidiano e outras vezes, pelo estranhamento em relação ao inusitado, ao surpreendente. Após analisar as criações da mídia e da arte que articulam diferentes linguagens para produzir uma significação e analisar também as significações que as crianças lhes atribuíram, a pesquisa apontou possibilidades de realizar leituras de criações contemporâneas com as crianças.

O desenvolvimento do projeto de pesquisa *Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte* gerou desdobramentos como publicações de artigos e apresentações de trabalhos, dentre os quais o Salão de Iniciação Científica (SIC) da UFRGS, com o subprojeto vinculado à referida pesquisa. O SIC é um evento que se constitui como espaço de divulgação, promoção e acompanhamento dos trabalhos de iniciação científica desenvolvidos por alunas e alunos de graduação e se configura como oportunidade de aprendizado dos espaços, dinâmicas e saberes de cunho científico. Além da elaboração de um resumo e da apresentação visual, também havia a necessidade de produção de um pôster científico, o qual apresenta de maneira sucinta os pressupostos teóricos, metodologia, objetivos e conclusões parciais ou finais da pesquisa.

Figura 1. Registro dos pôsteres produzidos pela autora para o Salão de Iniciação Científica (SIC) da UFRGS, respectivamente em 2012 e 2013, Porto Alegre



Fonte: elaborada pela autora.

Todo o trabalho advindo do primeiro contato com a iniciação científica foi muito significativo para a minha formação como pedagoga e de extrema importância para nutrir o interesse pelo pensamento crítico e pela construção de hipóteses e questões problema, pressupostos que envolvem a investigação científica. Alimentando o processo dialógico e reflexivo que perpassa a construção do conhecimento, segui o percurso formativo junto às

pesquisas integrantes do GEARTE, participando de um novo projeto sob coordenação da Profa. Dra. Analice Dutra Pillar.

No projeto de pesquisa seguinte, *Arte contemporânea e ensino da arte: leituras de produções audiovisuais* (PILLAR, 2015)⁶, o foco dos estudos voltou-se para a arte contemporânea e, com isso, o olhar que antes buscava similaridades e diferenças em produções da arte e da mídia, centrou-se em refletir sobre a grande inserção de imagens de todo tipo que estão presentes em nosso cotidiano. Existe um fluxo intenso de imagens que pulsam, aparecem e desaparecem de nossas vistas, com isso, foi necessário compreender que as tecnologias, a publicidade, as estratégias de montagem e as telas são utilizadas, muitas vezes, a favor da reprodução de um modelo de vida consumista e não questionador.

Vivemos numa época de muitas telas luminosas que acolam diversas linguagens que nos fascinam e nos envolvem em um movimento contínuo e efêmero. Os autores Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2009) caracterizam esse movimento como uma “mutação hipermoderna” que engloba tecnologias, meios de comunicação, economia, cultura e até mesmo o consumo e a estética. Eles observam que “em menos de 50 anos passamos da tela espetáculo do cinema ao tela-tudo” (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 11), o que significa que “as nossas relações com o mundo e com os outros são cada vez mais mediatizadas através de telas” e “nada mais escapa completamente às malhas digitais” (2009, p. 23) tornando-se cada vez mais urgente pensar criticamente sobre as imagens e produções audiovisuais, assim como sobre seus procedimentos de montagem.

⁶ Esta investigação faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS), que está vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

Uma das justificativas para a elaboração do projeto, foi a de que a arte contemporânea, tem sido pouco abordada no contexto da educação formal brasileira seja por receio do professor em apreendê-la e tematizá-la com os alunos; seja pela complexidade destas criações que, de maneira geral, mobilizam diversas percepções e práticas de leitura. Desse modo, íamos pensando no grupo de pesquisa nas possibilidades do uso reflexivo dessas imagens e produções audiovisuais, contrapondo modelos estabelecidos ao descrevê-los e analisá-los para construir outros significados, outras formas de ver, de pensar e falar da visualidade contemporânea, especialmente em contextos educativos.

Além do referencial teórico e metodológico utilizado no projeto de pesquisa anterior, coube à pesquisa aprofundar os conceitos sobre videoarte (MACHADO, 1990; 2007), por se tratar de investigações poéticas que fazem uso da linguagem do vídeo com um olhar diferenciado da mídia convencional. Também foi necessário conhecer os procedimentos de montagem que instauram a simultaneidade em tais criações (FECHINE, 2009), pois, a montagem como um procedimento técnico e discursivo passa a ser fundamental tanto na produção quanto na apreensão dos efeitos de sentido do vídeo.

A pesquisa consistiu em mapeamento, seleção e análise de videoartes criadas a partir do ano 2000 e exibidas na web, que articulam imagens e sons de modo diferenciado da mídia televisiva. A análise abordou a montagem, como uma estratégia de articulação entre as linguagens para produzir sentidos, procurando descrever, com base nos estudos de Fechine (2009), como apreendemos os procedimentos de montagem utilizados no texto videográfico. Interessou também, conhecer o que as crianças percebem nestas produções ao interagir, em presença, com elas e como as significam.

Através do subprojeto *A montagem em videoartes e suas significações para a educação* ajudei a selecionar, descrever e analisar semioticamente algumas videoartes contemporâneas, apresentando-as posteriormente a um grupo de crianças do ensino fundamental de uma escola pública. Após assistir às videoartes, discutir acerca do que viram e conhecer a leitura que as crianças fizeram de tais produções, foi o momento de tecer relações entre os efeitos de sentido que os procedimentos de montagem criam nas videoartes e as significações apreendidas pelas crianças.

Dentre as produções selecionadas, analisei a videoarte intitulada *Muto*⁷, do artista italiano que utiliza o pseudônimo Blu, o qual mantém sua verdadeira identidade no anonimato. Conhecido por suas obras em espaços públicos, de larga escala e muitas vezes com teor entre o crítico e o cômico, também ficou bastante conhecido na internet por seus vídeos nos quais combina registros de grafite (arte de rua inserida no movimento hip hop) e *stop motion* (técnica de animação). A videoarte *Muto* possui um número expressivo de visualizações no site de vídeos YouTube e já ganhou diversos prêmios de animação. Em *Muto*, a narrativa ocorre através de pinturas feitas em paredes e muros de contexto urbano que adquirem vida através de animação.

Ao realizar a descrição e análise da produção é notável sua constituição a partir de processos híbridos que mesclam a pintura nas paredes, com fotografia, *stop motion*, edição sonora e montagem final. Para além da arte que configura um diálogo entre o grafismo urbano, a paisagem, as ilustrações e a narrativa construída através do movimento das figuras, percebe-se a montagem como um meio de produzir uma estratégia global de comunicação que produz efeitos de sentido.

⁷ O vídeo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=uuGaqLT-gO4>. Acesso em: 8 de set. 2022.

Através da superposição de conteúdos em que são identificados os percursos figurativos visual e musical e da propriedade expressiva do ritmo que articula tempo e espaço foi possível identificar as seguintes categorias, tanto para o áudio quanto para o vídeo da produção: intensidade quanto à duração (planos curtos e movimentados), segmentação quanto à combinação (planos limpos e áudios mais melódicos) e descontinuidade quanto à frequência (planos fragmentados). Essas categorias são definidas por Yvana Fechine e produzem o “efeito audiovisual”, o qual está na base do enunciado sincrético. A autora explica que as correspondências entre as categorias podem ser definidas como consonantes ou dissonantes e estão ligadas a efeitos de agradabilidade e desagradabilidade (FECHINE, 2009, p. 360). Em *Muto*, de maneira geral, há uma consonância entre as categorias dos ritmos visual e sonoro, ou seja, um complementa o outro para reforçar os efeitos de sentido.

Para conhecer as leituras das crianças acerca das videoartes selecionadas pelo projeto, foi realizado um estudo focal com uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública da cidade de Porto Alegre (RS). Depois de assistir as produções, as pesquisadoras estabeleceram um diálogo com as meninas e meninos através de perguntas semiestruturadas. As falas e relações estabelecidas por eles evidenciaram que as crianças possuíam noções sobre o uso das tecnologias e processos de montagem, relacionando o modo como a videoarte foi criada com a produção de desenhos animados e observando que havia cenas desenhadas e cenas reais que foram gravadas.

Com os resultados da investigação, intentou-se contribuir para a leitura de produções audiovisuais da arte contemporânea. Buscou-se explicitar aos professores e educadores aportes teóricos e

metodológicos de leitura de criações audiovisuais em âmbito acadêmico e no contexto educacional das escolas, contribuindo para a interação de seus alunos com textos híbridos e construindo conhecimento sobre a visualidade contemporânea.

Ao final do projeto de pesquisa *Arte contemporânea e ensino da arte: leituras de produções audiovisuais* houve desdobramentos como publicações de artigos⁸, capítulos de livros, apresentações de trabalho em eventos e congressos. Novamente participei de duas edições do SIC da UFRGS e recebi o prêmio destaque de sessão no XXVII Salão de Iniciação Científica – 2015. Nesse momento, participava de reuniões do GEARTE, acompanhando a dinâmica das discussões e a relevância da revista⁹ do Grupo para o cenário da arte e da educação nacional e internacional.

No último ano de graduação e, portanto, último ano como bolsista de iniciação científica, participei do projeto de pesquisa intitulado *Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos* (PILLAR, 2018)¹⁰ que teve como foco a discussão sobre leitura de macro e micronarrativas audiovisuais da mídia e da arte contemporânea e uma proposta metodológica de

⁸ Artigo publicado em parceria com a Profa. Dra Analice Dutra Pillar no 25º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2016/simposios/s6/analice_dutra_pillar-tanise_reginat.pdf. Acesso em: 8 de set. 2022.

⁹ A revista GEARTE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros no campo do ensino de Artes Visuais que enfocam as relações entre educação, arte, linguagem e tecnologia. Publica artigos, ensaios visuais e audiovisuais, depoimentos verbo-visuais, ensaios poéticos e entrevistas em áudio. Endereço eletrônico <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/>. Acesso em: 10 set. 2022.

¹⁰ Esta investigação faz parte do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS) que está vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

análise comparativa de tais produções que foi realizada em espaços de formação de professores. As produções utilizadas foram analisadas a partir do instrumental metodológico empregado pela semiótica discursiva para análise de textos audiovisuais (Landowski, Oliveira, Fachine, Médola, Hernández, Teixeira) e dos estudos de María Acaso (2006; 2009) sobre macro e micronarrativas.

Figura 2. Registro dos pôsteres produzidos pela autora para o Salão de Iniciação Científica (SIC) da UFRGS, respectivamente em 2014 e 2015, Porto Alegre

Autor: Tanise Reginato (BIC/UFRGS)
Orientador: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

A montagem em videoartes e suas significações para a educação

O que as videoartes mostram e como se mostram?
Que efeitos de sentido as estratégias de montagem produzem?

OBJETIVOS

- Propiciar leitura de criações audiovisuais da arte contemporânea;
- Compreender os efeitos de sentido que a montagem produz em tais criações.

REFERENCIAL

Teoria semiótica discursiva (Landowski), estudos em leitura de produções audiovisuais (Fischer), videoarte (Machado) e montagem (Fachine).

METODOLOGIA

- Mapeamento e seleção de três videoartes;
- Descrição e análise das diferentes linguagens da videoarte.

RESULTADOS PARCIAIS

- Evidenciou-se que a videoarte é um texto sincrético, pois resulta de uma superposição entre visual (continuidade nas imagens) e musical (som intermitente). Em *Muto*, a montagem encadeia as imagens produzindo efeito de animação;
- Constituição de um banco de dados com videoartes.

Contato: tani.reginato@yahoo.com.br

A montagem na videoarte Muto e suas significações para educação

Autor: Tanise Reginato (BIC/UFRGS)
Orientador: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (FACED/UFRGS)

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa *Arte Contemporânea e Efeitos da Arte*: leituras de produções audiovisuais, que busca realizar leituras de videoartes, enfocando a montagem e suas significações.

REFERENCIAL

Teoria semiótica discursiva (Landowski), estudos em leitura de produções audiovisuais, videoarte (Machado) e montagem (Fachine e Leone).

OBJETIVOS

- Propiciar leitura de criações audiovisuais da arte contemporânea;
- Compreender os efeitos de sentido que a montagem produz em tais criações;
- Construir as significações atribuídas pelas criações às produções visualizadas.

METODOLOGIA

- Mapeamento e seleção de videoartes;
- Descrição e análise das diferentes linguagens da videoarte;
- Estudo focal com grupo de criações do Eixo Fundamental;
- Transcrição das falas das criações e cruzamento de leituras.

RESULTADOS

- A superposição entre visual e musical, evidencia a videoarte como um texto sincrético. Em *Muto*, a complementaridade entre visual e sonoro, interfere no efeito de sentido;
- As criações pesquisadas possuem algum conhecimento acerca de captura e transformação de imagens e constrõem significados em presença da videoarte;
- Constituição de um banco de dados com videoartes.

CONCLUSÕES

- A leitura de videoartes precisa ser mais utilizada no âmbito escolar, para estimular a reflexão e contribuir para um olhar mais complexo e significativo acerca das narrativas audiovisuais;
- O estudo de arte na escola pressupõe um diálogo com as inquietações e manifestações artísticas. É, a partir das videoartes, possível buscar esse diálogo que tenha a gerar reflexões, conferindo sentido à simultaneidade atual.

Contato: tani.reginato@yahoo.com.br

Referências:
FEDRINI, V. Contribuição para uma semiótica de imagens. In: OLIVEIRA, A. C. de. (Org.). *Imagens e Linguagens em movimento*. Invenções de Leitura. Universidade São Paulo. Franca: das Letras e da Comunicação, 2010. p. 223-376.
LANDOWSKI, Eric. *Teoria e método*. In: LANDOWSKI, E., OLIVEIRA, A. C. de. (Org.). *Imagens e Linguagens em movimento*. Franca: das Letras e da Comunicação, 2010. p. 11-22.
LEONE, E. e MACHADO, M. D. Cinema e montagem. São Paulo: Alfa, 1987.
MACHADO, Maria. *Cinema e sua linguagem*. Invenções USP, n. 10, p. 1-12.

Fonte: elaborada pela autora.

Na primeira etapa da pesquisa foi realizado o levantamento de literatura para subsidiar o estudo sobre macro e micronarrativas e mapeamento de produções da arte e da mídia. Na segunda etapa foram selecionadas macro e micronarrativas audiovisuais, efetivando sua análise quanto aos efeitos de sentido e estratégias de montagem. A última etapa inferiu um estudo focal com estudantes universitários de um curso de formação de professores transcrevendo, analisando e tecendo relações com as significações que os estudantes lhes conferiram.

Considerando minha participação no subprojeto *Leituras de micronarrativas audiovisuais*, estive presente até a segunda etapa da pesquisa através da qual pude realizar a leitura e análise do vídeo *Barquinhos – Tatajuba, Ceará*¹¹. O vídeo faz parte do Projeto Território do Brincar e foi produzido pelos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks que registraram a cultura infantil em diversas comunidades – rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral do Brasil – a partir da perspectiva e da vivência da criança com o brincar. No vídeo analisado, crianças brincam e constroem seus próprios brinquedos (barquinhos) em uma ambientação de natureza, praia, dunas e água. O foco do vídeo é mostrar a perspectiva da criança que brinca com autonomia e possui liberdade na construção dos brinquedos.

Em *Barquinhos – Tatajuba, Ceará*, a articulação entre vídeo e áudio que constrói o discurso audiovisual demonstra que o ritmo das imagens e dos sons quanto à duração priorizam a extensidade, com planos mais demorados e áudio mais lento; quanto à frequência há uma continuidade no vídeo, com planos mais longos, e uma

¹¹ O vídeo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ec2SEpXN33U&t=5s>. Acesso em: 10 set. 2022.

descontinuidade no áudio com maior irregularidade e pulsação; e quanto à combinação percebe-se que no vídeo há uma segmentação, com imagens sucessivas, e no áudio há uma acumulação com uma variedade de elementos sonoros em camadas simultâneas. Para analisar as relações que constituem o ritmo audiovisual utilizamos os estudos de Fechine (2009).

A abordagem conceitual de macro e micronarrativas diz respeito aos tipos de narrativas que as imagens e produções audiovisuais proporcionam, Acaso (2006, p. 30-32) observa que podemos considerá-las macronarrativas ou micronarrativas. O conceito de macronarrativas visuais está relacionado ao termo grandes narrativas, criado por Lyotard (1986), depois referido por outras designações como metarrelato, metanarrativa, metanarração, macrorrelato, macronarrativa. Estas denominações abrangem o conjunto de produções que procuram estabelecer modelos visuais, indicar padrões e induzir a realização de determinadas ações.

As micronarrativas dizem respeito às produções que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo. São criações visuais e audiovisuais que trazem mensagens explícitas procurando propiciar um olhar crítico sobre o que apresentam, gerar questionamentos, inquietações, dúvidas e produzir rupturas nos estereótipos, evidenciando a diversidade. As micronarrativas audiovisuais estão presentes em produções que nos fazem refletir e, em geral, sua autoria é anunciada. As análises da pesquisa evidenciaram *Barquinhos – Tatajuba, Ceará* como uma micronarrativa que traz um olhar diverso e sem estereótipos sobre a criança, em imagens que narram a criança como protagonistas de toda a ação.

Os resultados da investigação apontaram para a importância de apreender os vários discursos das produções audiovisuais,

especialmente das micronarrativas que propiciam um olhar crítico do que apresentam e a necessidade de desconstruir narrativas visuais, analisando os efeitos de sentido, as posições discursivas e as relações de poder que engendram. Finalizando minha participação no projeto como bolsista de iniciação científica em 2016, participei do XXVIII Salão de Iniciação Científica da UFRGS apresentando o subprojeto *Leituras de micronarrativas audiovisuais* que posteriormente foi publicado em artigo¹².

Continuei atuando como bolsista voluntária até a finalização do projeto, ao mesmo tempo em que iniciei uma nova caminhada de pesquisa para o mestrado acadêmico e uma jornada de trabalho junto à educação infantil, os quais estão em andamento e cujo relato já não cabem neste texto. Sigo como integrante do GEARTE atuando na comissão de eventos do grupo e participando das reuniões mensais que estão ocorrendo no formato on-line. Ao evocar os estudos e atividades realizadas, intento aqui, dizer da grandiosidade e relevância deste grupo para minha formação docente e de tantas outras pessoas afetadas e envolvidas.

Vivemos em um contexto histórico, social e cultural desafiador para pesquisadores da área de ciências humanas, da educação e das artes, por isso, neste recorte que retoma parte de minhas andanças com a pesquisa em educação e arte, reforço a importância dos grupos pesquisadores nos percursos de formação de professores como espaços de estudo de teorias, metodologias, debate e reflexão, mas também espaços de afetos e parcerias em um exercício de apoio e resistência.

¹² Artigo publicado em parceria com a Profa. Dra Analice Dutra Pillar no 27º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2018/content/PDF/27encontro_____PILLAR_Analice_Dutra_REGINATO_Tanise.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

Figura 3. Registro do pôster produzido pela autora para o Salão de Iniciação Científica (SIC) da UFRGS em 2016, Porto Alegre



Fonte: elaborada pela autora.

As teorias estudadas, a elaboração de relatórios, a preparação dos trabalhos, das apresentações, as leituras, publicações e o surgimento de novas perguntas apresentaram-se como determinantes no processo de formação, reverberando até hoje em minha constituição como pesquisadora, assim como na ação em sala de aula. O papel da pesquisa na formação e prática dos professores da educação básica é indiscutível enquanto lugar de potência de qualificação profissional, movimentando e gerando conhecimento.

Referências

- ACASO, María. *Esto no son las Torres Gemelas: cómo apprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006.
- ACASO, María. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1997.
- FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia (org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.
- FLOCH, Jean-Marie. *Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral*. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: CPS, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12413>. Acesso em: 5 set. 2022.
- LANDOWSKI, Eric. *Interacciones arriesgadas*. Tradução de Desiderio Blanco, revisão de Verônica Stay Stange. 1. ed. Lima, Peru: Universidade de Lima, Fondo Editorial, 2009.
- LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. *Revista Educação & Realidade*, n. 30, v. 2, p. 107-122, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12418>. Acesso em: 10 set. 2022.

PILLAR, Analice Dutra; Sincretismo em desenhos animados da tv: o Laboratório de Dexter. *Educação & Realidade*: v. 30, n. 2, p. 123-142, 2005.

Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12419>. Acesso em 27 set. 2022.

PILLAR, Analice Dutra. *Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. *Arte contemporânea e ensino da arte: leituras de produções audiovisuais*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2015.

PILLAR, Analice Dutra. *Leituras da visualidade: análise de macro e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS-CNPq, 2018.

PILLAR, Analice Dutra; CAMPOS, Juliano de. Narrativas audiovisuais na educação: a videoarte Anima2 e seus sentidos. *PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG*. v. 11, n. 21, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos>.

PILLAR, Analice Dutra; EVALTE, Tatiana Telch. Educação e mídia. Leituras de desenhos animados na escola. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 89-114, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>

RAMALHO E OLIVEIRA, Sandra. *Imagem também se lê*. São Paulo: Edições Rosari, 2005.

SILVA, Anair Araújo de Freitas *et al.* O pesquisador em educação: um ser do inacabamento frente aos desafios da (re)construção do conhecimento no

percurso de investigação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2., 2018, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos* [...]. Campinas: GALOÁ, 2018. Disponível em:

<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/o-pesquisador-em-educacao--um-ser-do-inacabamento-frente-aos-desafios-da--re-construcao-do-conhecimento-no-percurso-de-i>. Acesso em: 17 set. 2022.

TANISE REGINATO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda em Educação pela UFRGS. Atua como professora de educação básica no município de Canoas/RS na etapa da educação infantil e participa do Grupo de Pesquisa GEARTE atuando na equipe de eventos. Possui interesse por temáticas envolvendo infâncias, leitura de imagem, cultura visual, educação e arte.

Contato: tanisereginato@gmail.com



O CONTEXTO FEMININO DE LUTAS A PARTIR DAS HISTÓRIAS DE MULHERES NAS IMAGENS DE UMA GUERRA

Rita Inês Petrykowski Peixe

Analice Dutra Pillar

Introdução

De modo a situar o leitor, antes de darmos início ao que ensejamos tratar nesse artigo, cabe uma nota introdutória, no sentido de esclarecer acerca da sua produção e divulgação. Trata-se de um material escrito no ano de 2017 e destinado à participação em um evento em Lleida (Espanha) por ocasião das VI Jornadas de Histórias de Vida. Por não ter sido publicado à época, optamos por submetê-lo ao livro comemorativo dos 25 anos do GEARTE, entendendo que ele tem uma estreita relação com as pesquisas desenvolvidas no Grupo, aportando importantes contribuições às discussões históricas e da atualidade. Assim, o que vamos apresentar aqui traz alguns elementos e excertos dos estudos empreendidos, principalmente oriundos de materiais escritos sobre a presença feminina na Guerra Sertaneja do

Contestado, dentre eles o capítulo publicado na Revista do Núcleo de Documentação Histórica da UFPEL no ano de 2017 (PETRYKOWSKI PEIXE; PILLAR, 2017). Nele, são detalhadas as questões relacionadas à participação das mulheres no movimento do Contestado.

A partir de uma breve mirada, se pode perceber que a literatura, a arte e a mídia, em todos os tempos, têm se ocupado em tornar públicos os incontáveis relatos, imagens e ações de homens e mulheres que fizeram e fazem parte do universo popular, explícitas e representadas a partir do visto e do não visto, do real e do imaginado, do sentido e do projetado. Nelas, o feminino aparece como uma presença nebulosa, quase esquecida, romantizada, sensualizada ou ainda secundarizada, em contextos predominantemente masculinos, como nos aponta Pujadas (2000, p. 128-9) quando afirma que:

Como toda la literatura feminista no nos deja de recordar, la producción intelectual de las ciencias sociales ha servido para caracterizar a las sociedades desde el punto de vista casi exclusivo de los varones adultos, especialmente de aquellos pertenecientes a las élites políticas, económicas o culturales.

Da mesma forma, em situações de guerra, não há como descrever um quadro dessemelhante, considerando que esta sempre foi uma empresa masculina. O registro histórico, tanto escrito quanto visual da Guerra Sertaneja do Contestado, dá conta de uma intensa atuação de mulheres, as quais são comumente denominadas “virgens¹ videntes”, “santas”, “líderes”, ou ainda simplesmente mencionadas como pertencentes a certo homem, referindo-se à companheira de um chefe sertanejo, de um coronel ou ainda de um fazendeiro da região. O que essas imagens referenciam? Como dialogam com os contextos da

¹ O emprego do termo virgem nem sempre está relacionado à condição sexual da moça (conforme VALENTINI, 2003).

guerra? Que conteúdos dessas e de outras imagens nos possibilitam compreender acerca do universo feminino de lutas na atualidade e da atuação das mulheres em defesa dos seus direitos? Quais elementos das imagens aqui veiculadas podem ser relacionados com a nossa própria história de vida?

Como apontado anteriormente, as reflexões aqui propostas derivam das investigações e produções (PETRYKOWSKI PEIXE, 2006; 2012; 2017) já realizadas sobre as imagens da Guerra Sertaneja do Contestado e as histórias das mulheres que participaram ativamente do conflito, das quais pouco se referencia em documentos históricos que, na maioria das vezes, as caracterizam como figuras secundárias nas narrativas sobre a Guerra e também nas próprias imagens que retratam os aspectos desse episódio e seus personagens.

Incluimos, ainda, nessa experiência pessoal que discute as questões em torno do feminino: a atuação no Programa Mulheres SIM, do IFSC, no ano de 2015² e junto a um curso para mulheres imigrantes haitianas³; a palestra proferida em Caçador (SC, Brasil) no chamado Vale do Contestado, no ano de 2015, intitulada “Mulheres solidárias: uma história de lideranças para contestar a violência”⁴, e ainda os relatos biográficos de mulheres rurais da região de Joinville (SC), a partir de conferência em 2017 com exibição de um documentário recentemente produzido, intitulado “O protagonismo feminino na área

² Programa de Extensão do Instituto Federal de Santa Catarina (Brasil) que tem como objetivo incentivar mulheres sem escolaridade ou com ensino fundamental incompleto, em situação de vulnerabilidade social, a voltarem a estudar e a gerar renda a partir de algumas atividades.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=a8-JknUoNVg>

⁴ <http://www.jornalinforme.com.br/cacador/index.php/editorias/cotidiano/item/2667-reflexao-violencia-contra-a-mulher-foi-tema-de-palestra-na-camara>

rural de Joinville⁵ entre outras atividades, as quais têm nos auxiliado, como educadoras, a refletir acerca das condições das mulheres nos diversos contextos da sociedade. É válido ressaltar a importância do contato com essas experiências e relatos biográficos, tanto para quem produz quanto para os participantes, na construção da sua própria história pois, desse modo,

[...] podemos entender que tudo aquilo que aprendo, tudo aquilo que meu corpo apreende – inclusive ideias relacionadas ao meu trabalho docente – não se dá de maneira pura, objetiva, neutra; antes, toma forma em minha mente moldando-se àquilo que vivenciei e que sobrevive em minha mente inconsciente. Percebo o mundo hoje a partir de todas as vivências que minha memória retém. (ALIANÇA, 2011, p. 206).

Assim como os artistas se motivaram a fazer o registro visual do episódio “Guerra Sertaneja do Contestado”, que ocorreu há mais de cem anos, trazendo às suas telas algumas mulheres dele participantes, também os atores sociais aqui representados, foram convidados a selecionar e expressar-se sobre o material imagético de algum evento ou episódio recente envolvendo as lutas femininas.

Portanto, a ideia de apresentar, por meio de imagens, as narrativas sobre o feminino – geralmente marginalizado – em um contexto de guerra, associada a uma experiência de campo que tem como ponto de partida a interpretação e reinterpretação de alguns eventos ou componentes contemporâneos, ou seja, “em torno de determinados fatos ou fenômenos, nos quais se evidenciam valores e padrões culturais [...] de modo a melhor compreender as ações, os conceitos e os valores adotados pelo grupo ou indivíduo em pauta” (LAKATOS; MARCONI, 2009, p. 280) faz parte das proposições que

⁵ <https://www.joinville.sc.gov.br/noticias/encontro-da-mulher-rural-destaca-representatividade-feminina-na-agricultura/> e o próprio documentário em <https://www.youtube.com/watch?v=PChZrHZIFIE>

empregam as histórias de vida como subsídio investigativo. Nessa direção, as imagens podem ser pensadas (e fruídas) como conteúdos propositivos, elementos de conexão, objetos de sentido que apelam para a memória, considerando que:

A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura. [...] A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significativa, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências. (SOUZA, 2007, p. 63).

Não se trata, contudo, de uma seleção de imagens, tendo a mulher como personagem central, com o propósito de compilação, de mera especulação do fato ou exibição midiática. Aqui, as imagens são (pre) textos para construção de percursos narrativos, ancorados em saberes, vivências pessoais, subjetividades e significados sociais, determinados e confrontados pelos sujeitos que as selecionam e as interpretam: jornalistas, docentes e discentes, cujas identidades transitam nos ambientes socioeducacionais. Veiculadas nos meios acadêmicos, em livros, informativos e no âmbito das redes sociais, essas imagens são referentes visuais que convidam seus interlocutores a fazerem apropriações e, a partir delas, relatarem as suas próprias experiências, ressignificando-as. Nesse sentido, o acercamento à temática delineada nessa proposta, supõe aproximações significativas aos conteúdos imagéticos disponibilizados e passíveis de construção de valores e crenças em contextos diversos perpassados pelo feminino, pois,

[...] não há futuro para a história das mulheres sem um permanente exercício arqueológico da memória, porque sem ela não se pode construir nem resguardar a identidade. Até porque, a memória é matéria prima da história, e a própria realidade é marcada por

elaborações, interpretações que os sujeitos fazem dela, marcadamente subjetivas. (TEDESCHI, 2014, p. 14).

Tendo tais questões como aportes e objetivando refletir em torno dos discursos sobre as lutas em favor do universo feminino e seus direitos, dispomos, para as aproximações a serem abordadas, três tópicos: o primeiro trata dos conteúdos sobre a atuação das mulheres na guerra do Contestado por meio de imagens/manifestações artísticas e relatos sobre os aspectos e vivência dessas mulheres, descritas em bibliografias que versam sobre o tema. Já o segundo tópico, aborda alguns discursos ancorados em imagens que emergem da luta de mulheres em contextos contemporâneos elaborados por quatro profissionais da área jornalística e três educadores, os quais foram convidados a fazer a seleção de imagens e construir discursos acerca das questões femininas e, a partir delas, incluírem nesses cenários, as suas próprias histórias de vida. O terceiro tópico relata as percepções de quatro alunas do ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (Itajaí), as quais, tomando contato com as três imagens das mulheres do Contestado e as sete imagens selecionadas pelos profissionais convidados, tiveram a oportunidade de construir diálogos e aproximações, dando às imagens observadas o seu próprio sentido, com base nas suas vivências e experiências. Por fim, a partir do material apresentado, ensejamos estabelecer algumas conexões com as dimensões dos estudos que temos empreendido e com a nossa própria atuação profissional.

Interessa compreender que as imagens aqui apresentadas – quer seja das produções artísticas que versam sobre as mulheres participantes da Guerra do Contestado ou daquelas imagens veiculadas pelas mídias, selecionadas e discutidas pelos atores sociais convidados e (re) apresentadas aos alunos para sua intervenção –, são um convite à

reflexão, servindo de pretexto para pensarmos na nossa própria história de mulheres educadoras e nas histórias das muitas mulheres ao redor do mundo e de suas lutas em favor da causa feminina. Desse modo, para fazer (e pensar) história, como nos convida Albuquerque Júnior (2007) quando homenageia o grande poeta Manuel de Barros (1916-2014), esse importante poeta brasileiro:

[...] não é necessário se afastar do mundo, das coisas, das pessoas, mas estar tão próximo delas que já não saibamos quando começa o eu e o outro, o eu e o eles. [...] é preciso não estar alheio a nada, é preciso estar envolvido pela vida, estar misturado com as pessoas e as coisas, para existir nelas. (2007, p.89).

A presença das mulheres na Guerra: o universo militar sertanejo inclui o feminino

No decorrer dos estudos que vimos empreendendo acerca das imagens artísticas de conteúdo histórico, algumas aproximações dão conta das formas como os artistas que “ilustram” a Guerra Sertaneja do Contestado têm se expressado e quais têm sido as suas referências de pesquisa, tendo como ancoragem a Guerra do Contestado, “disputa de uma faixa de terras localizada entre os rios Negro, Uruguai, Iguazu e a Argentina” (FELIPPE, 1995, p. 7), ocorrida entre 1912 e 1916 em uma região juridicamente contestada pelos Estados do Paraná e de Santa Catarina, no Brasil⁶.

No que se refere à participação feminina na Guerra, por meio de imagens cabe aqui estabelecer algumas aproximações e um breve mapeamento da presença mulheril, principalmente aquele oriundo dos artistas, que se confrontaram com o desafio do registro visual da guerra, na tentativa de compreender que, para além das lideranças

⁶ Para maiores informações acessar a tese: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/139418>

masculinas, no espaço sertanejo do Contestado, elas estavam presentes e, por meio dessas imagens produzidas, estabelecer relações com situações das mulheres na atualidade, principalmente aquelas comprometidas com a defesa dos direitos femininos.

Qual seria, todavia, a razão para se trazer à tona um evento cuja distância temporal resulta em mais de cem anos, para, com isso, provocar encadeamentos e percepções que tratam das mulheres no contexto contemporâneo? Uma justificativa plausível é, sem dúvida, a oportunidade de possibilitar visibilidade àquelas “mulheres do Contestado”, pela sua coragem e determinação, pelo seu papel à frente de tropas, pela sua resistência e pelo seu sentido de “luta”, historicamente atualizados, tendo em conta que:

Nem nação, nem classe social, nem partido político, nem minoria ativa, as mulheres veem sua história dissolvida na história dos homens. Isso é verdade em tempos de paz. E é muito mais verdade em tempos de guerra, nos quais os homens ocupam mais ainda o centro da cena e, por conseguinte, escrevem a história, a história deles. (QUETÉL, 2009, p. 5).

Há um número significativo de imagens que fazem alusão a aspectos da Guerra do Contestado e seus personagens. É provável que, em nenhum outro registro de guerra, na história do Brasil, haja narrativas com menção à presença de tantas mulheres como nesse episódio. Também entre as iconografias produzidas pelos artistas, a participação das mulheres é expressiva, como é o caso da “virgem” Teodora, de Francisca Roberta (a Chica Pelega) e ainda das imagens que referenciam a virgem Maria Rosa – essa última mencionada de maneira recorrente – sendo retratada das mais diferentes formas.

No que se refere ao conteúdo escrito e descrito pelos livros, muitas questões e passagens poderiam ser destacadas. Todavia, cabe aqui uma ênfase maior àquelas para as quais foram produzidos o maior número de imagens [entre elas] as narrações que aludem à “virgem” Maria

Rosa, personagem singular no evento do Contestado, cuja menção é feita na grande maioria dos livros que tratam do episódio e a quem os artistas parecem dedicar um capítulo especial na sua produção. (PETRYKOWSKI PEIXE, 2012, p. 194).

Maria Rosa é uma das mulheres mais mencionadas em livros e materiais que versam sobre a Guerra do Contestado. Sua história singular relaciona-se às visões e aparições que faziam parte da cultura oral sertaneja por meio dos “causos” que se disseminavam entre aquela população, principalmente pela grande devoção ao Monge⁷. Desse modo, “enlevada naquele ambiente, a bela e inteligente filha Maria Rosa [de Eliasinho e Dulcia], de 15 para 16 anos de idade, certo dia, no meio das orações, cai em transe, sobressaltando a família que se precipitou a ampará-la” (FELIPPE, 1995, p. 145).

É nesse contexto que tem início a liderança de Maria Rosa, comandante geral do Reduto⁸ de Caraguatá, cuja voz de comando era cumprida respeitosamente pelo povo, pois, como representante da vontade do monge, conhecia os seus desejos secretos (VINHAS DE QUEIROZ, 1966, p. 168). Assim, acompanhada de outra virgem de menor vulto, recebia as ordens sagradas do Monge José Maria, conforme nos é explicitado por Auras (1984, p. 86-87):

Maria Rosa, com frequência, permanecia longo tempo em um quarto escuro, de onde saía com as ordens transmitidas pelo monge [...] essas ordens eram primeiramente discutidas por um grupo de pessoas que faziam as vezes de um “conselho”. Isso ocorria para que, posteriormente, tais ordens fossem transmitidas à irmandade, que se reunia em torno do Quadro Santo⁹.

⁷ Figuras míticas em torno das quais os sertanejos mantinham a devoção e a quem a população respeitava como santos.

⁸ Redutos, também denominadas cidades santas, eram as formações, núcleos populacionais que reuniam o povo sertanejo.

⁹ Refere-se a uma formação quadricular associada a um ato religioso em que os fiéis sertanejos se organizavam e cada um ocupava um espaço.

Sobre como Maria Rosa era fisicamente, não há descrições coerentes. Alguns escritores a referenciam como a Joana D'Arc do sertão, porque combatia montada em um cavalo, empunhando uma bandeira (VINHAS DE QUEIROZ, 1966). Isso pode ter sido uma informação importante para o artista Willy Alfredo Zumblick (1913-2008), ao produzir a obra intitulada *Maria Rosa Alegoria* (Fig.1A), de 1982, que alude a uma heroína sobre seu cavalo, cingida de uma aura mística, tendo a admiração e o carinho do povo à sua volta. Essa é talvez a primeira imagem que descreve essa personagem, em meio a tantas outras, que nos revelam a força da figura feminina no contexto da Guerra. Vinhas de Queiroz (1966), assim descreve Maria Rosa:

[...] loura, cabelos crespos, pálida, alegre e de extraordinária vivacidade, não sabia ler nem escrever, mas falava com desembaraço. Andava amiúde com um vestido branco, enfeitado de fitas azuis e verdes e de penas de pássaros, de todos os matizes, em profusão. Era ela quem, nas procissões, marchava à frente, carregando uma grande bandeira com a cruz verde [...]. Em geral o povo dos redutos considerava Maria Rosa uma santa e julgava que ela “tudo sabia”. Cumpria o povo, religiosamente, as ordens que dela emanavam. (VINHAS DE QUEIROZ, 1966, p. 167-168).

Em Machado (2004, p. 122) há o registro de que sob seu comando-geral, havia ainda outros comandos específicos: “os de forma, de guarda, de piquetes de briga, de reza e de abastecimento”. O ataque a Caraguatá, um dos combates mais ferozes da guerra, foi vencido pelos pelados¹⁰, sob a liderança de Maria Rosa, o que fez com que todos acreditassem na invencibilidade do Exército Encantado do Monge José Maria. Ante os presságios de Maria Rosa, os sertanejos foram alertados acerca de um novo ataque e o desejo de mudança de reduto, o que foi apressado por uma epidemia de tifo. “Em Bom

¹⁰ Expressão utilizada para designar os sertanejos, em razão das suas cabeças raspadas, diferentemente dos militares.

Sossego, Maria Rosa ainda desfrutou de seu prestígio por mais algum tempo. Para muitos, quando Maria Rosa deixou de ser ouvida, o movimento tomou outros rumos” (VALENTINI, 2003, p. 120).

Com base nessas descrições, bem como nos depoimentos e relatos, no caso de não haver imagens ou fotografias que serviram como referência investigativa para os artistas que retrataram o conflito, os elementos textuais foram tomados das narrativas dos livros e transformados por eles em imagens, a exemplo das pinturas de Dea Reichmann. A artista propõe a “sua” Maria Rosa loura (Fig.1B), a partir das descrições de Vinhas de Queiroz (1966) apresentando-a como uma menina guerreira, com a bandeira em punho. “Outros artistas criaram a imagem de Maria Rosa [...] metaforizada como uma ‘santa’ em oração, rodeada de sete anjos ‘pelados’, realizada a partir de um poema” (PETRYKOWSKI PEIXE, 2012, p. 197), como é o caso da pintura produzida pelo artista Leandro Vitto (Fig.1C).

Embora já tenhamos um levantamento significativo, os estudos que aludem à presença das mulheres em meio à Guerra Sertaneja do Contestado ainda estão sendo desenvolvidos. Todavia, essas narrativas do feminino ganham expressividade e nos convidam a rememorar o episódio, quando referenciam a importância da participação mulheril naquele contexto, sobretudo ao enfatizar as suas lutas e mostrar a força das mulheres em uma época marcada pelo inconformismo de uma população sertaneja, marginalizada e esquecida em meio a um território contestado, em uma região significativa do estado de Santa Catarina, no Brasil.

Figura 1. Referências às imagens de Maria Rosa (diversos artistas: 1A Willy Alfredo Zumblick; 1B Dea Reichmann e 1C Leandro Vitto)



Fonte: acervo das autoras.

O contexto das imagens nas lutas femininas contemporâneas: apropriações e aproximações

No tópico anterior, tratamos de apontar aspectos que trazem a figura da mulher no contexto de guerra e, por meio de imagens, oportunizamos o (re) conhecimento da presença feminina acerca do episódio do Contestado. Antes, porém, de propormos aproximações às questões contemporâneas, faz-se necessária uma observação para situar ao que nos referimos quando utilizamos a expressão “lutas” femininas.

A menção que fazemos às “lutas” evidencia que o sentido dessa palavra vai além da ideia de conflito, embate ou ainda de disputa (não que esses elementos comumente não estejam presentes quando o assunto trata da promoção de autonomia). Entretanto, nesse caso, o “lutar” também está relacionado ao esforço empreendido para superar algo, o entusiasmo e energia com que se abraça uma causa, a emancipação, a ideia afirmativa do assumir uma posição em meio às adversidades, considerando a intensidade de uma intenção.

Com a pretensão de que fossem desenvolvidas narrativas das lutas femininas por meio da seleção de uma imagem e, a partir dela, houvesse o relato da sua própria experiência, cada um dos sete

profissionais, sendo quatro jornalistas e três educadores, foram convidados a participarem dessa proposta. A proposição consistiu na seleção livre de uma imagem que representasse as “lutas femininas na atualidade” seguida de uma justificativa acerca do sentido da escolha. Após o atendimento à proposta, foram encaminhadas a cada um dos convidados duas outras questões, sendo que a primeira deveria tratar das relações que poderiam ser estabelecidas entre a imagem escolhida e a história pessoal de vida e, a segunda, dizia respeito ao que, na imagem, enfatizava o feminino e suas relações com o contexto educativo. Diante do que foi apontado, podemos compreender que:

Frente às imagens, procuramos um ponto de partida que nos possa indicar – inevitavelmente – o lugar de onde olhar ou, ainda, o “lugar” que queremos ocupar para criarmos as interlocuções. Isso significa que, ao interagirmos com obras [imagens], assumimos posições, determinados pontos de vista. Trata-se de um processo de (re) conhecimento e (re) construção, um desafio que convida a nos abandonarmos permanentemente a uma nova experiência. (PETRYKOWSKI PEIXE, 2012, p. 207).

Se o cenário deflagrador para esses estudos foram as imagens que aludem à presença de mulheres na Guerra do Contestado, os relatos e experiências oriundos das distintas imagens apresentadas pelos participantes, profissionais que atuam na esfera jornalística e educadores, dão conta da importância dessas vozes que ecoam em meio aos contextos femininos de “lutas” na contemporaneidade. A justificativa para escolha desses profissionais é a de que ambos, jornalistas e educadores, utilizam as imagens como forma de comunicação, como conteúdos para veicular informações ou ainda aquelas disponibilizadas em redes sociais como elementos de trabalho.

Voices como a de Ângela Bastos, que nos traz depoimentos e conteúdo visual (Fig.2A) de agricultoras, utilizados como material para a reportagem intitulada “Sozinhas: histórias de mulheres que sofrem

violência no campo”¹¹, na qual são apresentados relatos e imagens de solidão, agressões e humilhações vividas por mulheres da área rural. Ela, sendo jornalista, filha de agricultores e pautando sua trajetória profissional nas questões ligadas aos direitos humanos, apresenta seu comentário, com base no registro visual e no depoimento da mulher ali retratada:

– Essa imagem representa uma espécie de guerra. Só não o é porque uma guerra exige combatentes de ambos os lados. Nesse caso, a superioridade física é maior, os conceitos calcados em uma cultura machista e a invisibilidade são tão fortes que se torna impossível usar o termo guerra. Então, é uma guerra de um lado só; onde as vítimas são mulheres que vivem no campo, agricultoras submetidas às violências praticadas no espaço doméstico por seus ex-namorados, maridos. Essa mulher mostra um braço quebrado e cicatrizes feitas pelo fio do facão. (Angela Bastos).

Já o jornalista Amílcar de Oliveira traz para discussão a imagem que veicula a Marcha das Mulheres em Washington (EUA) em janeiro de 2017 (Fig.2B) e, sobre seu conteúdo, acrescenta que a imagem:

– aponta elementos sem os quais qualquer luta contra a opressão é impossível - e não apenas a luta feminista. Mas há um dado comum a todos, além do fato de estarem em cartazes empunhados por mulheres [os] símbolos de corpos que se movem. Corpos que exigem o fim de todas as formas de opressão. Mas corpos que têm consciência. A consciência de que apenas a partir da compreensão da importância dos elementos classe, raça e gênero será possível dar fim ao capitalismo, ao racismo e à misoginia, estes como subprodutos criados ou aprofundados por aquele, e que o alimentam. (Amílcar de Oliveira).

Ancorado nessas proposições, Amílcar traz aspectos da sua própria história de vida, ao estabelecer vínculos pessoais com a imagem:

– Como homem negro, passei boa parte da vida reproduzindo clichês sexistas, machistas, embora sentisse na pele o racismo e me incomodasse com isso. Até começar a me envolver com partidos políticos e movimentos sociais, a ler mais sobre as questões de gênero, raça e classe. A democratização do Brasil e os consequentes desdobramentos das lutas da sociedade civil colocaram esses temas cada

¹¹ A reportagem na íntegra pode ser acessada em: <http://dc.clicrbs.com.br/sc/nos/noticia/2017/07/sozinhas-historias-de-mulheres-que-sofrem-violencia-no-campo-apresenta-relatos-de-solidao-agressoes-e-humilhacao-9829930.html>.

O contexto feminino de lutas a partir das histórias de mulheres nas imagens de uma guerra

vez mais na pauta das liberdades democráticas. Desde então, a crítica àqueles clichês sempre está presente, o que não quer dizer que eventualmente não sejam reproduzidos. A imagem escolhida junta os três elementos que me acompanham desde a "tomada de consciência": gênero, raça e classe. (Amílcar de Oliveira).

No que diz respeito ao contexto educativo, Amílcar enfatiza o poderoso caráter pedagógico dessa imagem, sendo que o pedagógico aqui não se restringe ao contexto de sala de aula:

– Ele estende-se aos ambientes de trabalho, aos lares, à rua, enfim, a toda a sociedade. Raras vezes este poder estere tão vinculado à mudança da sociedade, não só pela pauta da inclusão, mas, muitas vezes, pela exigência de mudança do próprio sistema que oprime. Este é um momento em que muitas demandas reprimidas estão vindo à tona [...] Mas o processo de aprendizado não é feito sem rupturas, principalmente em uma sociedade tão desigual. (Amílcar de Oliveira).

A luta que se trava no Brasil, atualmente, no que se refere à defesa dos direitos das mulheres é intensa, considerando que as leis em favor desses direitos são recentes e foram motivadas, entre outros fatos, pela denúncia de uma mulher – Maria da Penha. De maneira semelhante ao que nos propõe Ângela Bastos, a jornalista Juraci Salete Perboni apresenta a imagem dessa mulher (Fig.2C) e coloca:

– Maria da Penha Fernandes, 71 anos. Uma mulher que tornou a sua luta pessoal, uma luta de todas as mulheres. Em 1983, a vida de Maria mudaria para sempre: o marido, Marco Antonio Herédia Viveiros, disparou um tiro a queima roupa nas suas costas e ainda tentou eletrocutá-la. Ela ficou paraplégica. Naquele momento, era só mais um número nas estatísticas da violência doméstica. Mas, Maria chamou a atenção para a gravidade do que acontecia diariamente nos lares brasileiros [...] É nesse contexto que sua imagem tem a força de transformar a violência individual - muitas vezes vivida na solidão de quatro paredes - em um problema da sociedade brasileira. (Juraci Salete Perboni).

Juraci acrescenta que esse ato de coragem pela luta coletiva deflagrou a criação da Lei 11.340 que leva o seu nome. Reforça o poder da educação que oportuniza avanços e reconhece a necessidade de um sistema judicial mais firme e eficiente frente a essa forma de violência.

– “*Maria da Penha fez a sua parte e ensinou a todas nós que somos donas do nosso corpo e das nossas vidas. Ela é uma inspiração para a continuidade da luta pelos nossos direitos*”. (Juraci Salete Perboni).

No Brasil, há inúmeras publicações que apresentam dados alarmantes sobre a violência contra a mulher, como é o caso do Dossiê Violência Contra as Mulheres¹², que afirma que cinco mulheres são espancadas a cada dois minutos no Brasil ou ainda o Mapa da Violência¹³ – homicídios contra mulheres (WAISELFISZ, 2015, p. 11), dentre outros documentos. Diante dessa realidade, a jornalista endossa que:

– *São dados assustadores e a imagem da Maria da Penha trouxe a importante contribuição de mostrar que esse tipo de criminoso é muito presente na vida de muitas mulheres. No entanto, não houve nenhum avanço na Educação para famílias, homens e mulheres sobre o direito de ser mulher. Não houve nenhum avanço por parte do Estado e dos governos; não houve avanços por parte do sistema de segurança e do Judiciário. Mesmo com o número diário dessa violência, o sistema favorece a impunidade*. (Juraci Salete Perboni).

Para Juraci, a educação pode contribuir no sentido de oportunizar reflexões e posicionamentos na luta contra a submissão e objetificação das mulheres, no enfrentamento à negligência e à impunidade em situações de violência, de maneira que as mulheres tomem conhecimento da importância da denúncia, amparadas por essa lei.

¹² <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/o-dossie/>

¹³ Segundo o Mapa da Violência: “Entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários. Levando em consideração o crescimento da população feminina, que nesse período passou de 89,8 para 99,8 milhões (crescimento de 11,1%), vemos que a taxa nacional de homicídio, que em 2003 era de 4,4 por 100 mil mulheres, passa para 4,8 em 2013, crescimento de 8,8% na década”. Para informações adicionais consultar: WAISELFISZ, Julio Jacobo, Mapa da Violência MAPA DA VIOLÊNCIA 2015 – Homicídio de Mulheres no Brasil, disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf.

E, no âmbito legal, há ainda outras questões que envolvem as lutas femininas, como é o caso da imagem apresentada pela jornalista Beatrice Gonçalves, na qual são retratadas as senadoras da oposição que conseguiram suspender a votação da reforma trabalhista no dia 11 de junho de 2017 (Fig.2D), sofrendo uma série de retaliações – inclusive com as luzes do plenário apagadas, durante o tempo em que ocuparam a mesa do senado. Beatrice acrescenta que, para ela:

– Foi um dos atos mais contundentes realizados em defesa dos trabalhadores e contra as reformas. Em apoio ao ato, muitas mulheres postaram nas redes sociais comentários "lute como uma mulher". O protesto foi conduzido pelas senadoras Gleisi Hoffmann (PT-PR), Fátima Bezerra (PT-RN), Ângela Portela (PT-ES), Vanessa Grazziotin (PCdoB-AM), Lídice da Mata (PSB-BA), Regina Sousa (PT-PI) e Kátia Abreu (PMDB-TO). (Beatrice Gonçalves).

A atitude dessas mulheres contradiz o que comumente se ouve, segundo a jornalista, de que a política não é lugar para mulheres, sendo que esse ato incisivo refere-se a um momento importante que diz respeito à negação ao golpe. “Eu entendo que [fatos como] a derrubada da presidente Dilma estão diretamente relacionados com a questão de gênero”. Isso, conforme a jornalista, demonstra a participação ativa das mulheres na política, sua força e consciência das lutas de seu tempo.

Outras lutas também foram representadas nas contribuições dos educadores, cujas imagens retrataram aspectos da vida atual, no que se refere à mobilização de estudantes durante o movimento de ocupação das escolas¹⁴, na Marcha Internacional das Mulheres ocorrida em Florianópolis (SC)¹⁵ ou ainda nos contextos simbólicos que dizem

¹⁴ Ocupações de escolas: entenda. Disponível em: <http://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>.

¹⁵ Marcha Internacional de Mulheres: vozes do mundo por direitos e contra violência. Disponível em: anoticia.clicrbs.com.br/sc/geral/noticia/2017/08/marcha-internacional-de-mulheres-vozes-do-mundo-por-direitos-e-contra-violencia-9859790.html.

respeito à demarcação das terras indígenas¹⁶. A primeira imagem (Fig.3A) proposta pelo professor Leonardo da Silva “viralizou”, segundo informações da própria reportagem¹⁷ que traz uma adolescente que resistiu e lutou contra a brutalidade policial. Para o professor, a imagem:

– [...] representa o cenário de luta atual no contexto brasileiro no que diz respeito ao retrocesso que estamos vivenciando. Se por um lado existe pouca mobilização dos profissionais da educação, vejo que, em muitos contextos, são os alunos que estão fazendo a “revolução” (a exemplo do movimento de ocupação das escolas). (Leonardo da Silva).

Figura 2. Conjunto de quatro imagens selecionadas pelos jornalistas participantes



Fonte: 2A Felipe Carneiro/Agência RBS; 2B José Luís Magana; 2C Instituto Maria da Penha; 2D Pedro Ladeira/Folha Press Agência Brasil.

Como professor e acadêmico na área de ensino e aprendizagem, Leonardo acredita em um modelo educacional que vá além da conscientização, tendo impacto efetivo na vida dos alunos. Para ele, que traz a perspectiva pedagógica de Paulo Freire para ancorar seus argumentos, a educação objetiva promover a justiça social, com

¹⁶ Parecer aprovado por Temer é retrocesso na demarcação de terras indígenas, diz MPF. Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2017-jul-21/parecer-retrocesso-demarcacao-terras-indigenas-mpf>.

¹⁷ A história por trás desta foto viral contada pela própria estudante que desafiou o policial. Disponível em: https://www.buzzfeed.com/alexandreorrico/estudante-conta-como-foto-foi-tirada?utm_term=.bomxgd3zBJ#.rv3MpAgRlb.

estudantes críticos, que possam agir sobre a realidade, de forma a diminuir o sofrimento próprio e alheio. Com relação ao contexto feminino e à educação, o professor aponta que o movimento de ocupação das escolas, no segundo semestre de 2016, foi um marco importante, fortemente protagonizado por mulheres, dando origem a um documentário¹⁸ intitulado “lute como uma menina”:

– *São noss@s alun@s que estão mostrando para a sociedade e para a escola (que é tradicionalmente machista, homofóbica, racista, etc) que um outro modelo de sociedade é possível. Que mulheres também são fortes e que são capazes de liderar e agir criticamente sobre a realidade.* (Leonardo da Silva).

Na imagem escolhida pela professora Melina Chiba Galvão, as lutas estão representadas na Marcha Internacional das Mulheres (Fig.3B), ocorrida em Florianópolis (SC) no início do mês de agosto. Para ela, essa luta não é singular e sim plural pois mostra a diversidade das mulheres que se (re) inventam e enfrentam:

– *[...] o patriarcado, o sexismo, o machismo, a heteronormatividade. Somos mulheres brancas, negras, cisgênero, transgênero, quilombolas, rurais, mães, lésbicas, bissexuais, trans, que querem abortar, que querem ter filhos, que querem ser livres.* (Melina Chiba Galvão).

Apresentada pelo Portal Catarinas¹⁹, segundo a professora, a imagem captura a essência da luta sonora, criativa, colorida e diversa das mulheres, “concordando com um dos cartazes da marcha ‘Ou a revolução será feminista. Ou não será!’” (Melina Chiba Galvão).

Sua história de vida também é marcada por essa luta pois ela afirma ser feminista desde criança, a partir do momento que percebeu, dentro da sua própria casa, a desigualdade de gênero. A percepção de todas as formas de machismo, desde as mais violentas até as mais sutis

¹⁸ Documentário enaltece a luta das meninas nas ocupações em SP. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/documentario-enaltece-luta-das-meninas-nas-ocupacoes-em-sp/>

¹⁹ <http://catarinas.info/>

“contribuí para que odiemos a nós mesmas e a outras mulheres”. A professora Melina aponta que o seu caminhar a foi construindo como uma pesquisadora de gênero vinculada à temática ambiental:

– Hoje me considero ativista independente, do movimento feminista e ambientalista. Porque eu tenho bem claro que o racismo, o sexismo e o especismo, estão conectados ao nosso modo produtivo capitalista e ao nosso modelo de sociedade machista. (Melina Chiba Galvão).

Outro contexto de luta contemporânea nos é apresentado pela professora Laura Pioli Kremer, quando faz referência às questões da demarcação de terras indígenas (Fig.3C). A imagem tem origem no material visual produzido para a música “Demarcação Já” (letra de Carlos Rennó e música de Chico César)²⁰ e traz a complexidade da luta das mulheres indígenas pela importância em ser mulher dentro das suas próprias tradições, pela conservação/respeito do homem branco à cultura indígena, suas tradições e crenças e pela retomada das terras de seus ancestrais. *“As atrocidades que são vividas pelos índios são mais cruéis na perspectiva feminina: mulheres que tiveram e ainda têm seus corpos explorados e invadidos pelo ser homem e branco.” (Laura Pioli Kremer).*

A educadora aponta que, na imagem, a presença contrastante das grades pode ser relacionada à prisão cultural imposta pelos homens brancos, que julgam a legitimidade da existência desses povos a partir de uma estrutura social e cultural diversa. Segundo Laura: *“O olhar da menina inocente e pura, que parece não entender a questão, traz à memória a luta das mulheres indígenas”*. Importante considerar que, a partir da ótica feminista, num contexto educacional:

– a imagem traz uma série de pontos para a reflexão crítica sobre a questão indígena, na tentativa de romper com a visão eurocêntrica predominante nas escolas tradicionais. Pode, também, mediar a reflexão da pouca representatividade das mulheres indígenas nos movimentos de luta feminina. (Laura Pioli Kremer).

²⁰ Demarcação Já! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wbMzdkaMsd0>

Laura se reporta à sua própria vivência para situar outros aspectos dessa luta, ao afirmar que:

– Minha história de vida sempre me colocou do outro lado da grade representada na imagem. Ao longo de toda a vivência escolar (ensino fundamental, médio) e mesmo na graduação e pós-graduação em Biologia, tive a impressão de que a questão indígena estava muito longe da minha realidade e não compreendia a situação dos povos originários brasileiros e do sofrimento de suas mulheres. Saí da escola com pouquíssimo conhecimento e posicionamento crítico sobre a questão indígena no país. Toda a abordagem foi em uma perspectiva eurocêntrica e tendenciosa do "descobrimento" do Brasil (a qual considero uma invasão). Mesmo na universidade, nunca houve reflexão sobre a questão indígena, mesmo quando se tratava de aspectos relacionados às unidades de conservação. A perspectiva conservacionista abordada no curso sempre foi estritamente técnica e ecológica, ignorando a perspectiva social. Dois momentos recentes em minha vida me aproximaram do contexto indígena: a convivência com meu companheiro, que tem formação na área de humanidades, e o (re)encontro com um índio Mapuche chileno, o qual considero meu padrinho. A partir da convivência com essas pessoas pude reconhecer partes de mim, rompendo as barreiras do pensamento eurocêntrico, resgatando parte de minha cultura e minha essência de vida, descobrindo que, inclusive, tenho ascendência indígena por parte de mãe. A partir dessa história recente de minha vida, procuro me aproximar da realidade indígena, visitando aldeias, conversando com diversas etnias. Isso me permite conhecer suas histórias de vida e luta, suas mulheres, suas diversas culturas e meios de vida. Isso, ainda, me sensibiliza sobre a possibilidade de construção de uma sociedade diferente. (Laura Pioli Kremer).

Assim como os artistas elege elementos e configuram os personagens retratados em suas obras, os atores sociais, ao selecionarem uma imagem para essa proposta, consciente ou inconscientemente, elencam aspectos cuja possibilidade de relações com as suas próprias histórias, crenças e valores apresentam maior afinidade.

Figura 3. Conjunto de três imagens selecionadas pelos educadores participantes



Fonte: 3A Alexandre Orrico Equipe BuzzFeed; 3B Catarinas.info; 3C Imagem do filme “Demarcação Já”; Dir. André Dellia (Mobilização Nacional Indígena).

Percepções a partir das imagens: pontos de vista, vivências e experiências de alunas do ensino médio

As percepções e considerações dos atores sociais que destacamos anteriormente, por ocasião da seleção e apresentação das imagens, não passaram despercebidas para o grupo de alunos convidados a interagirem com o material visual. Tendo como proposta apenas a apresentação das dez imagens, suas observações e comentários, as relações entre elas, as afinidades com a sua história e a seleção de uma imagem representativa, os quatro discentes foram reunidos e os diálogos registrados em áudio. Não obstante, cada qual teve a liberdade para desenvolver a sua própria narrativa, tendo apenas o conteúdo visual como fio condutor, apresentado na sequência aqui descrita (Figs. 2A, 2B, 2C e 2D; 3A, 3B e 3C; 1A, 1B, 1C).

Beatriz, Maria, Helena e Niquésia são adolescentes (entre 16 e 17 anos) e estudantes do Ensino Médio, no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Itajaí. No momento da exposição das imagens, observam e conversam deliberadamente sobre o que lhes chama atenção, suas memórias e percepções de cada imagem. A

pertinência dos abundantes diálogos e comentários posteriores à identificação do material visual e as respostas às questões, dão conta do quanto essas discentes estão sintonizadas e se sentem integradas, participantes dos processos – mesmo que algumas imagens lhes pareçam “desconhecidas”. Seleccionaremos, para essa exposição, apenas um comentário em cada uma das propostas.

Durante a apresentação inicial: Sobre a Figura 2A, a discente Maria comenta: “Ela parece estar oprimida e querendo se esconder”. À época, por ter sido comentário de aula, a Figura 2B foi imediatamente identificada e Helena afirmou (diante da força simbólica contida na imagem) “A opressão que vêm acontecendo com as mulheres é forte e precisa ser combatida. Isso não é nada perto da desigualdade e opressão que vêm tomando conta, machucando o gênero feminino”. Admiração e espanto ao verem e identificarem a imagem de Maria da Penha (Fig.2C) reforçando o testemunho de Niquésia “A situação dela foi bem grave. Já lutou muito porque conseguiu essa lei, é uma conquista, uma vitória”. Diante da Figura 2D, a aluna Helena acrescenta “Há um descaso dos homens com elas. Mas elas são o centro... Parece que não querem ouvir o que elas têm a dizer”. Admiração e reconhecimento diante da imagem (Fig.3A), que apresenta um evento vivenciado em inúmeras instituições públicas do Brasil. Diversos comentários e contribuições, ao que Beatriz enuncia: *“É de um governador que mandou fechar as escolas [...] A cadeira é somente um símbolo pois a luta é por coisas muito maiores do que duas cadeiras [...] Ela está lutando por algo que não precisaria lutar porque esse é o seu direito”*. A Figura 3B é seguida pelo comentário de Beatriz *“Eu e Helena fomos, [na UFSC em Florianópolis]. É de um evento grande que reúne mulheres do mundo todo, homens e mulheres. Estava todo mundo lá [e Helena acrescenta] o movimento indígena, o negro, LGBT, tudo! [Beatriz]. Então juntou uma diversidade, força,*

muíta gente que não precisava estar lá e estava, lutando por seus direitos e debatendo [...]. Não era um evento feminista mas sim um evento social, em todos os sentidos!”. Impressionadas com a Figura 3C, Helena comenta: *“É no Planalto! Uma manifestação que teve lá por causa da demarcação territorial. Não existe uma lei que protege os indígenas. Os fazendeiros querem ocupar o lugar onde os índios estão. Essa imagem é chocante”*.

Nas imagens que referenciam a Guerra do Contestado (Figs.1A, 1B e 1C) as alunas foram unânimes em afirmar: *“Nossa, bem diferente! Estávamos vendo coisas bem atuais e essas parecem não ser! Todas parecem a mesma mas são diferentes, situações distintas [...] Todas mulheres, lutando por algo [...] guerreiras”*. Muitos comentários, admiração e adjetivos, aludindo a cada uma das três imagens.

Com relação aos aspectos em comum das imagens: *“Em todas aparecem mulheres e em todas está representada a força”* (Beatriz): *“Elas lutando por algo, por elas e por outras”* (Maria) *“Lutas em todos os tempos e hoje ainda se está lutando”* (Niquésia).

Das relações pessoais e com a sua história de vida, contundentes reflexões, como a de Helena:

– Tem muito a ver comigo, além de eu ser mulher, principalmente a questão de precisarmos lutar. Em todas elas consegui me ver claramente naquela situação de opressão. Eu acho que, como a minha história de vida, todas me trazem a sensação de que ‘ainda não acabou’, de que ainda se precisa lutar e que toda a luta que aconteceu até agora resultou em algumas coisas. Mas ainda não é suficiente e precisamos fazer mais. Talvez um dia melhore, mas essa incerteza dói muito ainda porque podemos perder essas conquistas. (Helena).

Percepções diferenciadas, vínculos, envolvimento – afinidades –, marcaram essa etapa, que resultou em aproximadamente uma hora de gravação. Diante das imagens que chamaram a atenção, as opiniões se dividem, os adjetivos discorrem e as interlocuções se entrelaçam. Dessa riqueza dialógica, muito se poderia apresentar mas vamos destacar a fala conclusiva de Helena, literalmente transcrita:

– *O que me chamou a atenção é a da marcha nos EUA em conjunto com a de Florianópolis [concordância das demais e risos] porque eu gosto desse tipo de imagem que não traz esperança, porque me motiva a continuar lutando. O que tem de errado me motiva a querer continuar tentando. O que tem de errado me motiva a lutar! Essas imagens representam a força e a luta em tudo o que eu acredito: esse movimento, essa comunidade, esse fluxo de ideias. É tão bonito e tão encorajador!* (Helena).

Dimensões e conexões: a luta precisa continuar!

“As imagens enchem tudo, vivem enquanto falo [...]”. No trecho da composição de Vitor Ramil, “Ilusão da casa”, a importante referência à força viva das imagens, que ampliam a sua dimensão para além do visual e propõem um enfoque de transbordamento e, ao mesmo tempo, de provocação, um convite à memória, pela qualidade do seu conteúdo, por aquilo que podem revelar.

As aproximações e experimentações deflagradas por esse estudo são indicadoras da dimensão dialógica que propositadamente as imagens podem desencadear. Diálogo que continuamente nós, como educadoras da área de arte, ensejamos estabelecer em nossas práticas cotidianas. E porque sabemos que uma imagem não é mera ilustração ou registro visual do fato, mas está impregnada de informações que condicionam a nossa percepção, podemos afirmar que, nela:

Permanentemente, são operadas transformações e ampliações, tanto de quem a produziu como de quem a aprecia, tendo como resultado distintas significações. E, por mais figurativa que uma imagem possa parecer, como é o caso da fotografia, inúmeros elementos estão ali implicados, a começar pelo ponto de vista em que a cena é apresentada, pela seleção e organização dos elementos que a compõem e ainda pelo lugar de onde ela “fala”. (PETRYKOWSKI PEIXE, 2012, p. 148).

Importante considerar que os estudos empreendidos das obras produzidas sobre a Guerra do Contestado nos revelam muito da história, ao mesmo tempo em que dizem muito de arte, de gênero, de classe social, de política, entre outros, tal qual as imagens e narrativas

propostas nesse percurso aqui empreendido, em que cada etapa do trabalho, permeada pelas imagens, cria novos desdobramentos e nos conecta com a nossa condição de mulheres e professoras, com nossas experiências e posicionamentos, que necessitam permanentemente ser ressignificados.

Ao entrevistar o professor Etienne Samain, do Instituto de Artes (IA) da Unicamp, Alves Filho (2012) nos dá um panorama do que o livro “Como pensam as imagens” propõe, ao mesmo tempo em que nos ajuda a pensar no potencial discursivo e problematizador das imagens. Na entrevista concedida a Alves Filho, o professor Samain nos provoca a pensar que:

No mundo de hoje há uma saturação de imagens. Estamos afogados por elas, entretanto, muitas imagens são medíocres. Com isso, somos privados de outras imagens. Temos que saber escolher ou criar imagens capazes de expressar o ser humano, os seus destinos de maneira concreta. Não se trata de gerar um objeto simpático. Trata-se de uma imagem com peso de provocação, de tomada de posição. (ALVES FILHO, 2012, s. p.).

Conforme apontamos nesse estudo, o assunto que tangencia as escolhas e contribuições advindas dessas imagens é um dos aspectos que nos mobiliza a refletir, não sendo, porém, o único. As lutas, nesse caso, são os elementos desveladores das muitas formas de abordagem, das distintas argumentações, dos caminhos pelos quais cada um dos envolvidos optou por seguir, determinando visões dos acontecimentos e imprimindo narrativas pessoais relacionadas à sua própria história de vida. Nesse sentido, as escolhas dos outros são também um convite a cada um de nós, leitores dessas imagens, na tentativa de, por meio delas, pensarmos nas nossas próprias histórias de lutas.

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado*. Bauru, SP: Edusc, 2007.
- ALIANÇA, Priscila Seabra. Pesquisa (auto) biográfica e (auto) formação crítica do professor de língua inglesa. *HÓLOS*, n. 4, p. 201-214, 2011. <https://doi.org/10.15628/holos.2011.673>. Acesso em: 27 set. 2022.
- ALVES FILHO, Manuel. Muito além da ilustração. *Jornal da Unicamp*, Campinas, n. 550, s. p., dez./dez. 2012. Entrevista concedida a Etienne Samain. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_550_pagina_12_121218_web.pdf. Acesso em: 17 jul. 2017.
- AURAS, Marli. *Guerra no Contestado: a organização da irmandade cabocla*. São Paulo: Cortez, 1984.
- FELIPPE, Euclides. *O último jagunço*. Curitiba, SC: Universidade do Contestado, 1995.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. 5. ed., 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- MACHADO, Paulo Pinheiro. *Lideranças do Contestado: a formação e a atuação das chefias caboclas*. Campinas: UNICAMP, 2004.
- PETRYKOWSKI PEIXE, Rita Inês. *Retratos do Contestado: a história através da arte*. Caçador: CINESC. 1DVD (37min), son., color, 2006.
- PEIXE, Rita Petrykowski. *Imagens que (re) constroem história: alegoria e narratividade visual da guerra sertaneja do contestado*. UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/139418>. Acesso em: 27 set. 2017.
- PETRYKOWSKI PEIXE, Rita Inês. PILLAR, Analice Dutra. Entre virgens videntes e líderes caboclas: breve estudo sobre a participação das mulheres na Guerra Sertaneja do Contestado. *História em Revista*. Universidade Federal de Pelotas. v. 20, p. 7-24, dez. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/12531>
Acesso em: ago. 2018.

PUJADAS, Juan José. El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, n. 9, p. 127-158, 2000.

QUETÉL, Claude. *Mulheres na guerra*. São Paulo: Larousse, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (org.). *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 27 set. 2017.

TEDESCHI, Losandro Antonio. *Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres*. Dourados, MS: UFGD, 2014.

VALENTINI, Delmir. *Da cidade santa à corte celeste: memórias de sertanejos e a Guerra do Contestado*. Caçador: Universidade do Contestado, 2013.

VINHAS DE QUEIROZ, Maurício. *Messianismo e conflito social: a guerra sertaneja do Contestado: 1912-1916*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Flacso Brasil. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: jul. 2017.

RITA INÊS PETRYKOWSKI PEIXE

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestre em Educação; especialista em Arte/Educação. Possui graduação em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas e graduação em Pedagogia: habilitação em Orientação Educacional. Pós-doutorado pela Universidade de Barcelona (2020). Atua como professora de Arte no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Itajaí. Participa do Grupo de Pesquisas em Arte – GEARTE e coordena o Grupo de Pesquisas DZART: estudos de imagem, design, artesanaria e práticas educativas. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão, com ênfase em educação, métodos e técnicas de

O contexto feminino de lutas a partir das histórias de mulheres nas imagens de uma guerra

ensino, permanência e êxito, cultura, arte/educação, ensino da arte, estética e design social, tecnologias sociais, economia solidária e artesanaria.

Contato: rita.peixe@ifsc.edu.br

ANALICE DUTRA PILLAR

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de ensino de artes visuais. Doutora e mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e graduada em Artes Plásticas pela UFRGS. Realizou pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). É editora-chefe da Revista GEARTE.

Contato: analicedpillar@gmail.com



CONSUMO DE (DES)INFORMAÇÃO: UMA ANÁLISE PELA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Fabiane Villela Marroni

Analice Dutra Pillar

Introdução¹

Vivemos tempos de profundo obscurantismo social. As incertezas que norteiam nossas práticas cotidianas nos surpreendem a cada dia que passa. Ao nos depararmos com notícias da grande mídia, como jornais, revistas, rádio e televisão (on-line ou impressa), a temática predominante construída é a do medo e do porvir, principalmente atreladas a assuntos políticos, econômicos e sociais. Landowski, em seu livro *A sociedade refletida*, coloca que “encontramos, hoje, dois tipos de especialistas de opinião pública. Uns interrogam-se sobre seu modelo de existência e sobre as condições de sua

¹ Artigo reduzido, publicado originalmente nos Anais do 15º Colóquio de Moda (semiótica social), UNISINOS, setembro de 2019: GT Comunicação e mídias digitais contemporâneas. Artigo completo: MARRONI, Fabiane Villela; PILLAR, Analice Dutra. O novo medo e o medo do novo: o (des)encantamento no consumo de (des)informação. In: OLIVEIRA, Ana Claudia (org.). *Sociosemiótica III: interação, mídia e cultura participativa*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2021. p. 239-267.

manifestação, outros respondem por sua existência e encarregam-se, por profissão, de manifestá-la” (1992, p. 19). Nessa discussão, valores diversos circulam em nosso meio, em posicionamentos sociais e pela escolha (ou não) do nosso tipo de leitura. Nunca tivemos tanto acesso à informação e nunca se percebeu tanta desinformação. A facilidade de muitos em acreditar em “verdades” disseminadas via redes sociais – para maioria a única fonte de busca –, por exemplo, nos faz acreditar em uma sociedade extremamente volátil em termos de informação. O fenômeno interessante percebido é que, nesta volatilidade, há grupos que se “acomodam” quando se identificam com determinadas posições/posturas retóricas e partem para o campo do dogmatismo. Parece-nos que os discursos, principalmente relacionados à política no Brasil, neste momento, são regidos pela modalidade da certeza, assemelhando-se a um discurso religioso. Neste discurso, de acordo com Fiorin (2014):²

[...] explica-se de tudo: de onde viemos, para onde vamos, qual o sentido do sofrimento, e assim por diante. Ele anuncia dogmas a que se adere pela fé. O discurso científico é modalizado pela contingência. Ele propõe modelos parciais de exploração da realidade. Por isso, nunca chega à verdade absoluta. Ao contrário, nele, ela é sempre provisória. É por essa razão que a ciência progride sempre. A fé é algo alheio à ciência. Enquanto o dogma fecha o discurso religioso, o conhecimento é uma aventura de múltiplas possibilidades. (2014, p. 7).

Com a facilidade de acesso aos meios de comunicação, principalmente às redes sociais, o “encantamento”, ou a sensação de deslumbramento de pertencer a um grupo que compactua de suas ideias e que nelas acredita, fortalece a postura do sujeito que participa de tal comunidade, de tal debate, de tal interlocução.

² Em prefácio do livro *Interações arriscadas* (2014), de Eric Landowski.

Neste artigo, discutindo a partir de uma perspectiva crítica, abordaremos, de forma breve, as formas de manipulação/persuasão utilizadas nos processos interacionais contemporâneos em meio digital, a partir de contratos de confiança, utilizando, como base teórica, a semiótica de Algirdas Julien Greimas. Esta escolha foi feita por sua ampla capacidade de analisar textos de qualquer natureza e a possibilidade de investigar estratégias interacionais sincréticas, que caracterizam as mídias digitais. A teoria semiótica, também chamada de teoria da significação, é responsável por explicitar as condições da apreensão e da produção do sentido. De acordo com Landowski, “o sentido, longe de ser recebido ou percebido, é pensado como fruto de um ato semiótico gerador, que o constrói” (1992, p. 167), portanto, consequência do fazer de um sujeito competente. Então, a teoria semiótica, ao “explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 1990, p. 7), leva em consideração a presença de um sujeito em relação a um enunciado, ou seja, como afirma Landowski, a um “objeto, cujo sentido faz ser o sujeito” (1992, p. 167).

As cruzadas e as verdades: a apoplexia diante dos *novos tempos*

As redes sociais, neste trabalho, em especial o microblog *Twitter*, caracterizam-se por serem, ou possibilitarem, um espaço amplo de discussão e de acesso à informação, um espaço democrático virtual. Formam-se grupos, comunidades afinadas com valores e verdades, em que sujeitos, com mais facilidade em relação à retórica, têm a possibilidade de tornarem-se “pregadores”, donos do conhecimento e da verdade, não necessariamente atentos aos fatos, ou de uma exploração da realidade de uma forma lógica.

A lógica trata dos raciocínios necessários, ou seja, aqueles cuja conclusão decorre, obrigatoriamente, das premissas enunciadas. Já a

retórica ocupa-se dos raciocínios, cuja conclusão é provável, plausível, possível, mas não necessária. Ela versa não sobre o que é verdadeiro, mas sobre o que é preferível (aquilo que é menos pernicioso, o que é mais útil, o que é mais adequado etc.) num dado momento para determinada comunidade. (FIORIN, 2014, p. 25).

Assim sendo, saímos do domínio da língua como um sistema de signos, para entrarmos em um universo, o da língua como instrumento de comunicação, cuja expressão é o discurso. Hoje, tornou-se comum compartilhar informações em um determinado grupo, que vê e entende o mundo a partir dos valores que compartilham e acreditam, ou seja, que “falam e entendem uma mesma linguagem”. Para muitos, a denominação para esses grupos é caracterizada como “bolha”. É na “bolha” que conversam, trocam informações, notícias, *memes*. E, na constituição desses grupos, é que são formados verdadeiros “apartheids³ digitais”, que no idioma *africânder* significa separação. Leonardo Sakamoto, em entrevista à revista *IHU* on-line, em 3 de outubro de 2017, coloca que:

O processo de intolerância existe nas sociedades, com ou sem internet. A internet capitaliza esses processos e as redes sociais não são, necessariamente, bons lugares para fazer debate público, porque elas são boas para construir conceitos, mas não para construir significados coletivos. É difícil construir significados coletivos, porque isso depende do outro, e as redes acabam polarizando as discussões e criando bolhas. Neste sentido, nós só vemos as postagens daquelas pessoas com as quais mais interagimos e concordamos. Então, a tendência é que se veja mais aquilo com o que mais se concorda. [...] as redes sociais criam bolhas que podem se transformar em caixas de reverberação em torno de si, e fazem com que as pessoas não tenham

³ Popularizou-se em função do nome dado ao sistema político que esteve em vigor na África do Sul e que exigia a segregação racial. O *Apartheid* foi um violento sistema de segregação da população negra, que vigorou entre 1948 e 1994, comandado pela minoria branca na África do Sul.

acesso e não se importem com qualquer outro assunto que esteja fora da sua bolha.⁴

Baldan (1988, p. 47) entende que, se nossa relação com o objeto-mundo é mediatizada pela ideia que temos desse mundo, então nossa percepção de mundo é mediatizada pela linguagem. Trata-se de uma relação imaginária, sónica, que, pelo fato de o ser, é aprendida: aprendemos a ver o mundo e a falar dele com a linguagem do nosso grupo. “Ao aprender a língua do seu grupo, cada indivíduo assimila, também, a sua ideologia” (LOPES *apud* BALDAN, 1988, p. 47).

A linguagem é fator primordial, tanto da significação quanto da comunicação, e é por ela que conseguimos nos expressar. A linguagem, segundo Hjelmslev,

[...] é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. (1975, p. 185).

Do ponto de vista semiótico, as mídias contemporâneas digitais são consideradas como “texto sincrético”, pois sua estrutura é resultado de uma articulação de várias linguagens e não pela anulação de uma em benefício da outra. Como diz Assis Silva, “não há apagamento dos elementos sincretizados, mas há uma base comum que permanece e sobre a qual se assenta a percepção do sincretismo” (1994, p. 74). Textos sonoros, visuais, verbais serão tratados no conjunto de seu articular, pois é na relação existente entre esses textos que o significado é construído, como um todo de significação.

⁴ Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/572257-bolhas-de-intolerancia-nao-constroem-significados-coletivos-entrevista-especial-com-leonardo-sakamoto>. Acesso em: 27 nov. 2018.

Mas, como a articulação de linguagens influencia o usuário das mídias digitais contemporâneas? Uma das condições é que ele seja persuadido através do estabelecimento de várias estruturas contratuais corroboradas pela presença do próprio sincretismo. Assim sendo, ao convocar o sujeito, este novo meio realiza “certos tipos de atos sociais transformadores das relações intersubjetivas (critério sintático e pragmático), estabelece sujeitos ‘autorizados’ (com direito à palavra), instala ‘deveres’, cria expectativas, instaura ‘confiança” (LANDOWSKI, 1992, p. 10).

Nesses espaços das redes, nesses grupos ou bolhas formadas por afinidade, a própria resposta do “outro”, ou um “like” coadunando com sua retórica, com sua fala, propicia um prazer, uma reação eufórica. A retórica, então, caracteriza-se por ser

[...] a disciplina que, na História do Ocidente, deu início aos estudos do discurso. Tira ela seu nome do grego *rhéseis*, que quer dizer “ação de falar”, donde “discurso”. *Rbetoriké* é a arte da oratória, de convencer pelo discurso. A emergência da primeira disciplina discursiva traz consigo a consciência da heterogeneidade do discurso. Com efeito, desde o seu princípio, estava presente nos ensinamentos de Córax que todo o discurso pode ser invertido por outro discurso, tudo o que é feito por palavras pode ser desfeito por elas, a um discurso opõe-se um contradiscurso [...]. (FIORIN, 2014, p. 9).

O autor acrescenta, ainda, que “é chamada arte (do latim *ars*, que traduz o grego *techné*), porque é um conjunto de habilidades (é uma técnica, entendiam os antigos) que visa a tornar o discurso eficaz, ou seja, capaz de persuadir” (2014, p. 10).

As tecnologias nos colocaram num espaço amplo de discussão, de diversas “Ágoras” (no *Twitter*, os *trending topics*, por exemplo), que compartilham (ou não) dos mesmos anseios, geralmente não se preocupando com uma interlocução efetiva. O importante é “divulgar”, colocar sua posição em relação à temática abordada, ou o

assunto do momento. É como posicionar-se, tornar-se “pertencente” a um grupo a partir de uma discussão estabelecida. É uma presença semiótica, que faz sentido para quem dessas discussões participa. Como diz Landowski, “nunca estamos presentes na insignificância” (2002, p. IX). Se a postagem é polêmica, é retuitada ou distribuída inúmeras vezes, não importando o valor real da informação: se procede, se foi verificada em veículos da imprensa, na comunidade, na família, por exemplo. O importante é a crença, é o sistema de valores do sujeito, de sua visão de mundo, de suas memórias.

Se um corpo é capaz de conservar, em nome da memória figurativa, os traços e marcas de suas interações com outros corpos, então se pode levantar a hipótese de que todo o sujeito da enunciação, que só pode enunciar se for corpo-actante, está, por princípio, em condições de testemunhar suas experiências. Seguindo-se esse raciocínio, e colocando-se na perspectiva da práxis enunciativa, não há, jamais, corpo enunciante sem história e sem passado de enunciação, sem memória de interações anteriores e sem marcas passíveis de ser atualizadas. (FONTANILLE, 2017, p. 151).

Parte-se do pressuposto de que, a maioria dos usuários das redes sociais somente visualiza as informações, participando pouco do diálogo. Há uma contemplação do debate e gozijo ao ver os embates. Paixões que afloram em uma linha tensiva. Geralmente, em grupos do aplicativo de conversas *WhatsApp*, ou no microblog *Twitter*, é comum receber uma aluvião de conteúdos políticos, concretizados em textos verbais, verbo-visuais, visuais, sonoros ou sincréticos (vídeos, por exemplo). Muitas vezes são montagens para que o leitor, associando com sua visão de mundo, olhe e creia na mensagem, não parando para analisar, pesquisar e concluir (ou não) que é uma mensagem passível de não ser compartilhada.

Greimas e Fontanille, em *Semiótica das paixões* (1993), observam que “certas paixões, a admiração, por exemplo... –, mas, também, o

‘espanto’ ou o ‘estupor’ sugerem já a possibilidade de um horizonte tensivo ainda não-polarizado” (p. 23). Um sentir não-polarizado compactua, concorda, mas não dogmatiza. Aqui, nesta discussão, a polarização, numa divisão de forças, significaria, no seu extremo, um vazio de conteúdo caracterizado pela ausência de articulações, utilizando as palavras dos mesmos autores. “A coabitação de duas exigências inversas, respectivamente ligadas às ‘forças’ e às ‘posições’, permite compreender que, antes de toda categorização, o sentir, bombardeado entre duas tendências, só pode engendrar instabilidade” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 24).

Um exemplo dos inúmeros equívocos de abraçar “verdades” (na política, principalmente) é constatado no grau de engajamento, ou na forma como as pessoas interagem nas redes sociais. Acredita-se mais naqueles perfis (aqui no caso, o *Twitter*), que tem um alto grau de engajamento. Quanto mais seguidores, para os usuários mais desatentos, mais se acredita na “verdade” colocada, compartilhada. Percebe-se, nesses grupos formados, uma única linha de convergência de ideais (político, cultural e social), caracterizados, em seus extremos, em verdadeiras cruzadas morais. É a era do desalento em relação a discussões mais consistentes. Vive-se um momento de acesso a um turbilhão de informações e, ao mesmo tempo, temos a sensação de um vazio, um vácuo. Esse efeito de sentido pode ser atrelado ao espírito do tempo, que em alemão é muito bem definido pela palavra *Zeitgeist*. É um espaço-tempo caótico, em uma babel virtual, que determina o modo de ser do sujeito “virtual”, que só existe em função de fazer sentido para determinados grupos, em determinadas discussões.

O não ver sentido em determinada realidade virtual, faz com que sujeitos, que compactuam dos mesmos ideais de determinadas “bolhas”, questionem o presente momento como algo deslocado de

sua temporalidade. Conforme Landowski, em seu livro *Presenças do outro*: “se espaço e tempo nos interessam, será exclusivamente a título de *objetos semióticos*, isto é, enquanto fazem sentido” (2002, p. 67). No caso em questão, é um sentido de “não-sentido”, tendo, como consequência, a desilusão. Goethe, no livro *Memórias: poesia e verdade*, coloca sua concepção sobre o mundo real e o ideal:

À medida que se vão cultivando, todas as boas naturezas sentem que têm dois papéis a desempenhar neste mundo: um real e outro ideal, e é nesse sentimento que se deve buscar a base de toda nobreza. Quanto ao papel real que nos coube em sorte, demasiado bem o aprendemos pela experiência; mas é raro que sejamos esclarecidos sobre o segundo. Quer o homem busque sua mais alta distinção na Terra, quer no Céu, quer no presente, quer no futuro, fica, por isso mesmo, exposto interiormente a uma eterna flutuação e, exteriormente, a uma influência sempre perturbadora, até se resolver, uma vez por todas, a reconhecer que o bem é o que está na sua medida. (1971, p. 361).

É importante ressaltar que as mídias digitais contemporâneas, principalmente as redes sociais, são objetos semióticos, que significam na interação. Recorrendo e atualizando a citação anterior de Goethe, pode-se dizer que sempre existirá uma eterna flutuação no interior desses espaços virtuais, e eles estarão sujeitos, comumente, a uma influência externa perturbadora... a dos acontecimentos.

Quando os sujeitos se mostram ou colocam seu(s) posicionamento(s) nas redes, parte-se do princípio, o que não é novidade, que eles se revelam ao *mundo*. A partir do que se posta, das postagens feitas, construímos uma imagem deste sujeito a partir dos nossos valores, que poderão ser associadas a repulsa ou a admiração, por exemplo, que nem sempre coaduna com a imagem *real* de tal sujeito. Ana Claudia de Oliveira, em seu livro *Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade*, trabalhando a visibilidade como critério definidor das vitrinas, diz:

[...] além dos dispositivos espaciais, a vitrina tem também relações manifestas com a passagem do tempo. Seguindo os modos de existência das coisas no mundo, centrando-nos na oposição permanente/mutável, tem-se que, enquanto a loja é algo relativamente duradouro, a vitrina é, por definição, mutante. As suas atualizações têm uma duração marcada. (1997, p. 47).

Mais uma vez, aqui, pode-se fazer uma associação com os ambientes virtuais sociais e a necessidade do sujeito mostrar o seu posicionamento em relação a diferentes tipos de temáticas. Num caráter de permanente espaço de discussão tem-se a mutabilidade dos acontecimentos, associado a um aspecto temporal. A cada notícia, a cada postagem, há uma duração marcada, e o engajamento torna-se maior ou menor em função da sua importância naquele coletivo, naquela bolha, naquele momento.

O encantamento pela manipulação: uma breve abordagem pela semiótica da experiência

Atualmente, nota-se em informações compartilhadas nas mídias digitais contemporâneas, uma crença ao “dito”, na voz legitimada pela “bolha”. O que é colocado como “verdade” é abraçado por membros do grupo, estabelecendo um contrato unilateral, o que para Landowski, a partir dos regimes de sentido, é definido como programação.

A programação preside, em primeiro lugar, as atividades de tipo tecnológico que concernem as nossas relações com as coisas. Mas ela pode, também, subjazer a um modo de organização social e política de tipo tecnocrático, no que tangue às relações entre as pessoas. Dado que esses dois aspectos podem muito bem seguir de mãos dadas, quanto melhor se conseguir conjugá-los, mais se aproximará de um regime de segurança perfeita, sem acidentes nem desvios de qualquer tipo. (2014, p. 32).

Neste processo de *super vozes*, legitimadas pelas mídias digitais contemporâneas, principalmente pelas redes sociais, tornou-se

necessária, como uma forma de “regulamentação dos debates”, a criação de *fact-checkings*, ou agências/serviços de checagens (Fig.1).

Figura 1. Capa falsa da Veja com declaração contrária à de Joaquim Barbosa (que declarou apoio ao candidato Haddad, do Partido dos Trabalhadores), com circulação nas redes sociais durante as eleições de 2018.

Abaixo, *fact-checking* “Fato ou Fake” e um comentário não compactuando com a checagem



Fonte: acervo da autora.

Mesmo com as checagens das informações, a comprovação de fatos colocados como “verdades” em determinadas espaços serem desmentidos por essas agências, ainda se observa uma não concordância com este tipo de recurso, como mostrado na Figura 1, afirmando o contrato, uma “programação”, estabelecido pela “bolha”, e não pelas agências de *fact-checking*. Desta forma:

Verdade e mentira são, portanto, integrantes dos efeitos de sentido de todo e qualquer ato de interpretação discursiva. Nesses termos, interpretar implica apreender um sentido enquanto saber produzido pelo discurso-enunciado, tal como ele emerge da cooperação dos dois fazeres implicados no ato da enunciação: o do enunciador e o do enunciatário; desse modo, a mensagem surgirá como o lugar de uma prática significativa, o espaço em que ocorre um ato enunciativo que, visto do pólo do enunciador, produz o discurso, a unidade semiótica dotada de um fazer informativo - um fazer saber -, mas que, quando visto do pólo do enunciatário, se manifesta como um texto, unidade semiótica dotada de um fazer interpretativo, produtora de um fazer saber sobre aquele fazer informativo. (BALDAN, 1988, p. 48).

Ao falar de interação, é preciso recorrer ao percurso temático da enunciação, pois é possibilitado, através dele, verificar as estratégias de manipulação, pressupostas da proposição de contratos fiduciário e/ou de veridicção. Ao analisar esses tipos de contrato, vê-se que o primeiro é aquele que desenvolve uma relação de confiança entre o destinador e o destinatário: um propõe e o outro crê (ou não) na sua proposta. O segundo é articulado por um enunciador que, através da instalação de dispositivos veridictórios, tenta persuadir o enunciatário para que ele creia em seus valores e reconheça a verdade em seu discurso. Esse contrato de veridicção, de acordo com Greimas e Courtés,

[...] visa estabelecer uma convenção fiduciária entre enunciador e enunciatário, referindo-se ao estatuto veridictório (ao dizer-verdadeiro) numa evidência (isto é, numa certeza imediata) ou então ser precedido de um fazer persuasivo (de um fazer-criar) do enunciador, ao qual corresponde um fazer interpretativo (um crer) por parte do enunciatário. (s.d., p. 86).

Desta forma, o contrato de veridicção faz parte de um contrato maior, o fiduciário, pois, no fazer interpretativo do destinatário estará presente uma crença, um valor – subjetivo, que o fará aceitar o contrato ou não. No caso das redes sociais, a aceitação é endossada a partir de um encantamento pelo novo e pela crença na imagem e textos

curtos que circulam em altíssima velocidade e, evidentemente, no destinador de tais mensagens. Em circunstâncias, por vezes, duvidosas ou controversas, fazem com que os sujeitos abracem verdades rapidamente, sem reflexão e sem checagem.

Para concluir, pode-se dizer que os processos de persuasão/manipulação em Mídias Digitais Contemporâneas (MDC), principalmente interações em redes sociais, estão associados a atos relacionados a programações pelo encantamento⁵, em todos seus sentidos. Uma interação com uma interlocução efetiva, sem abraçar o obscurantismo e a falácia, só será possível se nos distanciarmos dos discursos dogmáticos. Não abraçar a verdade como absoluta. Neste espaço, é importante a crença na busca dos fatos, da construção do conhecimento a partir da leitura plena e não superficial, com checagem em vários canais de informação e não, somente, na “bolha” a que pertence. Assim, torna-se factível um *não compactuar* com retóricas da desinformação e da insciência.

Referências

ASSIS SILVA, Ignacio. Sincretismo e comunicação visual. *Significação: Revista Brasileira de Semiótica*, São Paulo, n. 10, p. 73-80, dez. 1994.

BALDAN, Maria de Lourdes Ortiz Gandin. Veridicção: um problema de verdade. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, n. 32, p. 47-52, 1988.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/>

⁵ “[...] ato ou efeito de encantar (-se) **1** sensação de deslumbramento, admiração, grande prazer que se tem como reação a uma boa qualidade do que se vê, ouve, percebe (*o e. daquela cena não nos sai da memória*) (*foi um e. conhecê-la*) **1.1** estado de quem assim se deslumbrou **2** palavra, frase ou qualquer outro recurso a que se atribui o poder mágico de enfeitiçar; encanto, embruxamento (*lançar um e. sobre alguém*) **3** o suposto efeito dessa ação (*um e. havia paralisado os habitantes daquela aldeia*)”. (HOUAISS; VILLAR, 2001, p.1132).

107632/ISSN1981-5794-1988-32-47-52.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Acesso em: 20 out. 2018.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, José Luiz. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.

FONTANILLE, Jacques. *Corpo e sentido*. Londrina: EDUEL, 2017.

GOETHE, Johann. *Memórias: poesia e verdade*. Porto Alegre: Globo, 1971.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima *et al.* São Paulo: Contexto, 2008. (Tradução de *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*).

GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. *Semiótica das paixões: dos estados das coisas aos estados de alma*. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 183-219. (Tradução de *Prolegomenato a theory of language*). [Os Pensadores XLIX].

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

LANDOWSKI, Eric. *Presenças do outro*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida: ensaios de sociosemiótica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992. (Tradução de *La Société réfléchi*).

OLIVEIRA, Ana Claudia de. *Vitrinas: acidentes estéticos na cotidianidade*. São Paulo: EDUC, 1997.

FABIANE VILLELA MARRONI

Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorado em Educação. Professora adjunta da Universidade Católica de Pelotas, de 1996 a 2020. Atua com temas relacionados à *semiótica discursiva* (semiótica visual e semiótica sincrética) e *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação*. Pesquisadora e professora associada do Centro de Pesquisas Sociossemióticas do PEPGCOS da PUC-SP desde 1998 e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) do PPGEDU/UFRGS.

Contato: fabianemarroni@gmail.com

ANALICE DUTRA PILLAR

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na área de ensino de artes visuais. Doutora e mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e graduada em Artes Plásticas pela UFRGS. Realizou pós-doutorado na Universidad Complutense de Madrid. Pesquisadora do CNPq. Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS/CNPq). É editora-chefe da Revista GEARTE.

Contato: analicedpillar@gmail.com



MOMENTOS DE TRANSIÇÃO: TEMPOS, MEMÓRIAS, CELEBRAÇÕES E PROJEÇÕES

Angela Raffin Pohlmann

É com muito prazer que escrevo este texto para o livro organizado por Analice Pillar para festejar os 25 anos do GEARTE – Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED-UFRGS). Quando celebrávamos os 21 anos do GEARTE, em agosto de 2018, uma série de eventos¹ fez parte das comemorações, e me senti muito grata por fazer parte deste grupo. Naquele momento, já estávamos vivendo um período de muita tensão nas políticas voltadas para a educação, e inúmeros impasses se apresentavam para a sequência das pesquisas científicas e dos estudos nas universidades públicas brasileiras. Estamos vendo essa tensão só se agravar nestes últimos quatro anos, infelizmente. Por isso, é tão oportuno não perdermos o

¹ Entre eles, o evento “GEARTE 21 anos: Diálogos entre Educação e Arte”, ocorrido em agosto de 2018, na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

foco na importância da manutenção de grupos de estudo, em especial aqui me referindo ao GEARTE, e dos espaços de diálogos que incluem pesquisa e divulgação no campo da arte e da arte/educação.

Ao começar a escrever este texto, lembrei das palavras de Tim Ingold², durante conferência de abertura do Prêmio Pierre Verger, realizada em 22 de agosto de 2022, sobre as relações entre desenho e escrita, e o modo como olhamos o suporte onde está o desenho, diferente do modo como vemos a folha onde está o texto escrito. Ao longo de sua fala, Tim Ingold estabelece relações entre linhas e superfícies. Se, por um lado, há um olhar que atravessa a folha de papel que contém o desenho, nos fazendo ver as formas como se o suporte fosse “transparente”; por outro lado, o olhar dirigido à folha que contém o texto precisa deste contraste entre o preto das letras contra o fundo branco, para que se possa ler o texto sobre certa “opacidade” da folha que o recebe. Estas duas maneiras distintas de se olhar estas folhas (a do desenho, e a que contém o texto escrito) nos exigem diferentes perspectivas para lidar com um e com outro modo de representarmos nossas ideias através de cada uma dessas linguagens. “Olhos que leem, não veem; e olhos que veem, não leem. Legibilidade e visibilidade, proclamam nossos filósofos, não se misturam” (INGOLD, 2022).

Nesta palestra, ao mesmo tempo em que Tim Ingold argumenta em favor dos traçados em forma de rabiscos ou garatujas (como autênticas manifestações de energia de uma mão pulsante, sem qualquer conotação depreciativa), traça também uma linha do tempo ao apresentar os primeiros sinais gráficos das letras associados às formas deixadas pelas pegadas dos pássaros na neve (e que os chineses

² Tim Ingold (1948) é um antropólogo britânico, professor da Universidade de Aberdeen.

ênfaticamente justamente que a escrita se originou das formas deixadas pelas pegadas de pássaros). Nos grafismos iniciais, não havia uma distinção entre desenhos e escrita, ou entre texto e imagem, pois para que chegássemos até ao que hoje temos, foi necessário um longo processo histórico. O poder do grafismo dá vida às formas através da energia que as origina. A linha rabiscada durante a caligrafia da escrita é imbuída também desta energia da mão que a faz existir. A mão do grafismo não tem uma linha reta traçada, nem um ponto final pré-determinado; ela percorre essa superfície com o tremular de quem sente a delicadeza de todo o tremor do mundo.

Não há como não lembrar também de Vilém Flusser³ que, ao se perguntar sobre como se começou a escrever, recorre à etimologia da palavra “escrever”, cuja origem em latim “scribere”, significa “riscar”. Diz ele: “E a palavra grega ‘*graphein*’ significa ‘gravar’ [...]. Portanto, escrever era originalmente um gesto de fazer uma incisão sobre um objeto, para o qual se usava uma ferramenta cuneiforme [...]” (FLUSSER, 2010, p. 31).

Tim Ingold (2022) comenta também a etimologia da palavra “página”, que do latim “pagus” significa uma região rural e suas moradias. Os moradores do “pagus” eram camponeses, uma palavra que tem a mesma raiz da palavra francesa “pays” (país) e “paysage” (paisagem). As palavras para referir ao “livro” e à “página” também eram usadas para nomear uma determinada árvore, o carvalho, e a faia⁴

³ Vilém Flusser (1920-1991) foi um filósofo checo-brasileiro. Autodidata, durante a Segunda Guerra, fugindo do nazismo, mudou-se para o Brasil, estabelecendo-se em São Paulo, onde atuou por cerca de 20 anos como professor de filosofia, jornalista, conferencista e escritor.

⁴ Faia é uma árvore que cresce em florestas tanto na América do Norte quanto na Europa. Suas folhas finas e papiráceas (semelhantes ao papel) tornam-se cor de ouro no outono. Os galhos são finos e apresentam nas extremidades brotos em forma de lança.

que em inglês antigo era “Bok”, da qual “book” (livro) ganha seu nome, cujas folhas emitiam sons especiais com o movimento produzido pelo vento. Apenas alguns (os iniciados) eram capazes de compreender aqueles sinais, como se fosse possível escutar as “mensagens” ou as “profecias” a partir dos sons especiais produzidos pelo farfalhar de suas folhas. Na origem da palavra “ler” (do saxão antigo “read”), estava literalmente “escutar os outros e ser aconselhado ou aconselhada pelo que eles/elas estão lhe contando. [...] Alguém que é ‘unread’ (iletrado) falhou em prestar atenção. Alguém ‘pronto’ (ready) está bem preparado para os desafios que virão” (INGOLD, 2022).

Tudo isso me fez relembrar do momento do doutorado e me fez revisitar alguns conceitos e ideias que foram utilizados na tese “Pontos de passagem: o tempo no processo de criação”, desenvolvida sob orientação de Analice Pillar e defendida em setembro de 2005, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Iniciei o curso de doutorado em setembro de 2001, ano em que o GEARTE completava quatro anos de formação. Naquele momento, o grupo liderado por Analice era composto pelas colegas Sandra Richter, Marlene François, Mirna Spritzer, Vera Bertoni, Suzana Rangel, Marly Meira, Gisela Habeyche, Isabel Petry, Maria Helena Rossi, Mara Galvani e Carmen Capra. Chegamos a escrever o “Livro dos Afetos”, e logo em seguida, iniciamos a coleção de livros “Educação e Arte” junto à Editora Mediação. E cabe mencionar que Analice e eu fomos colegas desde a época da graduação em Artes Plásticas, iniciada em 1979, na UFRGS. Ou seja, uma longa trajetória de encontros.

Durante o curso de doutorado na UFRGS, tive a oportunidade de fazer um estágio na Universidade de Barcelona (UB, Espanha), através de bolsa sanduíche da CAPES, a partir de intercâmbio firmado entre a UFRGS e a Universidade de Barcelona. O professor Fernando

Hernández possibilitou meu contato com a professora Alicia Vella Cisneros, com quem pude estudar e conhecer, através das professoras de gravura da UB, as técnicas e materiais utilizados na gravura não-tóxica. Foi a partir de curso de férias ministrado pelo artista e professor Henrik Boegh, organizado pela professora Eva Figueras Ferrer, na Universidade de Barcelona, que conheci os procedimentos inovadores utilizados na gravura não-tóxica.

Barcelona é uma cidade em que podemos ainda hoje ver, nas linhas de suas ruas e de seus bairros, todas as camadas de história de sua formação. Tal como um caramujo, que a cada volta cresce e se desenvolve construindo mais uma curva em torno da anterior, Barcelona inicia sua construção com as ruas que se desenham no “bairro Gótico” (cidade velha), correspondente à cidade dentro de muros em sua época medieval. Logo a seguir, vem as ruas ortogonais que formam o “bairro Eixample” com ruas paralelas e perpendiculares que se cruzam em ângulos de 90 graus. E, na volta seguinte, depois da grande diagonal que corta a cidade, percorremos ruas que seguem o traçado da geografia do lugar, acompanhando o relevo com curvas que se sucedem formando um novo desenho para esta parte mais nova da cidade.

Após a defesa da tese e de meu retorno à UFPel, em Pelotas, em 2005, dei início às pesquisas sobre as técnicas inovadoras “não-tóxicas” para a gravação de matrizes de gravura artística. Em 2007, foi criado o Grupo de pesquisa “Percurso poéticos: procedimentos e grafias na contemporaneidade”, cadastrado no diretório de grupos de pesquisa do CNPq. Inúmeros projetos nesta área de gravura não-tóxica se seguiram ao longo destes últimos 15 anos, no Atelier 103 do Centro de Artes da UFPel. A partir da constituição deste grupo, muitos colegas do Departamento de Artes Visuais do curso de bacharelado em Artes

Visuais da UFPel ali se cadastraram, dando início também a suas pesquisas. E, com este movimento, em 2010 enviamos o primeiro APCN com a proposta de criação do mestrado em Artes Visuais da UFPel, que foi aprovado em 2011, iniciando suas atividades em março de 2012. Estes últimos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) foram de intenso trabalho para a consolidação do PPG em Artes Visuais, que em 2022 passa a ser PPG em Artes, congregando todas as áreas de atuação dos docentes e dos cursos oferecidos pelo Centro de Artes da UFPel. Esse movimento intenso de formação e consolidação do PPG em Artes incluiu colegas também da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG) e da UFRGS, que se uniram aos demais docentes e ao nosso trabalho iniciado na UFPel.

Desde 2012, as pesquisas de gravura não-tóxica se estenderam para o campo da engenharia eletrônica. O grupo passa a se dedicar a atividades multidisciplinares com arte e engenharia, a partir das colaborações entre professores e estudantes do Centro de Artes e do Centro de Engenharias da UFPel, pois os mesmos procedimentos da gravura artística são utilizados nas gravações de placas de circuito impresso (PCI) utilizadas nos equipamentos eletrônicos. Em 2018, com o estágio pós-doutoral, realizado no PPG em Ciências Farmacêuticas da UFRGS, as pesquisas ampliaram e aprofundaram os conhecimentos da área da nanotecnologia para caracterizar, planejar, desenvolver e produzir materiais tais como vernizes de proteção para a gravação das matrizes e tintas de impressão das imagens que possam servir como alternativas não-tóxicas para uso na gravura artística.

No entanto, a ideia central que me colocou em movimento, na tese de doutorado, sob a orientação de Analice, foi pensar sobre a percepção do tempo durante o processo de criação plástica, a partir da minha experiência ao desenvolver meus trabalhos no atelier de gravura

e também a partir da minha experiência como docente nas aulas ministradas no atelier de gravura da universidade. Me intrigava o fato de “perder a noção do tempo” ao entrar no meu atelier, e via também alguns alunos se recusarem a deixar o atelier de gravura quando chegava o final do período de aula. Algo nos fazia querer ficar ali, até concluir a gravura e ver seus resultados, independente do tempo que marcava no relógio ou das horas que se passavam, necessárias para aqueles procedimentos lentos e demorados como os que temos que aguardar para que a imagem gráfica se faça diante de nossos olhos em uma matriz de cobre, por exemplo.

Apesar de sentirmos o fluxo do tempo, ou a passagem do tempo, como uma característica básica da nossa experiência, em que dias e noites se sucedem, e percebermos a sequência das estações do ano como ciclos que se alternam, por vezes temos a sensação de que os instantes de tempo se dilatam ou se espremem. É como se fosse possível distender o tempo para fazer caber naqueles milissegundos um milhão de coisas, ou como se pudéssemos comprimir o tempo para fazê-lo passar mais depressa. Além disso, o tempo às vezes é percebido em imagens que parecem lineares como a “flecha do tempo” que vai do passado ao futuro, em efeitos-causa e efeitos-consequência; ou em imagens circulares, como os ciclos que se repetem e que retornam, como os dias e as noites, os dias da semana, as estações do ano, os aniversários, e demais comemorações anuais em datas festivas.

Na tese, tive como hipótese inicial para pensar o tempo no processo de criação como a sensação de que o tempo está “em suspenso”, mas ao final da pesquisa concluí que o tempo, durante o processo de criação, se parecia mais com uma dança realizada pelos três deuses gregos: Kronos, Aion e Kairós. Os três se intercambiando,

se alternando, e nos entrelaçando em suas coreografias, a nos envolverem em fenômenos rítmicos e periódicos.

Kronos é o deus do “corte”, como em uma espacialização do tempo, corresponde ao cronômetro, ao calendário, aos relógios, que contam as horas, os minutos e segundos, as semanas, os meses e os anos. *Aion* é o tempo em “suspenso”, é a sensação de que o tempo não passa, como se fosse possível parar a areia que escorre da ampulheta. E *Kairós* é “decisão e oportunidade”, é o cavalo encilhado que não passa duas vezes; é a encruzilhada que nos exige a tomada de posição, é aquilo que pode ser definido por nossas escolhas. E, justamente, é tão difícil escolher, porque enquanto não escolhemos, temos a sensação de que todas as possibilidades que estão em aberto coexistem. No momento da escolha, apenas uma é a opção que passará a existir, de fato; enquanto todas as demais existirão apenas como “possibilidade”. No entanto, *Kronos* não nos permite ficar na indefinição para sempre. O “corte” aparece não só como o final do prazo de entrega, como também sinaliza a exaustão de nossa energia, o fim de nosso orçamento ou o esgotamento de nossos materiais.

A tese inicia com uma imagem, uma fotografia da saída de Porto Alegre rumo a Pelotas. Essas idas e vindas, entre estas duas cidades, me acompanham semanalmente há 26 anos, desde 1996, quando iniciei minhas atividades como docente no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Essa sensação de não pertencer a lugar nenhum, nem lá nem cá, e estar sempre no “meio do caminho” me fez pensar sobre o que ocorre durante o processo de criação no campo da arte.

No meio do caminho, entre Porto Alegre e Pelotas, a paisagem não é sempre a mesma, pois conforme a época do ano, conforme o horário do dia, conforme a estação do ano ou os momentos de

semeadura ou colheita de arroz, ela se transforma. Há dias de extremo “silêncio” na paisagem; e, para mim, esses são os dias em que não há nuvens no céu. É como se as nuvens produzissem um ruído visual na paisagem. E, lembrar das nuvens na paisagem, me remete instantaneamente ao livro de Hubert Damisch⁵ (1972) sobre a “Teoria da /nuvem/”. No texto em que Ernst van Alphen⁶ faz uma apresentação crítica de três das principais obras de Damisch, explica que, no título deste livro, “Damisch coloca o significante nuvem entre barras para indicar que está lidando com nuvens enquanto signos (em vez de elementos realistas) que adquirem diferentes significados em diferentes contextos pictóricos” (ALPHEN, 2006, p. 96).

Desde o Tratado de Pintura de Leonardo da Vinci, já temos a ênfase dada à mente e às ideias do pintor, em contraste à ideia que ainda prevalecia até o século XX de uma visão romântica do artista. Para Da Vinci, pintura é coisa mental, uma prática intelectual. Damisch, orientador de Didi-Huberman, levou a sério esta concepção de arte de Da Vinci, e em todos os seus escritos vemos sua convicção de que as pinturas, “de um modo ou de outro, concretizam um projeto filosófico” (ALPHEN, 2006, p. 93).

Damisch se refere à área do quadro em que os artistas podiam expressar-se livremente como sendo justamente o céu, ao pintar as nuvens. Nelas, os artistas podiam criar sem a necessidade de “copiar”

⁵ Hubert Damisch (1928-2017) foi professor de história e teoria da arte na École des hautes études en sciences sociales em Paris, tem publicado obras sobre uma variedade de artistas, temas e problemáticas sem se limitar a uma região ou período histórico determinados.

⁶ Ernst van Alphen (1958) é professor de Estudos Literários na Universidade de Leiden (Holanda). Até 2005 foi professor “Queen Beatrix” de Estudos Holandeses, assim como professor de retórica na Universidade de Berkeley, Califórnia. Esse texto foi publicado originalmente no catálogo da exposição *Moves: Schaken em kaarten met het museum / Playing Chess and Cards with the Museum*, no Museum Boijmans Van Beuningen, em Rotterdam, em 1997, com curadoria de Hubert Damisch.

mimeticamente a paisagem. E é a partir dessas criações que Damisch sugere o aparecimento do abstracionismo, dentro de paisagens realizadas alguns séculos antes do surgimento do movimento abstrato. Conforme Alphen (2006), Damisch retoma o conceito de “inteligência pictórica” para falar desse impulso intelectual da imagem propriamente dita, mais do que a uma intenção individual do artista.

Ele [Damisch] concebe um período estilístico tal como o Renascimento como um sistema pictórico ou linguagem com suas próprias regras semânticas e gramaticais. As pinturas renascentistas, então, reprimem a superfície pictórica no sentido matérico para abrir uma ilusão de profundidade. Ao contrário, na arte bizantina e medieval a materialidade do plano pictórico desempenha um papel fundamental. A definição de um céu não ilusionista produzido pela fisicalidade da folha de ouro aplicada sobre um suporte de madeira na pintura bizantina é uma boa ilustração desse princípio. (ALPHEN, 2006, p. 95).

Nas viagens à noite, eu gostava de olhar para as estrelas. Era uma outra noção de tempo, pois à noite não se tem, como de dia, o movimento do sol indo de leste a oeste, ou das sombras projetadas a indicar a distância (ou proximidade) em que o sol está do zênite. De dia, a visão se perde no horizonte, pois a estrada é bastante linear, em uma paisagem com grande profundidade de campo, nesta região do Rio Grande do Sul, formada pelas planícies e pelos banhados propícios às plantações de arroz. A BR 116, estrada que liga Porto Alegre a Pelotas, acompanha a linha da Lagoa dos Patos, a maior laguna da América do Sul. Durante a maior parte desses 26 anos, a estrada era de apenas uma pista simples, com um acostamento sofrível, e 2012 foi iniciada a duplicação de pistas neste trecho entre Porto Alegre e Pelotas, cujos trabalhos ainda não foram concluídos, após dez anos. Infelizmente.

É uma lástima, também o resultado das pressões políticas e econômicas que conseguiram implodir as nossas vias férreas,

construídas com tanto suor pelas gerações que nos antecederam. É uma tristeza vermos que em nosso país (ao contrário de outros países do mundo) é necessário desmanchar o trabalho de nossos antepassados, desmontando o que foi construído em prol do capital e de interesses que dominam a tecnologia ligada aos transportes rodoviários, incluindo aí não só os carros, ônibus e caminhões, mas igualmente os derivados de petróleo (combustíveis fósseis) como a gasolina, o diesel, junto com a fabricação de pneus, asfalto, pavimentação das pistas etc. Poderíamos perfeitamente estar disfrutando simultaneamente de diferentes tecnologias, sem a necessidade de sobreposição e anulação de uma em favor de outra. Tal como a cidade de Barcelona, que consegue manter as diferentes áreas e seus diversos tempos nos desenhos de suas ruas e bairros, coexistindo concomitantemente, poderíamos desfrutar das diferentes tecnologias possíveis para nossos deslocamentos.

Por outro lado, no momento em que estamos, muitas políticas de conservação da natureza e preservação do meio ambiente nos fizeram ter a consciência de que os recursos naturais são finitos e a poluição causada por nosso estilo de vida impõem mudanças, não só necessárias, como urgentes. Na maior parte do tempo, pensamos apenas no presente. Vivemos como se o que se vive agora pudesse permanecer assim para sempre. Mas, eis que de uma hora para outra, um imprevisto acontece. E, quando algo nos tira do prumo, quando alguma coisa é capaz de nos desacomodar, sentimos a passagem do tempo. É a ruptura, as badaladas do relógio ao anunciar mais uma hora, que nos dão a sensação de que passou o tempo. Enquanto estamos absorvidos em nossas tarefas, não sentimos que o tempo se esvai. Só nos damos conta disso, quando algo irrompe e nos faz perceber que o que tínhamos já passou e não está mais.

Interessava-me, na tese, pensar sobre esse *vai-e-vem* que também está imbricado no instante e no fugaz, na intensidade como fruição e nas impressões internas que são constituídas pela nossa sensibilidade. Por outro lado, o tempo se faz visível na permanente modificação de formas da materialidade das coisas, como uma força que dinamiza a matéria e é capaz de mudar seus contornos. Não temos um mapa na mão, a nos indicar qual caminho seguir. “Nem mesmo um itinerário pré-estabelecido que possa nos guiar sem que os desvios e as curvas sinuosas apareçam no meio desta travessia” (POHLMANN, 2005, p. 6).

Trabalhar com a gravura em metal, tanto na prática de atelier como na orientação de trabalhos dos alunos do curso de Artes Visuais da UFPel, foi o que me motivou a pesquisar sobre a proximidade (ou a distância) entre o que idealizamos e o que realizamos, ou entre a intenção poética e a criação da obra. Marcel Duchamp (CABANNE, 1997) já havia criado o “coeficiente artístico” para falar dessa diferença entre as intenções do artista e o que de fato ele consegue colocar na obra, e o que o público é capaz de perceber na obra em relação ao que o artista intencionalmente colocou, ou não, ali.

Na tese, trago também a história contada por Jorge Luis Borges (1999) em “O livro de areia”, na qual um vendedor tenta vender um livro sagrado a um colecionador de bíblias raras. Na iminência de convencer o futuro comprador, o vendedor o incita a abrir o livro. É então que o homem solitário vê que os caracteres daquele livro são estranhos, as páginas estão gastas e a tipografia é pobre. Ele nota que no ângulo superior das páginas há números arábicos, mas eles estão fora de ordem. E, quando ele vê uma ilustração de âncora desenhada à pena, o vendedor desconhecido lhe diz: “Olhe-a bem. Já não a verá nunca mais”. Então, ele busca em vão a figura da âncora, folha por folha. O vendedor

de bíblias lhe diz que o “livro se chamava o Livro de Areia, porque nem o livro nem a areia tem princípio ou fim”.

Hoje, tenho essa mesma sensação de um “livro de areia” sem princípio nem fim quando estou diante do celular, principalmente diante do Instagram, cujas páginas são exatamente como as do Livro de Areia descrito por Borges: “olhe-a bem, pois você jamais a encontrará novamente”. A internet já foi comparada com a biblioteca idealizada por Borges, com corredores labirínticos e infinitos, e estantes que contêm toda a produção bibliográfica já editada na face da Terra. É um grande banco de dados à nossa disposição, mas ao mesmo tempo parece que tudo se esvai no meio de nossos dedos. Ainda sinto a necessidade de ler textos em folhas impressas, como se as letras destes textos projetados na tela do computador ou na tela do celular não contivessem a mesma densidade nas letras impressas sobre papel.

Tal como uma volta em “looping”, chego ao final deste texto retomando aqui um trecho que está na primeira página da tese. Iniciei a tese comentando sobre o “ponto”, que afinal era uma das palavras do meu título:

O “ponto” pode ser o “ponto de vista”, ou a maneira de entender e considerar determinado assunto. Pode ser um “ponto cardeal” da rosados-ventos (norte, sul, leste ou oeste). A picada da agulha enfiada no tecido que passa o fio da costura ou do bordado; ou a própria porção de linha que fica entre dois furos. O sinal que a ponta do lápis faz sobre o papel. Um lugar determinado. Um “ponto” sorteado. O “ponto” do ônibus onde há a parada. Ou, a pessoa que costuma ler o texto para ajudar a memória dos atores no palco. Pode ser um “ponto” cirúrgico para unir tecidos. A hora marcada, a pontualidade em estar no lugar combinado “em ponto”. Ou pode ser, também, o termo, o fim, a chegada, o “ponto final”. (POHLMANN, 2005, p. 1).

Se insisti em citar integralmente este trecho foi para convidar o leitor a reiniciar novamente a viagem; como se, ao olhar para o lado, pudéssemos ver uma bela paisagem de final de tarde a se descortinar na

janela, ao longo do percurso da estrada. As duas linhas paralelas brancas, pintadas nas bordas da estrada se dirigem ao ponto de fuga à nossa frente, como se estivessem mesmo se dirigindo ao infinito. Olhar pelo espelho retrovisor, também me dá a impressão dessas linhas de fuga, em reverso. O ponto alargado das linhas é exatamente o ponto onde estou. E posso pensar que essa mesma ideia de espaço, eu poderia ter em relação ao tempo, talvez. O ponto em que estamos é esse lugar onde parece que o tempo se “alarga”, em cujas outras duas direções (à frente e atrás) ele se afunila. Ter, de vez em quando, esse olhar em retrovisão é o que nos permite definir também nosso caminho em direção ao futuro, ao que está por vir, rumo ao qual nos dirigimos. O percurso da estrada parece ser sempre o mesmo, mas a viagem que iniciamos a cada vez se renova e se diferencia de todas as outras que já foram concluídas. É esse eterno recomeçar que nos coloca permanentemente em movimento. E é esse movimento que nos impulsiona a criar.

Tanto quanto a periodicidade natural da passagem do tempo, sentimos esta periodicidade na nossa própria vida. Os rituais fazem parte de cada fase de transição. Assim, tanto quanto os rituais de passagem ajudavam a enfrentar as mudanças próprias dos ciclos de vida, seguimos festejando e comemorando as datas importantes que nos constituem.

Hoje comemoramos os 25 anos do GEARTE, um quarto de século se passou, e, junto com a comemoração, olhamos nestes dois sentidos que compõem os trabalhos desse grupo liderado por Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi: ao mesmo tempo, um olhar em retrovisão e um olhar em perspectiva ao brilhante futuro que deve se seguir a todo esse movimento de construção, criação, pesquisa e muito afeto que une a todas e todos nós.

Referências

ALPHEN, Ernst van. Lances de Hubert Damisch: pensando a arte na história. *a/e Revista do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do RJ*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae13_Ernst_Alphen.pdf> Acesso em: 8 set. 2022.

BORGES, Jorge Luis. O livro de areia. *In: Obras completas de Jorge Luis Borges*. v. 3. São Paulo: Globo, 1999. Disponível em: <<http://varaldeleitura.blogspot.com/2013/07/conto-o-livro-de-areia-de-jorge-luis.html>> Acesso em: 7 set. 2022.

CABANNE, Pierre. *Marvel Duchamp: engenheiro do tempo perdido*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

DAMISCH, Hubert. *Teorie de /nuage/*: pour une histoire de la peinture. Paris: Éditions du Seuil, 1972.

FLUSSER, Vilém. *A escrita: há futuro para a escrita?* São Paulo: Annablume, 2010.

INGOLD, Tim. Beyond writing and drawing: in praise of scribble. *Conferência de Abertura ao Prêmio Pierre Verger*, em 22 de agosto de 2022. Disponível em: <<http://www.youtube.com/tvaba>> Acesso em: 22 ago. 2022.

POHLMANN, Ângela Raffin. *Pontos de passagem: o tempo no processo de criação*. UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ANGELA RAFFIN POHLMANN

Artista plástica, professora e pesquisadora. Bolsista de produtividade/CNPq. Professora titular do Centro de Artes/UFPel e docente permanente do PPG Artes Visuais/UFPel. Possui bacharelado em Artes Plásticas, UFRGS; mestrado em Artes Visuais, UFRGS; doutorado em Educação, UFRGS, com bolsa-sanduiche (CAPES) na Universidade de Barcelona, Espanha; Pós-doutorado (Bolsa PDJ/CNPq) no PPG em Ciências Farmacêuticas da Faculdade de Farmácia da UFRGS.

Contato: angelapohlmann@gmail.com



ECOLOGIA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Marly Ribeiro Meira

Toda filosofia é uma fachada
– dissimula uma outra
filosofia, toda opinião é um
esconderijo, toda palavra
pode ser uma máscara.

Friedrich Nietzsche¹

Em 1986, a ecologia era para mim mais do que um assunto de ciência e filosofia, era também um elo de ligação entre arte e estética do cotidiano. Um projeto de nome ECOARTE resumia as ações que a princípio estavam voltadas para uma percepção nova dos fenômenos que permitiam configurar a região da campanha gaúcha em sua complexa identidade social e cultural. O projeto incluía ouvir e observar o que o próprio grupo encarregado de sua implementação tornasse manifesto em suas performances individuais e específicas, a

¹ *Além do bem e do mal.*

partir de sua área de atuação no teatro, na música, na fotografia e nas artes plásticas, incluindo a literatura e a poesia, na forma de reproduzir eventos e imagens coletadas no ambiente próximo. Com o tempo a experimentação contínua com o uso e a confecção de materialidades para gravar, informar, transformar componentes próprios à sua articulação perceptível, acabou por ir desvelando condições de afecção sensível cada vez mais complexas, encontrar e pensar sobre tais conexões complexas deu origem a cursos, seminários, oficinas e ação cultural conjunta com pessoas da comunidade. O projeto atualmente foi assumido por uma ONG e preserva a filosofia que norteou a intenção de seus criadores

Cartografia afetiva das interações estéticas

A situação exigia um apoio logístico para situar em objetos e práticas as ideias estéticas que até então haviam sido encontradas no seu manuseio experimental das atividades artísticas. As propostas pedagógicas dependiam da relação presencial e informações vindas de sintomas e sinais que só o corpo possibilita efetuar. A compreensão fenomenológica dos eventos presenciais, entretanto, deixavam em suspenso a maneira de compreendê-las mais complexamente. A falta de conhecimento sobre questões já significadas coerentemente pelas teorias existentes, também não ofereciam referências que se adequassem aos fatos, na sua processualidade temporal.

A tese, que contém alusões a pressupostos então valiosos para interpretar as ações transformadoras vivenciadas nas oficinas e nos eventos de percepção afetiva de seus efeitos, com o tempo exigia repetir certas propostas para delas identificar as mudanças de comportamento estético na sua interpretação. O importante foi testar o distanciamento e a aproximação entre teoria, prática e reflexão que as

experiências permitiam observar concretamente. A própria ficção passou a merecer novo estatuto poético por conta dos recursos sociais das novas tecnologias de informação e comunicação que estavam a nosso alcance e muitas delas impossíveis de acessar dada a precariedade das condições institucionais.

A intuição estética produz os enlaces necessários à objetivação da subjetividade na forma que ela se manifesta na exposição expressiva, e ao mesmo tempo indiciando vazios e ausências ali existentes e atuantes a seu modo, silencioso, quebrando a regularidade das interações entre o visível e o dizível.

Os rastros, vestígios, detalhes que antes não eram considerados importantes para compor cheios e vazios na tessitura que toda forma exige para configurar espaço e tempo para que o corpo possa decifrar seus enigmas, passaram a primeiro plano nas considerações das propostas subsequentes ao trabalho prático.

Como vestígios destas transformações naturais, o informe e a deformação das formas naturais, ou artificialmente criadas pelos humanos, incluem espaços e tempos desconectados dos suportes atuais de interpretação figural, para o modo com os signos, sinais e sintomas da criatividade empenhada em sua produção se tornasse compreensível. No entanto é fundamental que as estruturas formativas incluam os acordos na combinação de diferenças e identificações que também geram desacordos com as organizações percipientes.

Em 1990, porém, o livro de Félix Guattari foi extremamente rico em justificativas estéticas para este tipo de reflexão. Guattari (1990) caracteriza o pensamento ecológico como um processo que se configura esteticamente a partir de registro mentais, sociais e ambientais. Também foram pródigas as interferências estéticas feitas por obras e artistas nos ambientes não convencionais e por práticas

antes consideradas não consideradas próprias e imanentes ao mundo da arte. Tais obras revelaram o tipo de experimentalismo que se multiplicou em torno das transformações que ultrapassaram o anterior regime poético que até então havia se fixado em processos miméticos e de representação do real vivido. As performances e instalações, as tendências minimalistas de exposição dos procedimentos vinculados a desempenhos efêmeros e presenciais, serviriam para conjugar numa mesma função o pensamento do artista como espectador e do espectador como artista da vida nele empenhada. Sem o recurso das imagens de arte que as mídias atuais possibilitam anexar ao conhecimento presencial de sua percepção direta, o professor enfrenta dificuldade para reconhecer pontos de vista, enquadramentos, recortes e montagens que enfatizam certos modos de perceber as aparências e o que elas supõem existir na sua concepção imaginária e mnemônica.

Nem mesmo a fotografia e o filme, que reivindicaram para si o monopólio da produção de imagens como apropriação da realidade, cumpriram sua promessa de reproduzir mundos objetivamente. Encontram-se ainda hoje fotos e filmes que apresentam o mundo tal como fora próprio da pintura antes da fotografia. Já na temática escolhida e no modo de detalhar e transformar o registro em corte e edição estetizada, vê-se nisso escolhas e diferenciações que a nota subjetiva amplia ou reduz a determinada técnica.

O teatro ganhou novas perspectivas dramáticas ao recorrer a cenários que as tecnologias digitais e analógicas oferecem para o espetáculo de sua apresentação.

A estética pode revelar o inesperado e surpreendente dos processos de transformação de matéria em forma e de forma em informação significadora de processos virtuais que sejam atualizados em figuras.

Sempre é bom lembrar que, no nosso caso particular, o problema da materialidade para os experimentos com a arte precisa ser avaliado em função de sua origem natural e das depredações que sua extração realiza inadvertidamente. A argila extraída das reservas fruto da escavação do solo local, embora de aspecto feio e sujo quando cru, cozida adquirira grande beleza de nuances cromáticas e texturas diferentes.

Este registro faz parte da história processual das etapas estéticas de pensar o visível e o invisível que a experiência sensorial opera. Deste episódio esclarecedor, eu e os integrantes do projeto ECOARTE percebemos a dimensão da responsabilidade que nos toca, como educadores ao articular as relações entre natureza e cultura, no espaço próximo e imediato de nossas ações pedagógicas. A geografia estética dessa relação que é sobretudo interativa manifesta uma luta de titãs que implica medir forças que resultam em efeitos tanto nefastos como criativos no modo de pensar a vida.

Os artistas sempre ousaram enfrentar tais forças de destruição para controlar os limites das operações necessárias ao processo de transformação das materialidades e seus eventos esclarecedores, para ações e reações. Não se cria nada em arte que dispense a experiência desse conflito primordial.

As crianças, em suas brincadeiras e jogos com as imagens, os sons, os dinamismos de seus gestos, a preparam para enfrentar o drama da criatividade existencial. Isso torna o brinquedo uma experiência fundamental para lidar com o inesperado e o surpreendente dos acontecimentos vitais.

O momento agora

Nada é mais importante que o instante no qual as formas de tempo revelam os movimentos de transformação do que espacial e corporeamente entram com combinações novas. Apesar do grande esforço que cada um de nós se empenha em constituir a narrativa de nossa história de vida, é no presente que a consciência do múltiplo e das heterogêneas condições que integram os acontecimentos estéticos, se mostram mais impactantes e intensas afetivamente. O momento agora define a situação ecológica na qual a estética desempenha papel fundamental para correlacionar comportamentos éticos, estéticos e políticos na ação que ela dispõe realizar.

O pensamento estético não se reduz a questões de subjetividade, quando restrito a adjetivos sobre como as experiências do vivido ocorrem. O pensamento estético produz o acoplamento estrutural entre subjetividade e objetividade na percepção do modo como os procedimentos artísticos se manifestam.

A arte contemporânea é pródiga em exemplos desse tipo de performance gestual, para identificar posturas, atitudes que manifestam um entendimento ético da política que exige a prática da intercorporeidade. A sala de aula é como um micromundo capaz de situar e de perceber como ocorrem os fenômenos que possibilitam comprovar como revelam algo na iminência de se transformar, no momento agora em que estão sendo testemunhados em grupo. A estética tem potencialmente esse tipo de revelação, ao suspender valores à condição de interface entre situações objetivas, materializadas, em configurações subjetivas de alcance mais intenso que a experiência cotidiana torna repetitiva.

Um acontecimento local afeta intensamente a percepção dos eventos cuja aparência tão só evidencia em parte sua verdadeira realidade e também impede saber sensivelmente as origens de sua forma, o modo como sua evidência se torna racional a partir do conhecimento histórico e cultural que afetam sua apresentação gestual, simbólica e os relatos que verbalmente se submetem aos limites da narrativa literária.

Tais questões dependem de pesquisa que só o fazer da arte e suas considerações estéticas, permitem associar à ética individual e à política que se resume a interações subjetivas no confronto com situações vividas presencialmente.

Minha experiência particular com a experiência das artes visuais, tem revelado que toda figura que nasce do encontro intercorporal e imagético, revela condições que a pintura permite observar se processando como transformação no momento de sua experimentação.

Na pintura, por exemplo, o pintado e não pintado não se resolvem só como relação entre forma e fundo, entre planos coloridos e o suporte que permite sua configuração. O não pensamento faz supor um grande vazio, o que entretanto está prenhe de possibilidades que ali se encontram virtualmente a explorar. Na experiência estética, essa questão de conexão entre cheios e vazios, revela-se na textura plástica, na qual forças ativas e reativas que lutam por se impor na cena dramática que a plasticidade define na interação do visível e do invisível na sua articulação. Esta experiência é reveladora de uma tensão que surge do esforço em compreender o que está ocorrendo e só se manifesta em parte para a visibilidade que os conceitos e significações conseguem processar.

Jacques Rancière (2005) acrescenta que a estética jamais foi a teoria do juízo de um gosto, o desejo de que venha a sê-lo novamente, para justificar reprise visual ou sensorial. A criança realiza suas brincadeiras e seus jogos de lida com a articulação de objetos, coisas e seres, a partir de um esquema mental e relacional com o ambiente que é vivido intensamente e de modo tão complexo como o artista o experiencia em sua origem. Algo que se torna testemunhal como experiência manifesta como fenômeno saturado de quase impossível interpretação.

Insisto na consideração a ser dada ao momento agora que, é quando e como as origens do processo criador encontram-se ainda imprecisas, e é preciso superar todas as influências e seduções do já sabido, quanto do não sabido, ou não sabido ainda que está sendo pondo em atos no exercício das situações presenciais.

A pintura foi para mim uma experiência que revelou a importância do agora para conceber o que acontece esteticamente e interativamente, na relação do material com o imaterial, e que apela para a intuição sensível que é capaz de transpor os limites do visível e da sensorialidade que ele convoca, especialmente a tátil para tocar real e virtualmente os objetos de seu interesse. Rancière (2005) observa que o inconsciente estético é um campo de associações disparatadas, delirantes. O sentido as faz ficar lado a lado por extrair vibrações de seu conjunto, com maior ou menor intensidade para umas e outras. Fazer circular afetos em meio a obstáculos que na experimentação fazem desviar, inventar meios de contornar e não perder os registros e tensões que os atos envolvidos tornam sensíveis, é o que forja a criação de formas de tempo que sobrevivam aos aspectos e fenômenos que estão agora presentes em situação.

Formatar uma obra passa a valer pelo nexos e pelas conexões que produzem as afecções em eco, as contaminações estéticas que tendem a predominar nas relações de si próprio com seus outros, internos e múltiplos exteriormente. As representações em rede que entrelaçam imagens e mensagens são também indícios de performances que seus programadores efetuaram, obviamente, na maioria sem atender, a não ser raramente, ao comprometimento estético vinculado à ética procedimental que politicamente se verifica no modo como as ações afetam-se umas às outras socialmente.

Toda verdade choca doendo em nós, ao entrar em contato com o difere de nossos hábitos de segurança usuais. Nada como a arte para nos fazer suportar a dor e o desamparo do luto pelo que deixou de existir, ou que só vai existir se for inventado.

No pensamento estético o prazer vem do jogo em que se encontram papéis pessoais e seu consentimento ou recusa a tornar-se pessoais, compor um caráter exclusivo e formatado de individuação.

Na pintura, o jogo da cor, com as matérias colorantes e a luz, tal como ela se regula em claro-escuro, meia luz, sombra e brilho possível, as nuances obtidas revelam uma apreensão sutil que tende a alterar afetivamente a manifestação na aparência do perceptível. É possível que, na maneira com que ela impõe ao gesto de pintar, o momento seja a origem e a semente do que já estivera prenhe a germinar em condições favoráveis. Tais condições são contingentes como acontece com a natureza, sempre que algo novo esteja por nascer. Nestas condições, a contingência a considerar é como articular o saber com o não saber, o sentir com o não sentir, enfim, o experimentar com o não experimentado e inclusive com a ficção do que não pode ser experimentado física e concretamente.

A pintura, tanto quanto no drama teatral, a gestualidade que se manifesta na dança dramatizada de sua gestualidade, além de ter que resolver a força da gravidade e aproveitar o que ela indica, também enfrenta as situações que moderam e modulam os movimentos e as habilidades para o ritmo de sua coreografia, coreograficamente.

Assim também na percepção ecológica do ambiente, as imagens produzem modos de apreensão sensível contingentes e imediatas aos acontecimentos.

Experiências com a poética das relações estéticas triviais, comuns, da vida cotidiana são matéria para referência intersubjetiva que no trabalho material, como na ação humana dependem de manter distância e poder diferenciar o que limita e possibilita a conexão plástica que as figuras dão a perceber.

Pela sensibilidade nos encontramos compartilhando espaço e tempo com outros viventes. É como testemunhamos o que está acontecendo conosco e ao mesmo tempo com o ambiente próximo e personagens que o habita, atual e virtualmente.

As reflexões que me trouxeram ao pensamento ecológico há décadas, ainda incluem questionamentos que já apareciam ao escrever a tese sobre educação estética (MEIRA, 2003). A vinculação entre ecologia e arte então ainda me pareciam muito frágeis na elaboração dos conceitos então privilegiados, hoje passaram por transformações que o processo civilizatório oferece para reavaliar o já sabido como funcionam as manifestações estéticas de transformação.

Estão aí as analogias e suas fragmentações moleculares que tão bem os pigmentos na pintura suscitam desempenhos excitante para sua compreensão, compressão e distensão. A audácia criativa exige coragem tanto para avançar quanto para reverter a momentos

memoráveis de experiência a beleza oculta que nunca se dá a ver por inteiro, e que não pode ser reabilitada sob as condições atuais.

O humor é sempre bem-vindo quando os recursos dos relatos prefiguram ações que a intuição estética traz de imediato o mundo que se dá a pensar com generosa percepção acerca de suas contradições.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O aberto*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990

MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MARION, Jean-Luc. *O visível e o revelado*. São Paulo: Loyola, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARLY RIBEIRO MEIRA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialização em Artes Plásticas: suportes científicos e práxis (PUCRS) e em Teoria e Crítica da Arte Contemporânea (URCAMP). Graduação em Artes Plásticas pela UFRGS. Professora titular da URCAMP. Professora aposentada da rede estadual de educação. Ex-presidente do Conselho de Cultura de Bagé. Ex-presidente da Associação Gaúcha de Arte-Educação (AGA). Título honorífico de Cidadã Bageense pela Câmara de Vereadores de Bagé (RS). Artista Plástica e autora de livros e textos vinculando intersubjetividade e política, ecologia, fenomenologia da imagem, teoria do gesto e criação coletiva, educação estética. Colaboradora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS).

Contato: meiraly@gmail.com



A PESQUISA COMO QUALIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rejane Reckziegel Ledur

O Grupo de pesquisa em Educação e Arte – GEARTE instituiu-se a partir de 1997 ao agregar os docentes e estudantes vinculados à linha de pesquisa Educação: Arte, Linguagem e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Sul, e pesquisadores de diferentes instituições. Sob a liderança das professoras Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi, formou-se um grupo interinstitucional que investiga as relações entre educação e arte que dialoga com as áreas da cultura visual, semiótica discursiva, estética, história, teoria e crítica da arte.

Como professora de Arte, acompanhei a formação inicial do grupo e passei a integrá-lo a partir de 2008, quando ingressei no doutorado em Educação sob orientação da professora Dra. Analice Dutra Pillar. A comemoração dos 25 anos do GEARTE, junto ao coletivo de colegas pesquisadores que hoje o integram, nos faz reviver

a história e avaliar os impactos que as pesquisas e ações deste grupo vêm tendo na comunidade acadêmica originada em torno desse movimento, pois somos afetados por sua trajetória, criando redes de sentidos, conhecimentos e partilhas.

É neste contexto que se insere o presente artigo que visa refletir sobre a importância da pesquisa na formação do professor da educação básica, tendo como referência a minha própria experiência como pesquisadora. Ao lembrar minha trajetória profissional e acadêmica, observo que a pesquisa qualificou significativamente a minha atuação profissional como professora da educação básica, tanto no âmbito da docência em escola como nas atividades de formação continuada de professores na área da Arte, exercida na rede municipal de ensino de Canoas/RS, onde atuei como técnica pedagógica na Secretaria de Educação.

Pesquisa em educação e arte

O ato de pesquisar implica desconforto, questionamentos, movimentos, diálogos e percursos que vão se instituindo a partir da necessidade de responder, refutar ou confirmar algo que nos inquieta, instiga ou provoca questionamentos no âmbito da experiência particular ou profissional, visando a construção do conhecimento humano. Como afirma Gatti (2002, p. 10), “quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa”. Busca um conhecimento que ultrapasse o entendimento superficial dos fatos na compreensão da realidade que observamos ao desvendar processos e explicar fenômenos segundo algum referencial (GATTI, 2002).

No campo da educação brasileira, a institucionalização da pesquisa se dá no final dos anos 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, quando estudos mais

sistemáticos em educação começam a se desenvolver no país. Posteriormente, observa-se seu desdobramento em centros de pesquisas nacional e regionais que surgem em alguns estados, em que “a construção do pensamento educacional brasileiro, mediante a pesquisa sistemática, encontrou um espaço específico de produção, formação e estímulo” (GATTI, 2001, p. 66).

A autora salienta que a pesquisa em educação foi se consolidando no decorrer das décadas com a aproximação dos pesquisadores dos centros de pesquisa com as universidades e vice-versa. No entanto, ela só se desenvolveu plenamente e de forma sistemática no final da década de 1960, com a implementação gradativa dos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado nas universidades.

Especificamente em relação à pós-graduação em educação e arte, a pesquisadora Ana Mae Barbosa foi pioneira ao criar, no ano de 1982/1983, a linha de pesquisa em arte educação na Universidade de São Paulo, contando com especialização, mestrado e doutorado. Ao recordar seu pioneirismo no campo da arte/educação, Barbosa (2008, p. 13) ressalta que “outra linha de pesquisa em arte/educação (visual) só veio a ser criada nos anos de 1990 liderada por Analice Dutra Pillar, na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul”.

O Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE, da UFRGS se instituiu em 1997, consolidando-se como um importante grupo interinstitucional que tem a arte e a educação como foco de conhecimento, abarcando uma multiplicidade de problemas de pesquisa por meio de uma variedade de abordagens teóricas. Atua também com o ensino, publicações, eventos, assessorias e estudos específicos.

As comemorações dos 25 anos do GEARTE, em meio a um momento político em que acompanhamos a desvalorização do conhecimento e da pesquisa no nosso país, nos fazem refletir sobre o nosso percurso como grupo de pesquisa e avaliar a maneira como fomos afetados individualmente e como profissionais da educação, quando entendemos que a pesquisa acadêmica era o percurso que queríamos trilhar e que continuamos a fazê-lo como elemento essencial na formação profissional.

Como professora da educação básica, atuando com formação continuada de professores na área da arte, a pesquisa surgiu como uma necessidade pessoal de aperfeiçoamento, ao me deparar com inquietações e reflexões que se originaram da prática docente em relação ao ensino de arte. Buscar a universidade foi o caminho encontrado para obter a reflexão teórica que respondesse às problematizações advindas da prática docente.

Em relação à pesquisa educacional, a pesquisadora Marli André (2001, p. 55) destaca que “existe um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor”. Ressalta, no entanto, que no meio acadêmico discute-se sobre a pesquisa na educação, diferenciando-se o perfil do professor pesquisador, inserido na universidade e que produz conhecimento de forma sistemática e rigorosa, do perfil do professor reflexivo, aquele que investiga e reflete sobre sua prática docente (ANDRÉ, 2001).

Nesse debate, destaco de uma entrevista a fala de Nóvoa, que salienta:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre

a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (NÓVOA, 2001, s.p).

Na atuação profissional como professora da educação básica tive a oportunidade de participar de pesquisa acadêmica externa à rede de ensino, de realizar minhas próprias pesquisas de mestrado e doutorado como acadêmica da pós-graduação e de coordenar uma pesquisa desenvolvida na e com uma rede de ensino, visando promover a qualificação da prática docente.

Ao problematizar a pesquisa na educação a partir da minha experiência vivenciada tanto na prática docente na educação básica, atuando com formação continuada de professores, como na formação acadêmica em nível de pós-graduação, por meio do mestrado e doutorado, observo a mescla possível e efetiva dos papéis investigativos de professora pesquisadora e de professora reflexiva convivendo na qualificação profissional docente.

Pesquisas na educação básica como qualificação da prática docente

A primeira experiência vivenciada com pesquisa acadêmica na minha trajetória profissional se deu de forma estratégica e tática, no âmbito da prefeitura de Canoas, onde atuava na coordenação da área da Arte na Secretaria de Educação, ao intermediar e acompanhar a realização da pesquisa de campo da professora Elizabeth Milititsky Aguiar, pesquisadora externa à rede de ensino. A atividade formativa foi realizada com um grupo de professoras das séries iniciais do ensino fundamental, no período de março de 1998 a dezembro de 1999. Desse

trabalho de campo, resultou a tese de doutorado, intitulada *Escola pública e ensino de arte nos primeiros ciclos da educação básica: desafios da socialização (multi)cultural na formação das professoras*, defendida pela professora Elizabeth em 2002, na Escola de Comunicação e Artes da USP, sob orientação da professora Dra. Ana Mae Barbosa.

O objetivo da tese, metodologicamente fundamentada nos pressupostos da pesquisa-ação, foi conhecer e analisar a construção e experimentação de práticas pedagógicas em Arte, inovadoras no contexto das séries iniciais, fundamentadas no entorno artístico-cultural e acervos disponíveis no período, que foram reconhecidos e ressignificados como fonte para a organização e o desenvolvimento dos currículos escolares nas escolas (AGUIAR, 2002). Resultou da ação formativa, vivenciada no decorrer da pesquisa com as professoras dos anos iniciais, a compreensão de que as transformações na educação e as implementações de inovações curriculares são processos longos, que exigem o envolvimento dos professores no percurso formativo e não ocorrerão por meio de projetos e ações prescritivas que desqualifiquem os saberes coletivos (AGUIAR, 2002).

Acompanhar e discutir o percurso formativo com as professoras dos anos iniciais da rede municipal de Canoas foi um grande desafio pela extensão do trabalho, que se desenvolveu no decorrer de dois anos com o mesmo grupo focal, e pela profundidade das reflexões teóricas e práticas realizadas com o grupo. Eu, particularmente, fui afetada pela experiência no que ela inovou em relação aos conteúdos abordados na formação continuada em arte, ao apresentar tanto produções contemporâneas e do entorno cultural como aquelas produzidas pelos grupos não hegemônicos ou culturalmente diferenciados (arte indígena, arte africana, arte popular...), numa época

em que esses conhecimentos ainda não eram problematizados nas aulas de Arte com a ênfase que o são na atualidade.

Da experiência com a pesquisa ficou a inquietação e o desconforto diante das produções da arte contemporânea, um tema que já me mobilizava como espectadora de arte e provocava indagações em relação à compreensão dessas obras da atualidade que rompem com as linguagens artísticas tradicionais e se diferenciam na sua estruturação, apresentando suportes, meios e conceitos inusitados. Atuando na coordenação da área de Arte na rede municipal, observava uma certa resistência dos professores de Arte em abordar a arte contemporânea na sala de aula, principalmente por não entenderem essas propostas artísticas e por não saberem como abordá-las com os estudantes. Essa evidência me mobilizou a problematizar a arte contemporânea como objeto de pesquisa, buscando compreender os sentidos que emanam da experiência com as produções artísticas contemporâneas disponibilizadas no entorno cultural.

Em 2003, ingressei no mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da professora Dra. Margarete Axt, com o objetivo de perceber os sentidos produzidos pelos professores de arte no encontro dialógico com a arte contemporânea em eventos culturais como a Bienal do Mercosul, a Bienal de São Paulo e a mostra Hiper>Relações Eletro//Digitais no Santander Cultural. A pesquisa *Professores de Arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentidos* (LEDUR, 2005) caracterizou-se por ser uma intervenção no contexto da rede de ensino de Canoas e partiu do pressuposto de que as concepções de arte do professor fundamentam sua prática pedagógica e quanto mais significativas foram as vivências no campo da arte contemporânea, maiores condições eles terão de problematizar esse conhecimento no currículo escolar.

A realização do estudo permitiu conhecer os enunciados dos professores em relação aos sentidos produzidos na relação dialógica com a arte contemporânea e concluir que a compreensão criadora está relacionada com a identificação de códigos compatíveis do espectador com a obra numa atitude responsiva conforme a relação que se estabelece com a proposta artística (LEDUR, 2005). A abordagem metodológica e conceitual foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin, com ênfase no conceito de dialogismo, entendido na pesquisa como a relação que se estabelece entre duas consciências, entre o eu e o outro, e entre os diferentes discursos que configuram uma cultura (BRAIT, 2001). A semiótica discursiva entrou como um contraponto para analisar especificamente os sentidos de estesia resultantes da experiência estética vivida com a arte contemporânea.

Após concluir o mestrado, sigo minha trajetória acadêmica visando dar continuidade à pesquisa em relação aos sentidos produzidos na interação com a arte contemporânea, tendo como foco de investigação a experiência dos estudantes dos anos finais na interação com as propostas contemporâneas de arte vivenciadas a cada dois anos com realização da Bienal do Mercosul no contexto local. O ingresso no doutorado, em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da professora Dra. Analice Dutra Pillar, resultou na tese *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: o olhar da semiótica discursiva para a experiência estética na Bienal do Mercosul* (LEDUR, 2013).

A pesquisa caracterizou-se por ser uma abordagem qualitativa que buscou compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências com a arte contemporânea no evento da Bienal do Mercosul. Fundamentou-se no conceito de experiência de John Dewey, encontrando na semiótica discursiva de A. J. Greimas o referencial

teórico-metodológico para a análise da significação. O estudo objetivou discutir os desafios da educação atual, a partir do olhar e da experiência com a arte contemporânea no contexto escolar.

A semiótica discursiva consiste num corpo disciplinar legitimado no campo das ciências sociais e centrado no âmbito da linguagem que foi erigido por Greimas, semioticista e linguista francês. No livro *Da imperfeição* (2003), Greimas introduz o tratamento semiótico das questões de estética e estesia que são desenvolvidas, posteriormente, por Eric Landowski na construção da semiótica do sensível. Nesta perspectiva teórica, o objeto da semiótica passa também a ser o “sentido em ato” que resulta das experiências e vivências que emergem das relações que tecemos com o mundo a nossa volta, “como um efeito – incerto e, porém, analisável – do modo como nos relacionamos com a própria presença dos objetos” (LANDOWSKI, 2002, p. 127).

Ao considerar a interação com a arte contemporânea como uma experiência sensível e inteligível, o estudo observou a recorrência de sentidos específicos apoiados em princípios fundamentais da experiência estética dos estudantes na interação com a arte contemporânea. A compreensão construída em torno da percepção destes sentidos, foi representada por meio do “quadrado semiótico”, em que se salientaram os regimes de contemplação, interrogação, significação e percepção como resultantes da apreensão estética da arte contemporânea (LEDUR, 2013).

Com o ingresso no doutorado, passo a integrar efetivamente o GEARTE e pertencer a um grupo de pesquisa, com uma sistemática de trabalho que envolve reuniões com os orientandos, reuniões mensais do grupo de pesquisa, ações de formação continuada, organização de eventos, publicação de revista científica, participação

em eventos nacionais e internacionais, dentre outras atividades. Destacam-se também as qualificações dos projetos de pesquisa e as defesas de dissertações e teses dos pesquisadores vinculados ao grupo, que são sempre momentos de muito aprendizado.

Pertencer a um grupo de pesquisa cria vínculos com a universidade e com o meio acadêmico, estimula a atualização teórica constante e a produção de artigos acadêmicos, mantendo acesa a postura investigativa na área de atuação profissional. Essa atitude pode ser observada no relato a seguir, que narra a realização de uma pesquisa colaborativa como proposta de formação continuada para uma rede de ensino.

Pesquisa na e com a educação básica

A discussão sobre a possibilidade de um professor de escola básica realizar pesquisa encontra cada vez mais apoio no meio acadêmico em que diferentes teóricos defendem essa perspectiva (Lüdke, André, Demo, Schön, Giroux, Zeichner) como sendo uma atividade fundamental para o exercício do magistério. Como afirma André:

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas. (ANDRÉ, 2001, p. 64).

Para exemplificar a importância da postura de professor pesquisador e professor reflexivo na atuação profissional e como é possível articular esses dois papéis na atuação pedagógica, relato o trabalho investigativo mais recente do qual participei junto a um

coletivo de professores pesquisadores da educação básica, atuando como gestora pedagógica da SME. Ao constatar a qualificação acadêmica dos educadores da rede de ensino, em que mais de 51% dos professores possuíam formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), construímos um projeto de formação continuada numa parceria entre a Secretaria de Educação, a Universidade La Salle e escolas da rede. O projeto foi impulsionado pela observação do contexto local que revelava um potencial de investigadores e uma cultura de pesquisa latente na rede municipal de ensino de Canoas.

O projeto intitulado *Saberes em diálogo* (SILVA; MACHADO, 2018) foi desenvolvido no período de 2017 a 2021 e partiu da premissa de colocar os sujeitos envolvidos na centralidade dos processos formativos, desde um viés descolonizador da formação continuada que partiu da concepção do professor como produtor de saberes, tendo a pesquisa da prática escolar como centralidade na produção acadêmica do professor.

O Projeto Saberes em Diálogo [...] surge da necessidade de aproximar a educação básica da universidade por meio da pesquisa e se consolida pela compreensão dos professores sobre o seu papel protagonista na construção de conhecimento pedagógico e da relevância de uma postura pesquisadora para o enfrentamento dos desafios cotidianos da educação. (LEDUR, MACHADO e SILVA, 2021, p. 23).

Indicado no livro *Professores do Brasil: novos cenários de formação* (2019), publicado pela UNESCO, como um dos cinco projetos inovadores em formação continuada no Brasil, o projeto *Saberes em diálogo*, ao promover a pesquisa na e com a escola, consolidou alguns princípios da formação continuada em que se destacam o protagonismo docente, a horizontalidade, o trabalho colaborativo, a formação entre os pares, o registro e a visibilidade da prática docente, o

foco nas demandas do cotidiano, a adesão espontânea e o pertencimento, acolhimento e afetividade (MACHADO; SILVA, 2020).

Esses princípios, usados como estratégia formativa para a qualificação do trabalho docente na rede municipal de ensino, também orientaram o percurso de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC). Inserida na modalidade de pesquisa Rede (pesquisas que envolvam todas as escolas do ensino fundamental) no projeto *Saberes em diálogo*, a experiência formativa de implementação da BNCC nas escolas municipais foi problematizada por meio de uma pesquisa colaborativa, sob minha coordenação.

A pesquisa intitulada *Cartografias da implementação do referencial curricular de Canoas no ensino fundamental* se propôs a investigar como um movimento de formação continuada de professores, mediado pela pesquisa, contribui para promover transformações significativas na prática docente e a qualificação do ensino nos anos finais do ensino fundamental (LEDUR; MACHADO; SILVA, 2021). Foi desenvolvida no período de 2018 a 2020 e envolveu um grupo de 43 professoras e professores, doutores, mestres e especialistas na comissão gestora, oriundos de 24 escolas de ensino fundamental da rede municipal que assumiram os papéis formadores e sistematizadores do percurso formativo na rede.

Do trabalho investigativo resultaram textos escritos a muitas mãos pelos professores pesquisadores e sistematizadores que compõem o corpus narrativo da pesquisa: a cartografia do percurso vivido em busca dos saberes da experiência. É importante ressaltar que o professor se encontra “embebido” da sua ação docente e ao transformá-la em objeto de reflexão, emergem conhecimentos que

podem assumir o status de cientificidade. Ao sistematizar a experiência, nos apropriamos dela e a reconstruímos de forma organizada e crítica. A reordenação do que foi vivido e aprendido, permite a apropriação dos saberes de forma reflexiva, o que nos direciona para o campo da produção de conhecimento. O conhecimento estruturado, que resulta desta prática organizada, ao voltar-se sobre a própria prática, pode transformá-la em direção à sua qualificação (LEDUR; MACHADO; SILVA, 2001).

É importante ressaltar que a proposta de pesquisa do *Cartografias* foi submetida, em 2018, ao edital de pesquisa *Anos finais do ensino fundamental: adolescências, qualidade e equidade da escola pública*, da Fundação Carlos Chagas e Fundação Itaú Social, e foi contemplada dentre as 14 pesquisas do país, sendo financiada e acompanhada pelas fundações por um período de 18 meses, com supervisão externa da professora Dra. Ani Martins da Silva.

Reflexões de percurso

A experiência com pesquisa vivenciada na formação acadêmica e com os professores na rede municipal de Canoas, em distintos momentos e formatos aqui descritos, dialoga com as discussões no campo da pesquisa educacional que problematizam o papel do professor pesquisador e do professor reflexivo, evidenciando a possibilidade de coexistência destes papéis na escola.

Na descrição do percurso acadêmico, a pesquisa se fez presente de forma efetiva na minha formação profissional como possibilidade de compreensão de problemáticas que emergiram da postura reflexiva em relação à prática docente. Ao vincular essa reflexão aos 25 anos do GEARTE, resalto a importância de estar inserida num coletivo de professoras e professores pesquisadores, em diálogo horizontal com a

universidade como espaço de construção de conhecimento, partilha, afetos e produção de sentidos sobre a arte e a educação.

Para finalizar, destaco o quarto conselho dado por Antônio Nóvoa na *Carta a um jovem investigador em educação*, em que diz: “Conhece-te em ligação com os outros”. Neste conselho, o autor enfatiza que “hoje, mais do que nunca, o trabalho científico necessita de uma dimensão coletiva, colaborativa” (NÓVOA, 2014, p. 16). Posso afirmar, inspirada nas palavras de Nóvoa, que participar de um grupo de pesquisa como o GEARTE “é esse patrimônio que nos permite chegar aonde nunca chegaríamos sozinhos” (*op.cit.*).

Referências

- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 63-80.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. (org.). *Diálogo com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.
- GATTI, Bernadete Angelina. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 65-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwwsLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em:

https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002.

LANDOWSKI, Eric. De imperfection, o livro do qual se fala. In: GREIMAS, Algirdas Julien. *Da imperfeição*. São Paulo: Hacker, 2002. p. 125-150.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Professores de Arte e arte contemporânea: contextos de produção de sentido*. UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LEDUR, Rejane Reckziegel. *Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte: a experiência estética dos alunos na Bienal do Mercosul sob o olhar da semiótica discursiva*. UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da. *Referencial curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na rede e com a rede*. Canoas/RS: Unilasalle, 2021.

NÓVOA, Antônio. Carta a um jovem pesquisador em Educação. *Investigar em Educação* – IIª Série, n. 3, 2015. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo. *Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001*. Disponível em:

https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. “Saberes em diálogo”, um programa de formação continuada em rede: Universidade e Educação Básica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 69, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4937>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>. Acesso em: 17 mai. 2019.

REJANE RECKZIEGEL LEDUR

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS-2013), mestre em Educação (UFRGS-2005) e licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (UFRGS-1992). Diretora Institucional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) – Gestão 2022/2023. Integra o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS). Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RS). Atuou como professora no curso de licenciatura em Artes Visuais da ULBRA/Canoas (2012 a 2018). Possui experiência nas áreas de Educação, Artes e Cultura, principalmente no ensino de Artes Visuais e na formação continuada de professores, desenvolvendo pesquisas nos seguintes temas: ensino de arte, produção de sentido, formação de professores e arte contemporânea.

Contato: rejaneledur@gmail.com

**GEARTE 25 ANOS:
INTERLOCUÇÕES ENTRE
A EDUCAÇÃO BÁSICA,
A UNIVERSIDADE, A PESQUISA
E O UNIVERSO IMAGÉTICO**

Rosana Fachel de Medeiros

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Paulo Freire, 1997

Início este texto externalizando a minha alegria por fazer parte deste momento de comemoração dos 25 anos do GEARTE, grupo tão potente e importante para a Arte Educação do nosso país, que congrega pesquisadoras e pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e do mundo, caminhando lado a lado na luta pela qualidade do ensino da arte em diferentes níveis de escolarização e espaços culturais.

Eu era estudante de Pedagogia quando ingressei no GEARTE, em 2002, como bolsista de iniciação científica da professora Dra. Analice Dutra Pillar. E continuei fazendo parte desse grupo de pesquisa durante toda minha formação acadêmica – desde o curso de especialização em educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental (2007), chegando ao mestrado com a pesquisa “Bob Esponja: produções de sentido sobre infâncias e masculinidades” (2010) que foi seguido pelo doutorado com a tese “Os adolescentes e os aparelhos celulares: visualidades contemporâneas” (2018) e, culminado, com o estágio de pós-doutorado concluído em 2020 – toda vinculada à Faculdade de Educação da UFRGS.

Durante a realização do mestrado, no ano de 2009, assumi o cargo de professora na Rede Municipal de Ensino em Canoas/RS. Desde então, minhas pesquisas têm sido realizadas com estudantes da educação básica a partir de propostas realizadas durante as aulas ministradas por mim na disciplina de Arte.

Na publicação em homenagem aos 21 anos do GEARTE escrevi detalhadamente sobre cada um dos projetos que participei como bolsista de iniciação científica na graduação e das pesquisas que realizei no mestrado e no curso de doutorado, todas vinculadas ao GEARTE. Para não me tornar repetitiva, neste texto falarei sobre a minha participação como pesquisadora e coordenadora de grupo de estudos no projeto “Saberes em Diálogo” e também mencionarei a pesquisa comparatista que realizei no estágio pós-doutoral com minhas alunas e alunos da educação básica e com estudantes do quinto semestre do curso de Pedagogia.

O projeto Saberes em Diálogo foi um programa de formação continuada para docentes da educação básica desenvolvido pela rede municipal de ensino de Canoas/RS em parceria com o Programa de

Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Essa proposta de formação teve como intenção ser um canal de divulgação das pesquisas que estavam sendo realizadas pelas professoras e professores (em nível de pós-graduação), e, além disso, teve como objetivo estimular mais docentes a desenvolverem pesquisas em sala de aula.

Particpei desse projeto durante seus quatro anos de duração (2017-2020). Nos dois primeiros anos como professora pesquisadora e nos dois últimos, além de apresentar pesquisas realizadas com minhas alunas e alunos dos anos finais, participei da coordenação, juntamente com duas professoras da rede, do grupo de estudo “Identidades e diversidades”. Esse grupo englobava pesquisas sobre educação antirracista e sobre feminismo.

Os grupos de estudos eram organizados por temáticas e as professoras e professores interessados em participar das discussões escolhiam o grupo que mais estivesse de acordo com algum assunto de seu interesse. Depois disso, eram organizados encontros mensais para que cada participante apresentasse o andamento da sua pesquisa e, em conjunto, as temáticas eram debatidas e analisadas. No final de cada ano eram organizados seminários municipais e, que cada participante apresentava suas pesquisas para a comunidade de profissionais da rede – momentos riquíssimos de trocas entre a experiência da docência e a da pesquisa.

Na sua última edição, em 2020, o seminário municipal foi realizado on-line devido a pandemia de COVID-19, formato que possibilitou a ampliação do número de participantes tanto de pessoas interessadas em apresentar suas pesquisas quanto de ouvintes. Por intermédio das telas também foram realizados os encontros dos grupos de estudos e as reuniões ampliadas em número de participantes.

Além disso, organizamos, mediamos e transmitimos via YouTube duas jornadas pedagógicas: “A ancestralidade na sala de aula: outros olhares para a temática indígena na escola” e “Por uma educação antirracista: identidades e cultura afro-brasileira no contexto escolar”. São dois temas extremamente necessários e urgentes na defesa de uma escola democrática e igualitária, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacional para as Relações Étnico-Raciais, “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (2004, p. 14). Nesse sentido fica evidente a necessidade de propostas de formação continuada de docentes e a realização de pesquisas com essas temáticas. Os dois momentos de formação foram muito bem avaliados pelas pessoas participantes. Ambos os vídeos permanecem disponíveis no canal “Formação de Professores SME/Prefeitura de Canoas” no YouTube e, juntos, já alcançaram mais de 3.100 visualizações.

Os participantes do projeto também puderam participar de oficinas que foram oferecidas para auxiliá-los em diferentes etapas das suas pesquisas. Eu e um colega da rede ministramos a oficina “Medo de apresentar em público: como organizar uma apresentação” com a intenção de auxiliar as pessoas participantes dos grupos de estudos a sistematizarem as suas falas de forma objetiva e clara, assessorando também na montagem e organização de seus powerpoints – quanto o tipo e o tamanho da fonte, a quantidade de texto, quais informações deveriam ser destacadas, a utilização das cores e imagens e etc.

A oficina mostrou-se relevante, tendo em vista que muitas professoras e professores estavam ingressando na pesquisa pela primeira vez, após concluírem suas formações em algum dos cursos de licenciatura. Por esse motivo, muitos deles estavam inseguros com o

fato de terem de apresentar suas pesquisas. Não tenho dúvidas que a minha experiência como pesquisadora desde a graduação foi fundamental para que eu tivesse subsídios para poder auxiliar os colegas na sistematização das suas pesquisas.

Essa proposta de formação continuada estimulou a comunidade docente da rede de Canoas/RS à sua atuação como protagonistas de ações conjuntas de docência, pesquisa e autoformação. Um movimento extremamente importante que, infelizmente, não teve continuidade com a troca de governo no município. Uma inestimável perda para o município, ainda mais, se levarmos em consideração as ponderações de Marli André (2016) sobre o ato de pesquisar como formador de pessoas autônomas, que sejam capazes de formular opiniões e ideias próprias e que tenham subsídios para ler criticamente a realidade de seu contexto de atuação, sabendo buscar alternativas que auxiliem no entendimento dos acontecimentos e, assim, buscar os melhores direcionamentos para a atuação dentro desta realidade.

Se a união entre docência e pesquisa oportuniza colocar em discussão os reais desafios presentes no espaço escolar, Silva e Machado (2018) afirmam que uma ação formadora docente deve estar intimamente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos da escola. Assim, essa deve ser uma preocupação das equipes gestoras e das pesquisas na área. No entanto, o que se percebe é uma certa fragilidade em iniciativas que rompam com modelos engessados de formação centrados na reprodução de falas de pesquisadoras e pesquisadores consagrados que, muitas vezes, nunca deram aula para turmas de educação básica.

Concomitantemente à minha participação no projeto Saberes em Diálogo, continuei ministrando aulas para turmas de anos finais e problematizando as propostas desenvolvidas durante nossos

encontros, algumas dessas, compartilhadas na forma de artigos publicados em revistas nacionais e internacionais.

Na edição especial e comemorativa dos 21 anos do GEARTE (2009), publiquei na Revista GEARTE o artigo “O caminho percorrido por mais uma GEARTEana: a docência e a pesquisa, trajetórias convergentes”, no qual apresento minha trajetória como professora/pesquisadora, desde a graduação até o ano de 2018, e mencionei os projetos de pesquisa que participei como bolsista e as pesquisas que realizei no curso de mestrado e doutorado dentro da temática: educação e artes visuais.

No ano de 2020, publiquei três artigos decorrentes de minhas pesquisas, sendo dois recortes da minha tese de doutorado (2018). O primeiro, na *Revista Científica de La REDECOM*, da Universidade Nacional de La Plata, com o título “‘Curte, que eu chamo’: publicações e interações de adolescentes no Facebook”, em coautoria com a Profa. Analice Pillar, minha orientadora de doutorado. Nesse texto problematizamos a forma como os adolescentes se mostram nas redes sociais e as estratégias que utilizavam em busca de curtidas e comentários em suas publicações imagéticas, principalmente as *selfies*.

O segundo texto, “‘Queda livre’ e as interações dos adolescentes nas redes sociais: algumas aproximações”, apresenta uma pesquisa na qual analisamos o episódio “Queda livre” (2016) da série *Black Mirror* (2011) e comparamos a relação da protagonista da série com uma rede social com as interações de adolescentes canoenses no Facebook. Esse texto está disponível para leitura na versão digital da *Revista Communitas*. Essa publicação também contou com a parceria da Profa. Analice Pillar.

O artigo “Aulas de Arte em tempos de pandemia e atividades remotas: como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos

alunos com a disciplina?” foi publicado pela *Revista Científica Educ@ção* ainda em 2020, no qual abordo a experiência das aulas durante o tempo em que as escolas estiveram fechadas para evitar uma maior disseminação do vírus da COVID-19, uma vez que o ensino mediado por telas foi extremamente desafiador para docentes e discentes, bem como para as suas famílias. Nesse texto apresento a forma como trabalhei com a disciplina de Arte durante o ensino remoto utilizando o Facebook, o Instagram e o Google Sala de Aula – diferentes canais de comunicação acionados com propostas leves que eu acreditava que seriam atrativas tanto para as alunas e alunos quanto para as suas famílias. Essas atividades foram bastante diversas e envolveram desde o convite para assistir e produzir audiovisuais até propostas de construções tridimensionais com materiais recicláveis. O retorno de alunas e alunos, que conseguiram acessar as postagens, foi muito satisfatório e houve muitos relatos do envolvimento de familiares durante a realização das propostas.

Ainda em 2020, finalizei o estágio de pós-doutorado sob a supervisão da Prof. Analice Pillar. Durante o estágio ministrei, como professora colaboradora, a disciplina do quinto semestre da grade curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), “Educação e Artes Visuais”. O caráter prático e teórico da disciplina permitiu tanto a realização de experimentações práticas – envolvendo diferentes propostas de criação como: desenho, pintura e recorte e colagem – quanto discussões teóricas a respeito do ensino da arte na educação básica e sobre a leitura crítica das imagens que nos cercam. Esse tema é fortemente defendido por muitas das pesquisadoras da área da Arte e Educação, como Ana Mae Barbosa (2005), Analice Pillar (2001), Maria Helena Rossi (2003) e Ana Cláudia de Oliveira (2008), mas também é

importante mencionar que o nosso patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1995), já dizia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, a leitura crítica do universo imagético é imprescindível para a constituição de cidadãos críticos, uma vez que a educação por imagens é diária.

Neste sentido, em minhas aulas sempre busco apresentar diversificados tipos de imagens, desde imagens da mídia até imagens de obras de artes. Perspectiva de atuação que creio haver evidenciado por meio de algumas das pesquisas que já mencionei nesse texto e que, também, acredito ficar explícita em minha escolha de, por exemplo, levar os memes que circulam na Internet para a discussão/criação em sala de aula. Os memes são imagens ou vídeos curtos que a partir, especialmente, do humor apresentam mensagens rápidas e de fácil compreensão. Na internet esse termo é bastante conhecido e faz referência ao fenômeno de viralização de um vídeo ou de uma imagem entre usuários.

Nessa atividade específica, meu interesse era desafiar estudantes do primeiro ano dos anos finais e, depois, da universidade à autoria de memes para, posteriormente, analisá-los comparativamente. Essas duas experiências resultaram na escrita do artigo “‘Os memes dizem o que quero dizer’: Interloquções entre os memes criados por adolescentes na escola e por alunos na universidade” (2022), publicado pela *Revista Textura*. Foi interessante perceber que mesmo se tratando de estudantes em diferentes níveis de escolarização suas produções se mostraram bastante semelhantes. Ambos os grupos fizeram referência ao ambiente educacional e trouxeram o humor para as suas criações.

“Artes Visuais na Pedagogia: atelier de criação de bonecos de pano” (2021) foi o título do artigo que escrevi juntamente com a Profa. Analice Pillar para a *Revista GEARTE*. Nesse artigo, relatamos a

experiência de construção de bonecos e bonecas durante a disciplina “Educação e Artes Visuais”. Proposta de criação que se contrapõe ao processo de fabricação em larga escala da indústria de produção e de consumo de brinquedos, fomentado, sobretudo, pela publicidade que transforma esses produtos em objetos de desejo das crianças, os quais, em sua grande maioria, apresentam modos de ser extremamente normatizados. A construção de bonecas e bonecos de pano é uma possibilidade de criação singular pois possibilita que sejam apresentados diferentes tipos de corpos, tons de pele e etnias, dando visibilidade à diversidade presente na população brasileira para além de bonecas como a Barbie, para mencionar um exemplo emblemático.

Já em 2022, também na Revista GEARTE, publiquei o texto “22 em 22: o centenário da Semana de Arte Moderna pelos ‘olhos’ da Abordagem Triangular”, no qual apresento um projeto que está em desenvolvimento na escola onde trabalho, que tem como objetivo discutir o centenário da Semana de Arte Moderna de 22 com a problematização da data e com criações artísticas inspiradas em alguns pintores e pintoras modernistas. O encerramento deste projeto acontecerá com uma exposição de arte que contará com a exibição de alguns dos trabalhos realizados em sala de aula e com a realização de uma performance inspirada na obra *A boba* (1915-1916), de Anita Mafalti (1889-1964), por duas alunas do nono ano.

Como ficou evidenciado neste texto, todas as pesquisas docentes que venho desenvolvendo em sala de aula com estudantes têm as imagens como ponto de confluência, seja como objeto de investigação ou como resultado das atividades propostas, sejam elas imagens em movimento, como foi o caso quando levei um episódio da série *Black Mirror* para a discussão em sala de aula, ou imagens fixas como quando propus a criação de memes, por exemplo.

O fascínio em relação às imagens me acompanha desde a minha primeira participação como bolsista de iniciação científica no início dos anos 2000 e segue fazendo parte da minha prática como professora e pesquisadora. Parte desse encantamento se deve ao poder que as imagens têm para educar mesmo que de forma inconsciente. As imagens não apenas informam ou ilustram, elas também educam e produzem conhecimento. A partir desse entendimento em relação aos ensinamentos proporcionados pelas imagens, Kellner (1995) argumenta ainda que ler criticamente implica aprender a apreciar, a decodificar e a interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em diferentes situações. Por isso, a importância de instigarmos e aparmamentarmos os olhares de nossas alunas e alunos, acreditando, em consonância com Cao, que é nosso papel “ensinar nossos alunos e alunas a analisar, desconstruir e contemplar as imagens, sejam elas artísticas ou de outra natureza, fixas ou móveis, bi ou tridimensionais” (2008, p. 73).

Essa atenção às imagens torna-se ainda mais necessária, atualmente, quando a grande disseminação das tecnologias digitais torna ainda mais efetivo o acesso às mais diversificadas imagens, como destacam Santos e Mendes: “os novos meios de comunicação e as tecnologias digitais possibilitam muitos jovens a lidarem diariamente com imagens, vídeos e textos multimodais, o que altera a forma como interagem entre si, e o modo como se acostumam a aprender coisas novas” (2020, p. 32).

As imagens são modos transculturais de comunicação, representações impregnadas de significados. Em entrevista concedida para o jornal *Zero Hora*, Karnal afirma que o mundo é feito por imagens e que por isso é necessário que todas as instituições

alfabetizem em imagens, pois “achar que alguém que está vendo imagens não está lendo é um paradigma ultrapassado de alfabetização” (2019). Concordo com o autor, no entanto, é importante lembrarmos que muitas vezes essa leitura é apressada, descuidada e não problematiza os estereótipos presentes em muitas imagens, acabando assim, seguidamente, por reforçá-los. Neste sentido, reitero o importante papel que professoras e professores exercem ao levarem diferentes tipos de imagens para dentro das salas de aulas e problematizá-las juntamente com suas alunas e alunos.

Pesquisa e docência, docência e pesquisa: últimas considerações

Neste texto procurei apresentar algumas das minhas experiências como professora/pesquisadora e pesquisadora/professora. Revisitar as aulas que ministro, as pesquisas que tenho desenvolvido e a minha atuação como formadora evidenciou o importante papel que o contato com a pesquisa, desde os primeiros semestres da graduação, teve e tem em minha vida profissional. Permanecer pesquisadora me mantém uma professora atenta a cada intervenção de minhas alunas e alunos, a cada trabalho realizado, e sempre buscando problematizar, repensar e reestruturar minha prática docente, pois acredito que o ato de educar deve estar sempre acompanhado do ato de aprender.

E, assim, é colocado em prática o conceito de “aluno permanente”, utilizado por Karnal (2019), pois, de acordo com o autor, é fundamental que professoras e professores continuem aprendendo. Dentro dessa conjuntura é importante que professoras e professores estejam constantemente buscando por formação e que, com mais subsídios, problematizem seu fazer docente. Nessa direção, parafraseio Paulo Freire (1997) para reiterar que é fundamental que quem ensina,

pesquisa para constatar e que, ao constatar, intervenha e, intervindo, eduque e, conseqüentemente, se eduque também.

Finalizo este texto agradecendo mais uma vez pelo convite a integrar esse livro comemorativo dos 25 anos do GEARTE e desejando vida longa ao grupo, pois a luta pela valorização da pesquisa e do ensino da arte deve ser incansável e diária.

Referências

- ANDRÉ, Marli. A formação do pesquisador da prática pedagógica. *Plurais, revista multidisciplinar*, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pplurais/article/view/2300/1605>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação. SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.
- CAO, Marián López Fernández. Educar o olhar, conspirar pelo poder: gênero e criação artística. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian (org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Edições SESC SP, 2008. p. 69-86.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KARNAL, Leandro. Em evento sobre o ensino superior Leandro Karnal destaca a inversão de papéis entre professores e alunos. *Zero Hora*. Porto Alegre, ago. 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/09/em-evento-sobre-ensino-superior-leandro-karnal-destaca-a-inversao-de-papeis->

entre-professores-e-alunos-ck111rg1400dr01n3mue3mp4o.html. Acesso em: 11 ago. 2022.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

MEDEIROS, Rosana Fachel de; PILLAR, Analice Dutra. Queda livre e as interações dos adolescentes nas redes sociais: algumas aproximações. *Revista Communitas*, v. 4, n. 7, p. 79-90, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3022>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Aulas de artes em tempos de pandemia e atividades remotas: como manter o vínculo do professor com os alunos, e dos alunos com a disciplina? *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 956-976, 2020. <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.118> Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/118/101>. Acesso em: 9 ago. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de; PILLAR, Analice Dutra. Curte, que eu chamo: publicações e interações de adolescentes no Facebook. *RevCom*, v. 10, p. e036, 2020. <https://doi.org/10.24215/24517836e036>. Disponível em: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/6419>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. O caminho percorrido por mais uma GEARTEana: a docência e a pesquisa, trajetórias convergentes. *Revista GEARTE*, v. 6, n. especial, p. 154-164, 2019. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.92180>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92180>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. “Os memes dizem o que quero dizer”: Interlocuções entre os memes criados por adolescentes na escola e por adultos na Universidade. *Textura*, ULBRA, v. 24, n. 59, p. 248-266, 2022.

<https://doi.org/10.29327/227811.24.59-11>. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7054>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. 22 em 22: o centenário da Semana de Arte moderna pelos “olhos” da Abordagem Triangular. *Revista GEARTE*, v. 9, p. 1-16, 2022.

PILLAR, Analice Dutra; MEDEIROS, Rosana Fachel de. Artes Visuais na Pedagogia: atelier de criação de bonecos de pano. *Revista GEARTE*, v. 8, n. 2, p. 415, maio/ago. 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117505. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117505>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Interação nas mídias. In: PRIMO, Alex. et al. *Comunicação e interação*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 27-42.

PILLAR, Analice Dutra. *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ROSSI, Maria Helena W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Francisco Roberto da; MENDES, Wellington Vieira.

Multimodalidade e leitura crítica de imagens: análise de livros didáticos de línguas estrangeiras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 10, n. esp., 29-49, ago. 2020.

<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-9esp1725>. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1725>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. <https://doi.org/10.35362/rie7723161>. Disponível em:

<https://doi.org/10.35362/rie7723161>. Disponível em:

<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161>. Acesso em: 5 ago. 2022.

ROSANA FACHEL DE MEDEIROS

Professora de Arte na rede municipal de ensino em Canoas-RS. Especialista em Educação Infantil, mestre, doutora, com estágio de pós-doutoramento em Educação e Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS).

Contato: zanafachel@yahoo.com.br

Livro eletrônico composto em *Garamond*, corpo 12,
pela Editora Textos [desde 2005], Pelotas, RS





DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE

GEARTE 25 ANOS

Hoje comemoramos os 25 anos do GEARTE. Um quarto de século se passou, e, junto com a comemoração, olhamos nestes dois sentidos que compõem os trabalhos desse grupo liderado por Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi; ao mesmo tempo, um olhar de retrovisão e um olhar em perspectiva ao brilhante futuro que deve se seguir a todo esse movimento de construção, criação, pesquisa e muito afeto que une a todas e todos nós.

Angela Raffin Pohlmann

