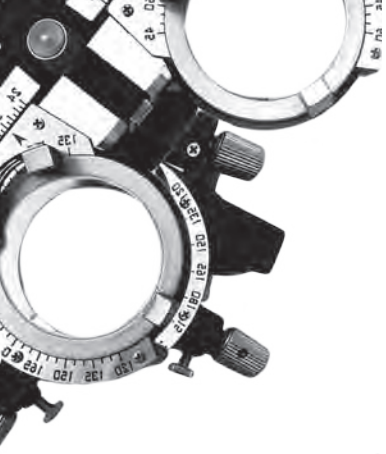


V C Q

internacional

EDUCACIÓN VISUALIDAD

INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS HIPER VISUALES

Organizadores:
Fernando Miranda / Gonzalo Vicci / Melissa Ardanche

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
BELLAS ARTES
FAV FACULDADE DE ARTES VISUAIS UFRJ
arte e cultura visual programa de pós-graduação
CSIC COMISIÓN SECTORIAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Organizadores:
Fernando Miranda / Gonzalo Vicci / Melissa Ardanche

IVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
BELLAS ARTES
FAV FACULDADE DE ARTES VISUAIS UFRS
arte e cultura visual programa de pós-graduação
CSIC COMISIÓN SECTORIAL DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Universidad de la República
Roberto Markarian
Rector

Comisión Sectorial de Investigación Científica
Cecilia Fernández
Pro Rectora de Investigación

Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"
Fernando Miranda
Director

Impreso en Mastergraf / Mayo 2017
D.L.
ISBN: 978-9974-0-1461-9

Diseño de portada: Tania Pérez
Maquetación: Elina Zurdo

ORDEN DOCENTE

Samuel Sztern
Javier Alonso
Ruth López
Paula Espert
Martín Iribarren

ORDEN ESTUDIANTIL

Mariana Sierra
Yohnattan Mignot
Josefa Sanes

ORDEN EGRESADOS

Edgardo Terevinto
María del Carmen Baitx
Sofía Martínez

ÍNDICE

PRÓLOGO

Educación y Visualidad: Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales....13
Fernando Miranda, Gonzalo Vicci y Melissa Ardanche

SÍNTESIS

V Coloquio Internacional Educación y Visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales: Síntesis y Comentarios....15
Alice Fátima Martins

1) FORMACIÓN DE PROFESORES Y CULTURA VISUAL

Atravessamentos da Educação da Cultura Visual na formação de professores em Artes Visuais....21
Monica Mitchell de Morais Braga y Belidson Dias

Reabitar o conceito de Multivíduo em Canevacci sob uma Perspectiva da Formação Docente em Artes Visuais....27
Francieli Backes y Leonardo Charréu

Imagens nas escolas: currículo, práticas e diálogos com visualidades....33
Adriane Camilo Costa y Raimundo Martins

Lugares, encontros e acontecimentos da formação docente em Artes Visuais....39
Deise Facco Pegoraro y Leonardo Charréu

Arte contemporânea e educacão da cultura visual: pedagogias culturais na alfabetização infantil....43
Lutiere Dalla Valle y Jéssica Maria Freisleben

Afetos de um mundo secreto: fabulações de uma formação docente....47
Ana Cláudia Barin y Marilda Oliveira de Oliveira

Cavar vazios: Compor/ produzir/ inventar docências 'entre' escritas e imagens....55
Francieli Regina Garlet y Marilda Oliveira de Oliveira

Pesquisar na primeira pessoa: enfrentamentos metodológicos no processo de formação docente em artes visuais....61
Jonara Eckhardt y Leonardo Charréu

2) CULTURA VISUAL Y PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS FÍLMICAS ALTERNATIVAS

Josafá Duarte e o cinema autodidata....67
Paulo Passos de Oliveira

Narrativas audiovisuais: dispositivos móveis e imagens técnicas em ambiente escolar....73
Marcelo Henrique da Costa

Um cinema entre as ruínas e o futuro....83
Alice Fátima Martins

Narrativa fílmica infante e experiência educativa: que campos de sentidos são produzidos neste diálogo?....87
Vivien Kelling Cardonetti y Marilda Oliveira de Oliveira

Dando Pinta: juventude transviada nas periferias do Rio de Janeiro....97
Rodrigo Torres do Nascimento y Aldo Victorio Filho

Nas redes teóricas e metodológicas com imagens, cotidianos e afetos....105
Teresinha M. C. Vilela y Aldo Victorio Filho

3) DISCUSIONES EPISTEMOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS SOBRE EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL

O discurso da cultura visual no Brasil (2005-2015)....113
Erinaldo Alves do Nascimento y Maria Emilia Sardelich

Os materiais visuais na pesquisa em Educação....119
Susana Rangel Vieira da Cunha

Máquinas estético - poéticas para aprender....129
Tatiana Fernández y Belidson Dias

A pergunta que foi feita: sobre escolhas metodológicas e desafíos na pesquisa em Arte e Cultura Visual....137
Leda Maria de Barros Guimarães

Avessos da docência em Artes Visuais....145
Alexandre Guimarães

Ensino de Desenho na formação profissional e tecnológica: reflexões sobre arte, visualidades e cotidiano no contexto cultural amazônico....155
Ronne Franklim Carvalho Dias y Raimundo Martins

4) PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y RESISTENCIAS VISUALES

Fanzines: visualidades impertinentes e suas táticas de narrativas imagéticas....163
Ramon Santos de Castro

A Visão Arde: sobre aquilo que não deve ser visto....173
Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes

Frida kallejera? Me kahlo! Quando corpos e imagens se encontram....179
Odailso Berté, Crystian Castro y Andres Morales Granillo

Batuque, arte e educação na comunidade quilombola São Pedro dos Bois, Amapá/Brasil....185
Clícia Tatiana Alberto Coelho y Raimundo Erundino Santos Diniz

Prácticas de colaboración y modelos de autoría en editoriales cartoneras latinoamericanas....195
Valeria Lepra

Materialidades efímeras en la emergencia de una estética de resistencia política en el espacio público....199
Roberta Rodrigues

Intervenciones montevideanas: as frases desenhadas pelos muros da cidade, seus autores e sua receptibilidade 207
Maurício Fernando Schneider Kist

Estética y política. Un estudio de las prácticas artístico-políticas en Uruguay, Argentina y Chile durante los años 70 y 80 219
May Puchet

Noite das Lanternas Flutuantes: Prácticas artísticas de participación colectiva con la comunidad del barrio Arquipélago en Porto Alegre – Brasil 227
Ricardo Moreno

5) ÁMBITOS Y RECORRIDOS

Universos visuais da espera em espaço de trânsitos: Colégio Militar de Santa Maria 235
Simone Marostega y Leonardo Charréu

Construções poéticas para processos emancipatórios na paisagem escolar 241
Maria Lia Gauterio Conde Pinto

Choque de Monstros: corpo, identidade e visualidade na escola 245
Pâmela Souza da Silva

Ensino de Arte: diálogos transestéticos na formação do sujeito na cibercultura 253
Débora Cristina Santos e Silva y Leda Maria de Barros Guimarães

Olhar, ver, reparar: um estudo sobre as visualidades e cegueiras que atravessam a escola 259
Juliana Zanini Salbego y Leonardo Charréu

O ensino médio em logotipos e cartuns no Brasil 263
Rosilei Mielke y Erinaldo Alves do Nascimento

A Escola de Artes Visuais do Parque Lage 269
Claudia Saldanha

Mantras dodecafónicos: visualidades musicales 281
Leísa Sasso y Belidson Dias

Excessos e intervalos de aprendizagens com a cidade 287
Tamiris Vaz y Raimundo Martins

6) VISUALIDADES DIGITALES Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

O que pode uma docência ao garimpar heterogêneos e aprender nos encontros com signos? 295
Angélica Neuscharank y Marilda Oliveira de Oliveira

Ocultamiento / Revelación: Un estudio sobre impactos e inter-relaciones entre sujetos y dispositivo tecnológico visual de vigilancia en espacio pre-determinado 305
Marcela Blanco Spadaro

Conversaciones Hipervisuales. ¡Eso también es una visualidad! 311
Juan Sebastián Ospina Álvarez

"Essa não sou eu": um estudo sobre as culturas juvenis do corpo no espaço escolar 321
Karina Dias Silveira y Leonardo Charréu

Justiça social e educação: Problemas de gênero nas Artes Visuais 325
Carla de Abreu

As visualidades interativas dos robôs paraibanos no Robocup jr. Dance.....333
Rosângela Pacífico Matias y Erinaldo Alves do Nascimento

Da invenção de infância à adolescência estendida: imagens de juventude contemporânea no advergame "Salvando a fonte".....339
Jordana Falcão Tavares y Raimundo Martins

PRÓLOGO

Educación y Visualidad: Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales

Fernando Miranda
Gonzalo Vicci
Melissa Ardanche

El V Coloquio Internacional Educación y Visualidad se realizó, en 2016, en la ciudad de Montevideo, Uruguay. El evento, que se lleva adelante desde 2007 en distintas universidades brasileñas, ocurrió por primera vez fuera de Brasil.

Para esto, se contó con la organización del "Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad" del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes", así como distintos y convergentes apoyos de la Universidad de la República.

En la edición de la que este libro reúne el conjunto de contribuciones, el tema fue el de las *Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales*, con el que se pretendió reconocer los desafíos de las prácticas de investigación y de la producción de conocimiento en entornos cotidianos de múltiples experiencias visuales, y dar alternativas críticas, prácticas y reflexivas.

Naturalmente, en un evento de colaboraciones variadas, es importante fijarse también como objetivo profundizar las relaciones entre los grupos de investigación relacionados en este espacio académico, tanto como el conocimiento mutuo de sus prácticas y de sus producciones teóricas.
El espacio de la Educación, de las Artes Visuales y de los Estudios de Cultura Visual, como ámbito de investigaciones, merece distintos foros de amplificación y debate de sus resultados locales y regionales.

En base a las características temáticas del conjunto de contribuciones expuestas en la quinta edición de este coloquio, hemos agrupado las mismas en seis capítulos, a fin de ordenar sus aportes y relacionar su lectura.

En el **primer apartado,** que denominamos *Formación de profesores y Cultura Visual,* encontrará el lector reflexiones surgidas de investigaciones que tienen que ver con las etapas de preparación de base de los docentes que actúan en ámbitos de educación artística.

Se establecen allí relaciones entre los estudios de Cultura Visual y los formatos curriculares de formación del profesorado, la construcción de la identidad docente y las representaciones estéticas, ideológicas y políticas de los educadores.

Las contribuciones de este apartado también avanzan sobre la formación de profesores en sus condiciones de ejercicio práctico, las características de los ambientes físicos, y las relaciones con materiales y visualidades cotidianas.

Un **segundo apartado** tiene que ver con la *Cultura Visual y la producción de narrativas audiovisuales alternativas,* donde el interés está centrado en diversas maneras de producir visualidades.

Desde prácticas autodidactas desarrolladas en ámbitos no centrales de producción fílmica y que recogen experiencias de vida locales, hasta la utilización de lenguajes audiovisuales en el trabajo con adolescentes en distintos contextos de actuación, las aportaciones transcurren en reconocer oportunidades, posibilidades y logros de narrativas visuales diversas.

Esto permite reconocer expectativas, experiencias, placeres -y también sufrimientos y dolores- de diferentes grupos y colectivos que encuentran en la construcción de relatos visuales, posibilidades de expresión y voz.

Un **tercer conjunto de colaboraciones** las hemos nucleado bajo el título de *Discusiones epistemológicas y pedagógicas sobre el Arte y la Cultura Visual.*

Se trata de un grupo de textos que tienen como denominador común analizar los discursos vincu-

lados a las artes visuales, la Pedagogía y las visualidades cotidianas, y la condición de la teoría y el estatus disciplinar de la reflexión sobre estos campos.

Este apartado no escapa de ubicar textos que discuten también las orientaciones metodológicas y las consecuencias curriculares de estos debates, tanto como su impacto en la definición siempre discutida de la condición epistemológica de nuestro campo de estudio.

Al **apartado cuarto** lo hemos denominado *Prácticas artísticas y resistencias visuales*. Creemos que el mismo exigirá al lector un juego con sus propias referencias visuales y sus experiencias como espectador.

Allí se recogen distintos resultados de investigaciones que toman en cuenta diferentes alternativas artísticas, acciones de resistencia y memoria, y hasta maneras de posicionarse frente al denominado mercado del arte.

Los textos no eluden miradas sobre lo institucional formal a nivel cultural -museos- o educativo -centros escolares-; pero también avanzan sobre maneras alternativas de ubicarse frente al Estado y al mercado, para trabajar con referencias artísticas, políticas o comunitarias que abren ámbitos de acción a ser explorados o reconocidos.

Continuando en la estructura de este libro, el **quinto apartado** asume las aportaciones que reunimos bajo el título más abierto de *Ámbitos y recorridos;* nos adentramos en la lectura de una serie de textos que forman una suerte de *work in progress* respecto a investigaciones en curso que reconocen los más variados ámbitos de acontecimiento de experiencias dentro del sistema educativo formal, especialmente en escuelas y colegios secundarios.

El libro termina con un **último apartado,** el **sexto,** donde el interés reside en lo que hemos definido como *Visualidades digitales y construcción de identidades*.

Este grupo de trabajos hace foco en la relación con las imágenes visuales y en sus consecuencias de producción de deseo, construcción de identidad y sexualidad, consecuencias de consumo, y hasta prácticas de vigilancia. En un extremo, algunos de los textos avanzan aún a formas de visualidades desprovistas de imágenes, a las que podríamos llegar por textos literarios y evocaciones imaginarias.

Al final, estamos convencidos de que los resultados de las distintas prácticas de investigación que este volumen reúne, favorecen la posibilidad de reunir sus contribuciones en diferentes capítulos temáticos que abrirán seguramente, a futuro, nuevas oportunidades de avance.

V COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y VISUALIDAD INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS HIPER-VISUALES: SÍNTESIS Y COMENTARIOS

Alice Fátima Martins - UFG

Entre os dias 9 e 10 de maio de 2016, os professores Fernando Miranda e Gonzalo Vicci, do Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad de la República, ligados ao Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad, estiveram à frente na realização do V Coloquio Internacional Educación y Visualidad, cujas atividades ocuparam os espaços do belo Teatro Solís, em Montevideo. Os temas em pauta organizaram-se em torno ao eixo Investigaciones pedagógicas en contextos hiper-visuales. Sua realização integra as atividades desenvolvidas regularmente pelo Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (CNPq/Brasil), de modo que dele participou o corpo de pesquisadores do grupo, e seus orientandos matriculados nos diversos programas de pós-graduação aos quais se vinculam, no Brasil e Uruguai. Encerrando a programação acadêmica, foi organizada uma sessão com o objetivo de se esboçar uma síntese acrescida de comentários e observações a respeito dessa que foi uma breve mas intensa jornada. A empreitada foi designada, pelos coordenadores, à Profª Rachel Fendler e a mim. Assim, a nós coube a tarefa de acompanhar toda a programação e, ao final, enfrentar o desafio de apontar as principais questões emergidas ao longo das apresentações de trabalho e das conversações, bem como sinalizar aspectos que talvez devessem sem enfatizados nos próximos colóquios a serem realizados pelo Grupo.

Desse exercício, pudemos constatar que, de um modo geral, as conversações e os trabalhos apresentados ressaltaram preocupações e interesses no tocante a um amplo conjunto de temáticas que atravessam o campo, ou os campos, seja a partir dos estudos da cultura visual, de um modo mais amplo, seja no tocante aos contextos considerados hiper-visuais e seus desdobramentos, conquanto temática do colóquio. Destarte, ganharam destaque as tensões e inquietações em relação às questões de gênero, etnia, e pedagogias, com destaque aos referenciais identitários. Também foram tratadas questões referentes às tecnologias da imagem, da informação, das relações, e suas reverberações nos processos educativos, em seus diversos contextos e ambientes. Assim, a ênfase esteve nos processos de ensinar e aprender atrelados às visualidades da arte, da publicidade, das ruas, das redes, dos ambientes digitais. Nesses termos, o visível e o não visível, as visualidades autorizadas, legitimadas, foram problematizadas em relação às demais, as não autorizadas, trazendo-se à discussão os modos de visibilizar e os sistemas de regulação. O corpo compareceu como um dos temas mais potentes, se não o principal, nessas questões, nas relações de tensão entre o visível e o não visível, o autorizado e o não autorizado.

Nas discussões, recorrentemente esteve em destaque a ênfase na abordagem de temas que envolvem, diretamente, os conteúdos, as temáticas capazes de inquietar e motivar o desenvolvimento das várias pesquisas em pauta. Contudo, e talvez por isso mesmo, ficou ressaltada a necessidade de haver uma aproximação maior às questões de ordem metodológica e epistemológica em relação ao tema-eixo proposto para o colóquio. Foi possível notar que os temas desenvolvidos já traziam alguma demarcação prévia a respeito da noção de visualidade e hiper-visualidade, no tocante a suas implicações em processos de investigação, aos modos de abordagem. Na maioria dos casos, essas demarcações prévias não foram colocadas em questão, não foram problematizadas. Por essa razão, sentimos a necessidade de haver um avanço maior sobre a abordagem epistemológica, bem como na discussão a respeito das metodologias de pes-

quisa. Tal ênfase poderia fornecer parâmetros norteadores para articular, de modo mais consistente, a abordagem das temáticas em pauta. O que são os contextos hiper-visuais? Qual a natureza das visualidades referidas nas pesquisas reportadas? As visualidades repercutem nas questões em processo de investigação? De que forma? Elas permitem pensar de outra maneira? Em que medida, ao trazer as discussões sobre imagens, e fazer uso delas, corre-se o risco de reproduzir as coisas que já se sabe de antemão, ou de reiterar certos conjuntos de crenças, em vez de questioná-las?

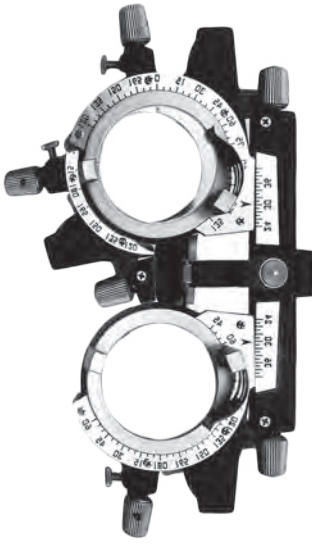
No caso das pesquisas apresentadas, todas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação que tomam parte do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (CNPq/Brasil), pareceu-nos interessante perguntar, por exemplo, como se dão as relações entre as pesquisas desenvolvidas pelos orientadores e os estudantes a eles vinculados? Como funcionam os grupos e as redes de investigação no tocante à circulação de visualidades, além da discussão a respeito das mesas?

Ainda a esse respeito, e intentando um exercício de autocrítica, sugere-se fazer uma reflexão a respeito dos tipos de imagens geralmente articuladas nas apresentações das conferências que tratam de imagens. Ou seja, como se fazem uso das visualidades quando se abordam questões relativas ao visual e ao hiper-visual? Como as estratégias de uso dessas visualidades articulam as tensões entre os conteúdos em discussão e a organização do pensamento?

Finalmente, ressaltou-se a intensidade com que a programação foi desenvolvida, com algumas manifestações relativas ao desejo de que houvesse mais tempo para o aprofundamento nos debates. Esta queixa resulta da difícil equação a ser resolvida pelos organizadores, em todas as edições do Colóquio, entre os parâmetros que envolvem número de participantes apresentando trabalhos, o tempo destinado à apresentação de cada comunicação e o tempo de debate e conversação. Ainda e assim, tal observação aponta, sobretudo, para o desejo de aprofundar compartilhamentos, o que só ocorre onde há solo fértil, acolhimento, encontro profícuo. Tais qualidades podem ser atribuídas ao V Coloquio Internacional Educación y Visualidad, sem dúvidas.

Não poderia fechar este breve relato sem agradecer o desafio proposto pelos organizadores, que me levou a participar da programação com os sentidos mais atentos, resultando em aprendizagens ampliadas. Do mesmo modo, não poderia deixar de referir o cuidado e o rigor com que a Profª Rachel Fendler acompanhou os trabalhos, cuja interlocução considero um privilégio, neste exercício.

1.
FORMACIÓN DE PROFESORES Y CULTURA VISUAL



ATRAVESSAMENTOS DA EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Monica Mitchell de Morais Braga - UnB
Belidson Dias – UnB

Resumo:

Em meio a grande oferta visual da vida contemporânea, trabalhar com os estudos da cultura visual em ambientes de aprendizagem é uma abordagem que vem se desenvolvendo com frequência no Brasil. Os estudos referentes à cultura visual entendem que a experiência social é afetada por imagens e artefatos que configuram práticas do mostrar, do ver e do ser visto, caracterizando-se, portanto, um campo que pensa e problematiza nossas experiências visuais que surgem das condições da vida cotidiana. A educação da cultura visual propõe espaços de mudanças tanto na (re) construção de um currículo de arte que se faça mais próximo da vida cotidiana contemporânea, quanto para mobilizar, diversificar e ampliar modos de olhar. Uma educação voltada para a cultura visual busca compreender influências, processos e impactos que operam na mediação das representações visuais em contextos educacionais. A educação da cultura visual surge como uma concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano. Esta pesquisa pretende investigar a presença da cultura visual na formação de professores de artes visuais de duas instituições de ensino superior. Considerando "atravessamentos" uma metáfora aos caminhos percorridos por formandos em licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Brasília, a pesquisa busca investigar os Trabalhos de Conclusão de Curso destas duas instituições. A pesquisa se expande para questões e reflexões que vão além da análise das produções destes futuros professores para refletir sobre o pensamento da educação da cultura visual nos currículos da formação dos professores em artes visuais.

Palavras-chave: cultura visual, currículo e formação de professores.

Introdução

A influência crescente das imagens no cotidiano tem reflexos na maneira no qual compreendemos e nos relacionamos com as pessoas. O cotidiano está repleto de imagens que influenciam o nosso modo de pensar, de agir e isso afeta diretamente os processos de ensino e aprendizagem da arte. Professores, pesquisadores na área de arte investigam a necessidade e a importância em lidar com estas imagens em seus estudos.

Em meio a grande oferta visual da vida contemporânea, trabalhar com os estudos da cultura visual em ambientes de aprendizagem é uma abordagem que vem se desenvolvendo com frequência no Brasil. A pesquisa sobre cultura visual desenvolvida no Brasil encontra-se, em grande parte, na Universidade Federal de Goiás, Universidade de Brasília, na Universidade Federal de Santa Maria (UnB, UFG e UFSM)[1]. Encontramos pesquisas também na Universidade Federal da Paraíba e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFPB e UERJ)[2]. Por se tratar de uma abordagem pioneira em Programas de Pós-Graduação[3], a cultura visual nem sempre está presente nos currículos dos cursos de for-

1 - Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da Faculdade de Artes Visuais (UFG), Grupo de Pesquisa do CNPq - Transviações: Educação e Visualidade do Instituto de Artes (UnB) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura do centro de Educação (UFSM).

2 - Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte (UERJ) e Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (UFPB). Estas duas universidades participam do grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG junto com a UnB, UFSM e Universidad de la Republica Uruguay (UDELAR).

3 - O primeiro curso de pós-graduação em Cultura Visual no Brasil começou na FAV/UFG em 2003.

mação de professores em artes visuais.

Por este motivo, esta pesquisa pretende investigar como a presença da cultura visual nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) das Licenciaturas em Artes Visuais da UFG e UnB, nos anos de 2007 a 2013, pode constituir-se em um currículo para a formação em educação da cultura visual para professores de artes visuais. Esse interesse por este recorte surge das inquietações de aluna e docente que "atravessa" estas instituições, de forma que o termo "atravessamentos" passa a ser uma metáfora aos caminhos formativos, portanto, dos currículos percorridos por formandos em Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás e da Universidade de Brasília.

A educação da cultura visual

Segundo Belidson Dias, "a educação da cultura visual significa a recente concepção pedagógica que destaca as múltiplas representações visuais do cotidiano" (2012, p. 61). Considera que estas representações estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes ao desenvolver a cognição, imaginação e consciência social. Pois, compreende todos os tipos de representação visual, sejam elas consideradas arte ou não.

É importante ressaltar que a educação da cultura visual não elimina o diálogo com a história da arte. Contudo, não a trata através de uma concepção linear, cronológica, formalista e evolutiva da produção artística. Tampouco se detêm a biografias de artistas ou com a história dos movimentos estilísticos. Sem a pretensão de enaltecer a arte e os artistas, pretende questionar como as imagens fixam, disseminam e interferem nas nossas interpretações de nós mesmos e do mundo. Para Dias,

> a essência da proposição pedagógica não é atingir a resposta estética elevada, das Belas Artes ou até mesmo das artes visuais, mas é para alcançar significado, sentido, por meio da análise de todas as formas de cultura visual contextualizadas pela experiência da vida cotidiana. (2012, p.61)

O uso do termo "educação da cultura visual" é entendido aqui como "uma pedagogia crítica, que não sugira, nem promova uma metodologia ou pedagogia unificada e específica, ou ainda, que indique um currículo específico" (DIAS, 2011, p. 67). Constitui-se numa série de conceitos transdisciplinares que promovam a identidade individual e a justiça social na educação.

Uma educação voltada para a cultura visual busca compreender influências, processos e impactos que operam na mediação das representações visuais em contextos educacionais. A educação da cultura visual se abre para diferentes formas de conhecimento incentivando "consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade" (DIAS, 2008, p. 39).

A educação da cultura visual ultrapassa a indefinida fronteira que abarca os objetos artísticos e explora a visualidade, ao enfocar discussões sobre a influência das imagens da mídia, tal qual o cinema, a publicidade, os jogos digitais, as revistas, histórias em quadrinhos, na busca da conexão entre a arte e a vida, entendendo a imagem como parte do cotidiano, num contexto diverso e complexo.

Dias (2012) nos lembra que é no início do século XXI, no Brasil, que se observam vários arte/educadores realizando um deslocamento gradual da pesquisa e da prática de ensino focada nos estudos da arte de elite, para a discussão, dos aspectos culturais da visualidade do cotidiano ampliando as formas de conhecer e incorporar as questões da visualidade cotidiana nas práticas escolares.

A perspectiva da educação da cultura visual propõe contextualizar o social e o individual. São abertas possibilidades de entendimento das relações de poder sociais e individuais, dos processos de construção identitária dos próprios estudantes e de inserção de outras identidades para esse entendimento. Considera-se importante discutir a experiência social e cultural do ver e ressaltar sua influência na formação de identidades e subjetividades, posto que a experiência individual não pode ser pensada de modo separado da prática social.

A incorporação crítica dos fenômenos da cultura visual requer atenção ao contexto social. As práticas sociais, os rituais escolares, rotinas e todo tipo de interações pedagógicas não podem operar independentemente de seus contextos sociais. A educação da cultura visual associa e acrescenta reflexões de cunho político, social, econômico, histórico, tecnológico, artístico e educacional à bagagem de saber, memória, vivência e capacidade interpretativa que o indivíduo já possui.

Uma educação da cultura visual visa estimular a reflexão crítica do que pode ser observado, sentido, imaginado, racionalizado ou simplesmente transmitido por intermédio da visualidade. Propõe ainda, esclarecer a produção de sentidos e

significados influenciados por imagens e objetos visuais, bem como o relacionamento da visualidade com a elaboração de repertórios visuais e imaginários que contribuam para as práticas sociais do homem contemporâneo, em distintos espaços, entre eles, o espaço escolar.

Neste sentido, o trabalho pedagógico desenvolvido sob a perspectiva da educação da cultura visual, parece participar da formação dos saberes que circulam nas escolas, saberes estes que, assim como os da visualidade contemporânea, influenciam as crianças e os jovens. A este respeito, Martins e Tourinho afirmam que

> Crianças adolescentes e jovens são, provavelmente, os mais influenciados pelo contexto, pelas informações, referências e valores da cultura visual que os rodeia. Seus interesses, conhecimento, identidades e, principalmente, seus afetos, são contagiados por essas influências e incorporados aos seus modos de vida, passando a fazer parte de suas subjetividades e sensibilidades. (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 55)

Irene Tourinho acredita que "de qualquer forma e sob qualquer concepção, ao falar de currículo, estamos falando de poder" (2009, p.53). São muitas as contradições do currículo. As exigências constantes das instituições escolares no sentido de preservá-lo, tem gerado incômodos e impulsionado embates que, aos poucos, podem sinalizar a possibilidade de negociação em meio a essas relações de poder. Esses embates surgem do entendimento de que "os currículos podem ser examinados sob muitas perspectivas críticas, que vão desde os focos que enfatizam ou minimizam até as escolhas que as apresentam ou as desconsideram" (p. 50).

Para Tourinho, nas últimas décadas do século XX o currículo ganhou espaço na teorização educacional no Brasil nas perspectivas críticas e pós-críticas. Reflexões que pensam "o currículo como um 'artefato' – algo construído socialmente, em contextos particulares e a partir de interesses específicos" (2005, p. 109).
Ao analisar quatro propostas curriculares da educação básica de dois estados e dois municípios brasileiros, por exemplo, Tourinho afirma que

Nas instituições escolares no Brasil, o currículo ora privilegia uma concepção técnica-universalista – na qual o currículo é compreendido como a expressão de tudo que existe na cultura (científica, artística e humanista) transposto para uma situação de aprendizagem –, ora dá ênfase a uma perspectiva processual-culturalista, que vê o currículo como espaço de cultura que se faz na interação e negociação entre alunos e professor. (2009, p. 52)

Tourinho percebe que a ideia de currículo como prescrição ainda acompanha as propostas. São conteúdos explícitos que prescrevem atividades, independente de um tema, projeto ou pesquisa em andamento na sala de aula.

A intenção de fazer um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos licenciados em artes visuais é a de examinar o conhecimento já elaborado na área de cultura visual na formação de professores que apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes quando se trata de uma educação para a cultura visual.

Um recorte da pesquisa:
os TCC da FAV/UFG

O curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG teve início no ano de 1974 no então Instituto de Artes. Nessa época, era chamado de Licenciatura em Desenho e Plástica, nomenclatura que perdurou até o ano de 1984 quando mudou para Licenciatura em Educação Artística. É no ano 2000, que o curso recebe o nome de Licenciatura em Artes Visuais (GUIMARÃES, 2003).

Este artigo apresenta o levantamento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). O levantamento ocorreu entre os meses de março e abril de 2016 na Sala de Leitura da FAV/UFG. Os alunos ao produzirem seus TCC são orientados a entregar uma versão física para ficar arquivado neste espaço. Não há uma obrigatoriedade da entrega em CD ou meio digital. Nem o site da FAV, nem a biblioteca da UFG possuem um banco de dados de monografias de graduação. No repositório Institucional da UFG encontramos apenas dissertações e teses.

A intenção inicial era fazer um levantamento dos TCC até o ano de 2013. Em 2014 houve uma mudança na estrutura curricular do curso. Porém, não foram encontrados TCC, na sala de leitura, dos anos de 2012 e 2013. A estrutura curricular de 2000 a 2013 tinha em seu fluxo a disciplina *Teorias da Imagem e Cultura Visuali*[4].

4 - Fluxo de integralização curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da FAV/UFG. Disponível em http://fav.ufg.br/up/403/o/Fluxo_de_Integraliza%C3%A7%C3%A3o_-_Licenciatura_em_Artes_Visuais.pdf?1417469230 Acessado em 20/04/16.

AÑO	TOTAL	CULTURA VISUAL
2007	9	1 (PPG)
2008	7	1 (APPG)
2009	8	-
2010	3	1
2011	9	5 (3PPG)
Total general	36	8

O quadro a seguir, revela o quantitativo de TCC encontrado no período de 2007 a 2011. Os TCC foram realizados individualmente, em duplas ou trios de alunos. Na primeira coluna encontra-se o ano de realização, na segunda o número de TCC encontrado e na terceira a presença do termo cultura visual[5]. Os critérios de busca foram: título, resumo, palavras-chave e sumário.

Neste levantamento inicial, foram encontrados trinta e seis Trabalhos de Conclusão de Curso da Licenciatura Presencial[6] em Artes Visuais da FAV/UFG. Oito destes TCC se referiam a cultura visual em seus textos. No ano de 2007, foram encontrados nove TCC e apenas um com a presença da cultura visual no texto. O termo estava presente no título, resumo, palavra-chave e sumário. O TCC foi elaborado por três alunos e orientado por um professor do programa de pós-graduação da instituição. No ano de 2008, dos sete TCC encontrados apenas um fazia referência a cultura visual. O termo estava presente no sumário, apresentando o capítulo: o papel da cultura visual na educação. A orientação foi de uma professora formada no programa de pós-graduação da instituição. Já em 2009, dos oito trabalhos encontrados não há referência da cultura visual. Em 2010, dos três trabalhos, apenas um faz menção a cultura visual como uma das palavras-chave do texto e a orientadora não faz parte do programa de pós-graduação da instituição. Por fim, em 2010, dos nove trabalhos, cinco fazem referência a cultura visual e destes três sob a orientação de professores do programa de pós-graduação da FAV/UFG.

De posse destes oito TCC que abordam a cultura visual o passo seguinte é levantar os TCC do Instituto de Artes da UnB e analisar os pontos de convergências e divergências destas abordagens sobre cultura visual. Com essa pesquisa, após todo o processo de levantamento e de análise que ainda se encontram em fase de elaboração, esperamos poder contribuir para o avanço das pesquisas na área a partir de um entendimento de como a cultura visual se apresenta na formação de professores de artes visuais em determinado tempo e local.

Referências

• DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). *Visualidade e Educação*. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual/FUNAPE, 2008, p. 37-53.

•____• O *i/mundo da educação da cultura visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

•____• Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Cultura das imagens:* desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, p. 55-73.

• GUIMARÃES, Leda et. al. Percurso histórico da licenciatura em arte na Universidade Federal de Goiás (UFG). In: MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.). A arte pesquisa. Brasília: Mestrado em Arte, Universidade de Brasília, 2003, v. 1, pp. 82 - 92.

• TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). *Educação da cultura visual:* conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 51-68.

• TOURINHO, Irene. Perguntas que conversam sobre educação visual e currículo. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando

5 - Como a FAV/UFG desde 2003 tem o curso de pós-graduação em Cultura Visual, a coluna 3 do quadro informa também se o orientador do trabalho é vinculado ao programa.

6 - No ano de 2007, a FAV implantou uma licenciatura na modalidade à distância com diversos polos distribuídos em municípios do Estado de Goiás. Informação obtida em http://fav.ufg.br/p/7983-licenciatura-em-artes-visuais-modalidade-a-distancia Acessada em 20/04/16.

(Org.). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: UFSM, 2005, p.107-118.

Currículo para além das grades: de porões a terraços, praças e jardins. In: *VIS* - Revista do Programa de Pós-graduação em arte. Brasília: Editora Brasil,V.8, n.1, jan/jun. De 2009, p. 49-59.

Monica Mitchell de Morais Braga:

Doutoranda em Arte IdA/UnB. Mestre em Cultura Visual FAV/UFG. Licenciada em Artes Plásticas FAV/UFG. Especialista em Formação de Professores PUC-GO. Professora do Instituto Federal de Goiás na área de Artes Visuais. Membro do Nepeinter (Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares) do IFG e do grupo de Pesquisa do CNPq - Transviações: Educação e Visualidade (UnB).
monica.mitchell@hotmail.com

Belidson Dias Bezerra Júnior:

Professor Associado do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB). Possui Pós-doutorado na Universitat de Barcelona, Espanha (2013/14), Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação - Artes Visuais, na University of British Columbia (2006) Canadá; Mestre em Artes Visuais - pintura na Manchester Metropolitan University (1992), na Inglaterra; especialização na Chelsea College of Art & Design (1993), Inglaterra, e graduado em Artes Plásticas - Educação Artística, pela UnB (1989). Pesquisador e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e desde Março de 2015 é o coordenador.
belidsonn@gmail.com

REABITAR O CONCEITO DE *MULTIVÍDUO* EM CANEVACCI SOB UMA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

RE-INHABITING THE CONCEPT OF *MULTIVIDUAL* IN CANEVACCI UNDER A VISUAL ARTS TEACHER FORMATION PERSPECTIVE

Francieli Backes - UFSM
Leonardo Charréu - UFSM

Resumo

Esta escrita propõe uma apropriação do conceito de multivíduo para a área da formação de docentes em artes visuais, possibilitando uma ampliação de sentidos acerca de subjetividades e seus trânsitos. Neste sentido, ao tecer relações com autores que dialogam indiretamente com este conceito, pretende subsidiar o pensamento de não polarização e de não rotulação dos indivíduos com identidades fixas e insubstituíveis, com o objetivo de propor uma formação docente em artes visuais que se alimente das potencialidades do conceito de multivíduo.

Palavras-chave: Multivíduo, subjetividade, formação docente.

Abstract

This writing proposes an appropriation of the *multividual* concept to the area of teacher formation in Visual Arts, enabling an expansion of meanings about subjectivities and their transits. In this sense, by weaving relationships with authors that dialogue indirectly with this concept, it aims to subsidize the thought of non-biases and non-labelling of individuals with fixed and irreplaceable identities in order to propose a teacher formation in visual arts that feeds on the potentialities of the multividual concept.

Keywords: Multividual, subjectivity, teacher formation.

Introdução

A sociedade contemporânea apresenta-se a nós como uma mestiçagem dos valores e ideais da modernidade somados às peculiares e características culturais que diluem-se diariamente. Esse caráter fluído é condição da modernidade e aqui é somado ao caráter comunicacional da contemporaneidade. O sujeito contemporâneo é resultado desta modernidade, onde não há identidade fixa: as identidades tornaram-se móveis e fluídas. A identidade passa a diluir-se em subjetividades e o indivíduo detém a possibilidade de assumir diversos "eus". A essa condição o antropólogo Mássimo Canevacci irá atribuir o conceito de multivíduo, o qual pretende ampliar o conceito ocidental de indivíduo – aquele que não pode ser dividido.

A necessidade de uma clarificação da conceitualização da pesquisa em curso no PPGE/UFSM conduziu-nos, portanto, à compreensão destes múltiplos eus que assumem subjetividades diversas em contextos diferentes. Entendemos que tais dinâmicas propiciam um pensamento acerca da formação docente.

A compreensão deste fenômeno de "multi-subjetivação" conduz à problematização do lugar como espaço de construção de identidades e de co-habitação de subjetividades.

Ciberespaço, identidades descartáveis e... enfim, o multivíduo

A modernidade apresenta-nos a marca da fluidez, resultado das ações de uma classe dominante, que se caracteriza basicamente pelo dinamismo. Este nasce de uma necessidade de grupos sociais dominantes, movidos pelo imperativo capitalista do lucro, o qual se obtém muitas vezes na velocidade da produção e da oferta de produtos ao mercado consumidor (BERMAN, 1986). Este ritmo desenfreado de produção e recepção se ampliou desde a modernidade até à contemporaneidade, resultando em uma sociedade de relações cada vez mais voláteis e de pouca valoração. A esta nova forma de viver, Bauman (2007) irá atribuir o título de *Vida Líquida*. A modernidade e a vida líquida desviam-se da consolidação, hábitos, desejos e até mesmo as relações passam a tornar-se obsoletas com a mesma ve-

locidade com que os produtos industrializados perdem seu valor.

Os avanços tecnológicos e o surgimento do ciberespaço tornam as relações ainda mais frágeis, levando à tendência das identidades descartáveis (BAUMAN, 2011). Em termos antropológicos podemos nos amparar no que propõe Pierre Levy (1999) sobre o ciberespaço como resultado de um movimento social, uma necessidade de ampliar as formas de comunicação entre as pessoas. Para Pierre Levy (1999, p. 124-125) o ciberespaço é um produto sociocultural resultante de um processo onde "uma infraestrutura de comunicação pode ser investida por uma corrente cultural que vai, no mesmo movimento, transformar seu significado social e estimular sua evolução técnica e organizacional". O termo ciberespaço surgido em 1984 no romance de ficção intitulado Neuromante, de William Gibson, define o universo das redes digitais, mas é definido por Pierre Levy (1999, p. 92) como um "espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores".

Esta nova forma de comunicar-se vem associada à uma necessidade de economia de tempo, e o tempo é um bem valioso no mundo líquido moderno. O que despende tempo é evitado em nossa sociedade contemporânea, dessa forma o contato virtual é muito mais atrativo, pois não exige que este tempo tão precioso e escasso seja gasto em comunicações profundas, mas sim em relações mais superficiais, as quais permitam que haja tempo para o "surfe por tantas outras superfícies não menos – e talvez muito mais - convidativas" (BAUMAN, 2011, p. 23).

O ciberespaço, ou mundo virtual, configura um universo a parte onde as relações são mediadas pela possibilidade de adicionar-remover-excluir-bloquear. Estas opções muito úteis no mundo digital não estão presentes na vida real, o que torna as relações virtuais muito mais atrativas.

E nesse campo de relações virtuais as identidades se tornam descartáveis ou biodegradáveis, a partir de uma necessidade de "remodelar a "identidade" e a "rede" no momento em que surge uma "necessidade" (BAUMAN, 2011, p.24).

Atento para esta condição de descarte e degradação das identidades, o antropólogo Mássimo Canevacci irá propor o conceito de multivíduo ao sujeito contemporâneo capaz de assumir diferentes identidades mediado pelo espaço onde está presente ou imerso. Embora o multivíduo resulte da modernidade, para Canevacci (2003) ele irá apresentar-se como o sujeito de uma nova sociedade, não mais voltada tão somente ao consumo, acima disso, uma sociedade pautada na comunicação, produzindo uma nova cidade - a metrópole comunicacional. Esta nova cidade é caracterizada pela hibridização de corpos e espaços, ressignificando-se constantemente:

> A metrópole comunicacional é muito mais baseada sobre o consumo e sobre a comunicação. O consumo, a comunicação e a cultura têm uma produção de valores, não só no sentido econômico, mas valores no sentido antropológico. É certo que a dimensão industrial ainda é significativa, mas não é central como era na cidade moderna. E esse cruzamento entre comunicação e tecnologia digital favorece um tipo de transformação profunda na metrópole (CANEVACCI, 2009, p. 11).

Nesta nova cidade, mediada pelos avanços tecnológicos e pela cultura digital, irá se desenvolver o multivíduo. O conceito de multivíduo amplia a ideia ocidental de indivíduo como aquele que não é passível de divisões, que é uno, único. No entanto, entramos em um conflito se afirmarmos a existência de uma identidade única, a qual adquire o mesmo caráter em diferentes lugares. Uma identidade fixa e inerte, resistente à qualquer forma de contágio a partir de um mundo exterior, de espaços e lugares diferentes. Nesse sentido Canevacci (2009) propõem o plural de eu não mais como nós, mas sim como eus. Uma multiplicidade de subjetividades que habitam um só sujeito, onde

> as pessoas podem desenvolver uma multiplicidade de identidades, de eus – multivíduo; fazer uma co-habitação flutuante de diferentes selves (plural de self) que co-habitam, às vezes conflitam ou constroem uma nova identidade, flexível e pluralizada. O indivíduo contemporâneo, que é o multivíduo, é esse tipo possibilidade (CANEVACCI, 2009, p.17).

Nikolas Rose (2011) irá atentar para a condição deste sujeito contemporâneo, o qual representa uma crise irreversível na forma como constituem-se as subjetividades. Esta crise não simboliza um problema, apenas um novo sentido para compreender o homem contemporâneo. Amparado em Deleuze e Guattari, o autor nos apresenta uma forma ainda mais volátil de se pensar a subjetividade: ela não é apenas móvel, fluída, ela é "uma forma não subjetivada de existência" (ROSE, 2011, p.142). Isso quer dizer que o sujeito pode adquirir diferentes formas de existir sem que isso implique na produção de uma subjetividade. O multivíduo irá então transitar entre subjetividades existenciais e não existenciais, as quais representam

apenas uma forma passageira de sentir, ser e estar em um determinado espaço.

Nesse sentido estamos falando em processos de subjetivação. A subjetivação pode ser compreendida como

> [...] o nome que se pode dar aos efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles (ROSE, 2011, p.143).

Compreende-se desta forma que a subjetivação não se dá apenas na relação do sujeito com o espaço, mas também em sua relação com outros sujeitos. Dessa forma, ampliando a concepção de Canevacci (2009), de que não é possível ser o mesmo em diferentes espaços, também não é possível permanecer-se o mesmo no contato com os diferentes sujeitos.

Nesse sentido, nós como sujeitos multivíduos pertencemos a um constante processo de metamorfose, adquirindo a subjetividade que é mais adequada às nossas necessidades de auto-representação, e isto é algo comum no ambiente virtual: o ciberespaço.

O ciberespaço pode ser compreendido, então, como um terreno fértil para o desenvolvimento de uma nova cultura: a cultura de sujeitos multivíduos, aqueles capazes de assumir diferentes "eus". Na fluidez do trânsito entre uma identidade e outra, a rigidez do conceito de identidade acaba dando lugar ao conceito de subjetividade. O multivíduo não assume então diferentes identidades, mas sim transita livremente por suas diversas subjetividades exteriorizando-as no momento e no lugar que às exigem. No entanto, este sujeito múltiplo em um só, não habita apenas o ambiente virtual, esta prática torna-se habitual em suas relações no mundo físico. Esta característica, embora presente no meio virtual, acaba sendo absorvida pela sociedade e trazida ao mundo físico, fazendo com que no cotidiano das pessoas, estas adquiram diferentes formas de "eus", na medida em que são mais adequados á uma determinada situação ou momento.

A fragilidade do mundo habitado pelo multivíduo

A fluidez: esta talvez seja uma característica da chamada Geração Y, uma geração que nasce em um mundo de oportunidades e de prazeres cada vez mais sedutores, mas que irá se deparar com uma crise que não está preparada para enfrentar. A geração Y possui ao seu alcance a abundância de empregos e de oportunidades, as quais reforçam a condição de liquidez das relações de trabalho e também interpessoais (BAUMAN, 2011, p. 58-62). Tudo é facilmente descartável e substituível neste mundo líquido moderno, até mesmo as subjetividades.

> No mundo líquido moderno, a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como ameaça: qualquer juramento de fidelidade, qualquer compromisso de longo prazo (para não falar nos compromissos intemporais), prenuncia um futuro sobrecarregado de obrigações que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades que venham a surgir (BAUMAN, 2011, p. 112-113).

A fluidez é de fato característica própria da sociedade contemporânea, assim como a fragilidade nas relações e a facilidade em substituir não apenas bens de consumo mas também interesses, desejos, gostos e tudo mais que nos afeta. Nesse sentido, este caráter tão marcante da nossa sociedade representa um ponto de instabilidade também para a educação em todos os âmbitos e áreas. Na educação das artes visuais não é diferente. Se compreendermos a arte como forma de comunicação ao passo em que também nos identificamos como sujeitos multivíduos, de imediato nos identificamos com a figura mitológica de Apolo. Isto porque teremos o peso da instabilidade do mundo contemporâneo em nossas costas. No entanto, este desafio torna-se também solo fértil para problematizações que perpassam a arte e a cultura. Esta fragilidade torna-se então um potencial para a educação das artes visuais.

A arte por si só apresenta-se como um produto desta sociedade instável. As produções artísticas assumem para si o caráter efêmero de forma natural, pois estão imersas neste contexto que necessita de produções não eternas, facilmente degradáveis, capazes de serem substituídas conforme a necessidade sociocultural do espaço onde se inserem.

Ampliando nosso olhar, é possível ver além das obras de arte e pensar em uma cultura mais extensa: a cultura visual. Aquela que abarca obras de arte, mas também toda a forma de comunicação através das imagens ou dos produtos das imagens e os discursos que elas podem gerar. A

cultura visual é também resultado dessa sociedade habitada crescentemente por multivíduos, é produzida pelas diversas subjetividades, às vezes persistentes, outras vezes degradáveis.

A educação transitada pelos multivíduos

Pensar o docente como multivíduo em formação, em meio aos estudantes que também os são, gera uma sensação de superficialidade. Nos parece que será impossível um autoconhecimento sobre nossa subjetividade e uma aproximação maior com as subjetividades dos educandos. Nos deparamos neste instante com a sensação de tentar segurar, delimitar, prender em nossas mãos algo que é líquido, que é fluído, e isto é impossível.

O conceito de multivíduo é uma potencialidade para pensar a educação. Primeiramente nos desestabiliza, nos provoca à uma viagem interior em busca de quais são estes múltiplos eus que nos compõem. Neste percurso é possível coletar elementos que potencializem nossa prática a partir do que nos afeta, a partir de nossos desejos e daquilo que nos é prazeroso, ao passo em que compreendemos que o corpo humano é afetado de diferentes formas, as quais favorecem e potencializam nossas ações ou nos fazem permanecer inertes perante elas (Spinoza, 2009).

Ao nos aproximarmos do conceito de afeto em Spinoza (1632-1677), é possível perceber que as afecções são responsáveis pelo movimento do sujeito, geram prazer ou desconforto, nos impulsionando ao movimento em busca de sensações ou a fugir delas. Docentes estão em formação ao longo de toda sua carreira, e nos afetos diários recolhidos em suas experiências cotidianas é que reside a força propulsora de sua ação. No entanto, nós educadores pensamos a educação a partir do que irá afetar apenas o educando, negligenciando nossas experiências, as afecções que nos movem, em uma triste ilusão de que será possível uma aproximação quase que osmótica das múltiplas realidades dos educandos.

Pensar a educação a partir do sujeito como multivíduo permite pensar sobre o que afeta o docente e o que afeta o educando. Se compreendermos o multivíduo como o sujeito móvel, o qual necessita de uma análise profunda, somos conduzidos a concluir que esta é uma viagem introspectiva e subjetiva, a qual deve ser pessoal, o contrário, será apenas uma interpretação superficial.

Esta é uma contribuição à formação docente, pois possibilita ao docente compreender que não é possível a partir de seu discurso, definir ou estigmatizar a figura do educando, ou seja, o(a) professor(a) passa a ser mediador no processo de interpretação das múltiplas subjetividades, sem ter o domínio sobre a autorrepresentação do educando. Sua experiência possibilita mediar a experiência do educando, sem interferir nela.

Contribuições Metodológicas

Pensar o multivíduo nos remete também a ideia do pensamento complexo, de conexões e de transdisciplinaridade. Nesse sentido, é necessária a contribuição de uma metodologia de pesquisa que contribua e dialogue com estes preceitos. É preciso amparar-se em uma proposta metodológica que esteja aberta a todo tipo de contribuição dos sujeitos envolvidos, observados e narrados na pesquisa. Também uma metodologia que reconhece o valor dos discursos e dá voz às falas envolvidas, utilizando-as como matéria-prima. Desta forma, todas as áreas de conhecimento, bem como todas as vozes, as experiências de vida e a cultura cotidiana, operam como elementos da pesquisa. Os achados e os acasos são também importantes dispositivos que podem atuar como disparadores da produção de conhecimento.

A proposta metodológica que dialoga com estas proposições é encontrada na bricolagem. Proposta a partir dos estudos de Levy-Strauss, a bricolagem vem sendo utilizada como metodologia de pesquisa em diversas áreas de conhecimento. Na educação ela está intimamente relacionada aos estudos de Edgar Morin, no que se refere à complexidade do conhecimento. Advinda da necessidade de uma sociedade contemporânea caracterizada, como dissemos no inicio, por sua fluidez e por seu caráter ideologicamente moldável, a bricolagem surge como uma proposta metodológica mais holística, a qual pretende analisar os diferentes fatores relacionados aos fenômenos socioculturais.

Esta proposta metodológica dissolve o modelo cartesiano que tende a dissociar as partes para compreender o objeto em estudo. O trabalho do bricoleur é uma ação contínua de tecer e "costurar" referências teóricas que são capazes de dialogar entre si produzindo novas percepções nunca antes pensadas ou propostas. A bricolagem pode ser compreendida como uma metodologia de pesquisa ativa, preocupada com a utilização de ferramentas que estão à disposição do pesquisador, sem que este necessite escolher um único método padrão.

O termo bricolagem oriundo do francês bricolage, significa, segundo Kincheloe e Berry (2007, p. 15) "um faz-tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma tarefa". O termo é apresentado de forma metafórica por Claude Levy-Strauss (1989) o qual compreende a bricolagem como um processo capaz de definir a relação entre as partes a partir de um conteúdo comum entre elas. Para este autor, o bricoleur é aquele que se utilizará das ferramentas que estão à sua disposição para realizar a tarefa da pesquisa.

> [...] um construtor bricoleur seria aquele que realiza suas obras a partir de uma lógica divergente à do arquiteto: ele não elabora previamente um plano, ou um projeto com começo, meio e fim, mas desenvolve sua construção à medida que dispõe de material e ferramentas, em um desenvolvimento contínuo não-programado, lidando diretamente com o acaso, o imprevisto e o improviso (KINCHELOE e BERRY 2007, p. 16).

A proposta metodológica da bricolagem dialoga com uma pesquisa que pretende compreender a existência destes sujeitos multivíduos, ao passo em que busca desvincular-se dos estereótipos e das visões simplistas e reducionistas. Para falarmos sobre multivíduos precisamos romper as fronteiras entre as áreas de conhecimento e fazê-las operarem juntas para a produção do conhecimento. É preciso diluir a divisória entre a arte erudita e a arte popular, entre a arte eurocêntrica e a cultura das imagens cotidianas. Assim, a bricolagem permite um diálogo e um tecer de relações entre diferentes domínios, territórios e espaços e propõe uma confluência entre eles, criando uma "colcha de retalhos", retalhos múltiplos, assim como os múltiplos "eus" que constituem o multivíduo.

Considerações Finais

Esta é uma proposta de pesquisa a qual está se construindo a partir de uma lógica bricoleur, onde as leituras, os encontros com as visualidades, as experiências de vida e a cultura cotidiana operam como matéria-prima para compreender a dinâmica de uma sociedade composta por sujeitos entre os quais transitam os multivíduos.

O multivíduo, este novo agente que emergiu da sociedade contemporânea, está presente em diversos espaços, e transita por diversos territórios também. É um bricoleur. Coleta para a sua vida tudo o que pode ser útil e também tudo aquilo que o afeta. Assim constitui-se de subjetividades que hora são aparentes, hora estão imersas dentro de seu íntimo. O multivíduo pode estar em nós, nos educandos, em qualquer pessoa que transita pelas calçadas. Pensar sobre, entre e como multivíduo na sociedade contemporânea, pretende nos dar a permissão de não sermos um só e de não compreendermos o outro como sujeito único. Esta é uma das muitas necessidades da contemporaneidade: nos permitir diluir fronteiras, ampliar nosso campo para além das dicotomias, questionar e dissolver as hegemonias.

Neste sentido, esta é uma pesquisa que procura ir ao encontro do pensamento complexo, da fuga dos estereótipos e polaridades, de uma ampliação dos modos de ver, vivenciar e transitar as diferentes culturas. É pensar o multivíduo como transcendência de fronteiras onde a arte encontra o potencial para desenvolver-se e mostrar-se. É enfim, uma perspectiva a partir do qual o educador tem a possibilidade de desenvolver um ensino transdisciplinar, livre de limitações cartesianas.

Referências bibliográficas

• BAUMAN, Zigmunt. 44 Cartas do mundo líquido moderno. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

•___• Sobre Educação e Juventude: Conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2013.

•____• Vida Líquida. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

• BERMAN, Marschal. Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

• CANEVACCI, Massimo. A comunicação entre corpos e metrópoles. In Revista Signos do Consumo, vol. 1, nº 1, 2009, p. 08-20.

•___•Pausas de Carne. In Cadernos PPG-AU FAUFBA. Vol.1, n.1 (2003). Salvador: FAUFBA-EDUFBA, 2003.

• KINCHELOE, Joe; BERRY, K. Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

• LEVY-STRAUSS, Claude. O pensamento selvagem. Trad. Tânia Pelligrini. Campinas: Papirus, 1989.

• LEVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

• MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

• ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos - nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

• SPINOZA, Benedictus de. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Francieli Backes

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação - UFSM (PPGE - Linha de Pesquisa Educação e Arte). Graduada em Artes Visuais Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC). Acadêmica do curso de Farmácia - UFSM. Atua como docente de artes visuais nas redes estadual e municipal de ensino.

Leonardo Augusto Verde Reis Charréu

Licenciado em Artes Plásticas (Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (1990). Mestre em História da Arte pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1995). Doutor em Belles Arts pela Universitat de Barcelona, Espanha (2004) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2004). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais, Centro de Artes e Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil.

MAGENS NAS ESCOLAS: CURRÍCULO, PRÁTICAS E DIÁLOGOS COM VISUALIDADES

Adriane Camilo Costa – UFG
Raimundo Martins – UFG

Resumo:

O texto expõe caminhos trilhados para investigar as construções imagéticas nas escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa questiona a presença de imagens/visualidades construídas pelos professores pedagogos no espaço físico das escolas e em que medida tais imagens contribuem para desenvolver a percepção estética e cultural dos sujeitos/alunos. Buscamos compreender concepções de ensino das Artes Visuais de professoras pedagogas, sua formação inicial e continuada e suas práticas pedagógicas com os estudantes. Uma análise das propostas de currículo da rede de ensino em questão também faz parte do corpus deste trabalho cujo objetivo é estabelecer diálogos com as práticas que envolvem visualidades. A investigação tem como foco escolas de tempo integral em razão de apresentarem modos de construção e estruturas curriculares diferenciados, além do fato de acolherem os estudantes de oito da manhã até dezesseis horas e vinte minutos. Algumas demandas pedagógicas dessas escolas e das comunidades onde estão inseridas são analisadas a partir das imagens elaboradas pelas professoras e utilizadas em seu trabalho didático. Na expectativa de compreender o universo visual contemporâneo dessas instituições e de verificar o grau de autonomia das escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia são propostos percursos dialógicos abertos a imprevistos e percalços.

Palavras-chave: visualidades, professoras pedagogas, escolas de tempo integral

Resumen:

Este texto expone formas que han sido pisadas para investigar construcciones de imágenes en las escuelas de tiempo completo de Educación Municipal de Goiânia.

Las preguntas de investigación cuestionan la presencia de imágenes / visualidades construidos por pedagogos maestros en el espacio físico de las escuelas y en qué medida estas imágenes contribuyen a desarrollar la percepción estética y cultural de los sujetos/estudiantes. Buscamos entender los conceptos de enseñanza de las artes visuales de pedagogos maestros, su formación inicial y continua y sus prácticas de enseñanza con los alumnos. Un análisis de las propuestas del plan de estudios del sistema educativo en cuestión es también parte del corpus de este trabajo destinado a establecer un diálogo con las prácticas que implican visualidades. La investigación se ha centrado en las escuelas de tiempo completo, ya que tienen diferentes métodos de construcción y las estructuras curriculares, además del hecho de recibir estudiantes de las ocho de la mañana hasta dieciséis horas y veinte minutos. Algunas demandas pedagógicas de estas escuelas y las comunidades en las que operan son analizados desde las imágenes producidas por los maestros y empleados en su trabajo de enseñanza. Con la expectativa de la comprender el universo visual contemporánea de estas instituciones y para verificar el grado de autonomía de los centros de la Red de Educación Municipal de Goiânia se proponen caminos de diálogo abiertos para imprevistos y contratiempos.

Palabras clave: Visualidades, pedagogas maestros, escuelas de tiempo completo

A formação integral do sujeito é uma questão que há muito preocupa educadores e gestores de instituições educacionais públicas brasileiras. Ultimamente, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, tem investido em estratégias a fim de (re) organizar o currículo e a jornada escolar na perspectiva da proposta de uma Educação Integral. Na expectativa de consolidar essa proposta, o município de Goiânia tem investido na ampliação da jornada escolar e no





Figura 1[1] - Imagens de Escolas de Tempo Integral do município de Goiânia

aumento do tempo de permanência dos educandos nas escolas de ensino fundamental. Hoje, o município mantém vinte e duas escolas de tempo integral que atendem os estudantes por oito horas diárias.

Atenta a esta permanência dos estudantes numa instituição educacional realizo no doutorado em Arte e Cultura Visuali uma investigação sobre as construções imagéticas nas Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia. Neste texto, pretendemos evidenciar alguns caminhos trilhado na busca por respostas para a pesquisa que questiona a presença de imagens/visualidades construídas por professores pedagogos no espaço físico dessas escolas e também o modo como tais imagens contribuem para desenvolver a percepção estética e cultural dos educandos, ou seja, construções culturais elencadas por essas visualidades, suas possíveis transformações e a construção de novos conhecimentos.

Depois de muito dialogar com professores das escolas do município de Goiânia cuja jornada pedagógica está organizada em tempo ampliado - as Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia, EMTI -, almejo investigar como essas visualidades são pensadas enquanto construção de conhecimento. Como elas podem ser transformadas em conhecimento pelos sujeitos que frequentam esses espaços.

Grande parte das EMTI de Goiânia apresenta uma configuração predefinida de visualidades que compõem seus espaços físicos, por exemplo, painéis de boas-vindas aos estudantes no retorno às aulas, em sua maioria compostos por desenhos de traço estereotipado e cuja representação de folguedos - soltar pipa, andar de bicicleta etc. - nem sempre corresponde ao espaço escolar. Verifica-se, também, uma disposição para a interdependência em relação a datas comemorativas. Esta observação talvez seja prematura e deve ser revisitada, considerando que há um trajeto a ser percorrido ao longo da pesquisa que ainda está em andamento.

Na perspectiva do Projeto Político Pedagógico dessas escolas, de acordo com o qual "a reorganização dos tempos e espaços visam a educação integral dos educandos" (GOIÂNIA, 2015), a pesquisa busca identificar e compreender a concepção de organização dos espaços e de 'ferramentas culturais', tanto no Projeto Politico Pedagógico quanto na organização das ferramentas culturais selecionadas, projetadas e concretizadas pelas professoras.

O documento que orienta os objetivos e as ações que as Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia pretendem alcançar esclarece que

> Tendo em vista a complexidade e a necessidade da educação escolar na concepção histórico-cultural, fica evidente a importância da ampliação da jornada escolar. Ter mais tempo para estabelecer relações complexas mediadas por ferramentas culturais, possibilitando novos conteúdos, vivências e atividades no plano interpsíquico (social) e depois no intrapsíquico (individual), por meio do auxílio de companheiros mais experientes e do professor e depois sozinhas, construindo sentido e apropriando-se de significados, torna-se condição primeira para viabilizar a formação humana. (GOIÂNIA, 2015)

O referido documento também evidencia que o conhecimento deve ser considerado em sua completude enquanto saber estético-expressivo e comunicativo, além de científico, físico e ético. Esse

1 - Pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, sob orientação do professor doutor Raimundo Martins.

aspecto será analisado, discutido e avaliado na pesquisa durante a investigação das construções visuais presentes nessas instituições.

O previsto e o inesperado do currículo

É consenso que vivemos hoje na era das imagens e saber interpretá-las deve fazer parte das ações educativas sistematizadas da educação formal de ensino, pois o conceito de educação está intimamente ligado à formação de sujeitos livres e críticos, condição para qual é fundamental o conhecimento. Considerando as interpretações das imagens que os estudantes realizam a partir de suas próprias referências culturais, e ponderando sobre as visualidades presentes no cotidiano, pode-se dizer que um processo contínuo de interpretação e construção de significados, assim como as visualidades das instituições educacionais, faz parte desse processo construtivo de conhecimento.

A capacidade dos profissionais da educação perceberem a importância da formação cultural para a construção do conhecimento geral e específico é fundamental para que a educação estética visual tenha seu lugar garantido na educação sistematizada. Daí a preocupação em buscar compreender as concepções de ensino das artes visuais de professoras pedagogas no âmbito de sua formação inicial e continuada, bem como de suas práticas pedagógicas com os estudantes. A organização das visualidades dos espaços físicos das escolas passa a ter significativa importância na construção de conhecimento dos sujeitos que ali circulam. Nesta perspectiva, é básico que seja discutida a formação cultural dos professores que atuam nesses espaços. Para Oliveira (2010: 264),

> Educar e educar-se recursivamente, no **processo** de complexidade-imaginação, em criatividade, lucidez crítica e auto-compatibilização das novas soluções. Geram-se cultura geral e profissional; e uma dinâmica exploratória/actuante-no-devir. **A qualidade de uma educação visual necessária a todos, para crescimento em emoção-razão e resposta responsável aos desafios culturais emergentes, passará por aqui.** (grifos da autora)

A autora evidencia a necessidade da educação visual de qualidade, pensada e não inocente, numa dinâmica exploratória atuante. Uma análise, ainda embrionária, das propostas de currículo da Rede em questão compõe esse panorama cujo objetivo é estabelecer diálogos com os procedimentos que envolvem visualidades. De acordo com o Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral (Goiânia, 2013), o currículo das Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia (EMTI) está organizado em duas partes que se complementam. Uma baseada nos Componentes Curriculares Obrigatórios, saberes organizados a partir das áreas de conhecimento previstas por lei federal como obrigatórios para o Ensino Fundamental, nas seguintes disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Matemática.

A outra parte é composta pelas chamadas Atividades Específicas, atividades que visam à integração dos diferentes componentes curriculares desenvolvendo conhecimentos na práxis, na proposta da apropriação qualitativa do tempo, "criando possibilidades para o educando formar-se sujeito livre não apenas formalmente, mas livre em sua capacidade de pensar, refletir e se posicionar frente ao mundo". Nesta organização, as duas partes são abordadas separadamente, mas devem ser complementares para a formação integral dos educandos e se intercalando, ou seja, os componentes curriculares obrigatórios e as atividades específicas estão organizados de maneira que se alternem durante o dia, organização pensada para que (todo) o currículo instituído para as EMTI tenha importância análoga.

Nesta pesquisa consideramos, também, que a educação, a cultura e as visualidades contribuem para o entendimento das relações de poder existentes nas 'escolhas' das imagens a serem propagadas e divulgadas, intencionalmente ou não, pelo currículo previsto nas escolas. Segundo Moll (2012: 28),

> A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos.

Assim, na reorganização do espaço físico, as visualidades desses espaços passam a ter significativa importância para a construção de conhecimento dos sujeitos que ali circulam.

Imagens e práticas pedagógicas...

A pesquisa busca analisar e propor formas para compreender concepções de ensino de artes visuais de professoras pedagogas a partir de três eixos: formação inicial, formação continuada e

práticas pedagógicas. Considerar os currículos que estão sendo pensados para estes eixos e para as escolas de tempo integral, em âmbito local e nacional, é basilar no entendimento sobre o ensino de artes visuais na contemporaneidade.

Tomar como ponto de partida as concepções de ensino de artes visuais e a busca pela cultura visual nas/das EMTI requer a construção de uma abordagem de pesquisa que permita o estudo da realidade no espaço escolar. Para Hernández (2007: 88-89),

> A postura do adulto deve ser a de modelador, buscando o equilíbrio entre o desfrute da experiência dos estudantes com os artefatos da cultura visual e a introdução de uma perspectiva crítica e performativa que signifique discussão, exploração e vivência. (...) Sob esse enfoque, os educadores podem ajudar os estudantes na exploração das manifestações da cultura visual a partir de uma perspectiva interdisciplinar, vinculada a diferentes teorias sociais e metodologias de interpretação.

A assertiva postulada por Hernández reforça a ideia de que a formação cultural do professor tem relevância na construção do conhecimento e, consequentemente, no desenvolvimento de sujeitos autônomos, professores e/ou estudantes.

É importante salientar que as crianças, na sociedade contemporânea, desde a primeira infância, têm acesso a meios de comunicação e a mídias cada vez mais sofisticados, o que estabelece a imagem como sua principal fonte de informação. Segundo Martins e Tourinho (2010: 41),

> (...) a vitalidade e o poder da imagem são evidentes através da influência que elas exercem sobre a imaginação das pessoas, configurando identidades individuais e coletivas, posições de sujeito, modos de ver, pensar, agir e, consequentemente, de produção e interpretação de significados. Na última década o avanço surpreendente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), associado a processos eletrônicos de distribuição, comercialização e consumo de mercadorias, informações, valores e atitudes, contribuiu para ampliar o alcance da imagem, conferindo-lhe posição estratégica na paisagem contemporânea, denominada de era da TED, ou seja, da proeminência de aparatos que intercruzam Tecnologia, Entretenimento e Design.

Esta realidade é também discutida pelo sociólogo Zygmunt Bauman ao discorrer sobre a "vontade de liberdade" do sujeito contemporâneo (pós-moderno), que acompanha a velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas – "A liberdade toma lugar da ordem e do consenso como critério de qualidade de vida" (Bauman, 1998). Sobre a "ordem", esclarece Bauman:

> "Ordem" significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis. Só um meio como esse nós realmente entendemos. Só nessas circunstâncias podemos realmente "saber como prosseguir". Só aí podemos selecionar apropriadamente os nossos atos – isto é, com uma razoável esperança de que os resultados que temos em mente serão de fato atingidos. (1998:15)

O amadurecimento e avanço desta investigação, ainda em andamento, está orientado para o diálogo com teóricos que abordem esta temática do projeto de maneira aberta e flexível, estabelecendo relações com as novas tecnologias e formas híbridas que utilizar visualidades e linguagens artísticas. Estas novas tecnologias estão presentes no nosso cotidiano e do cotidiano das crianças, sobretudo no que se refere à constituição de saberes e competências, elementos que devem ser considerados nas análises sobre a formação inicial e continuada dos professores que colaborarão com a pesquisa.

Da mesma forma, quaisquer demandas pedagógicas dessas escolas e das comunidades onde estão inseridas serão analisadas a partir das imagens elaboradas pelas professoras e utilizadas em seu trabalho didático. A investigação em relação à prática pedagógica das professoras se dará no percurso, em etapas como observação, análise e crítica, pois a investigação deve considerar o conhecimento dinâmico e não linear instigado pelas visualidades e tecnologias contemporâneas.

Práticas e Atividades Específicas

Na expectativa de compreender o universo visual contemporâneo dessas instituições e de verificar o grau de autonomia das escolas da Rede Municipal de Educação de Goiânia, estão sendo propostos percursos dialógicos abertos a imprevistos e percalços, uma vez que não há uma fórmula prévia que indique trajetórias seguras e precisas.

As atividades específicas que compõem a parte diferenciada do currículo para as EMTI devem ser pensadas considerando os conceitos trabalhados, os conhecimentos que a constituem, os significados social e histórico, a relevância social, as linguagens trabalhadas, os recursos materiais necessários, articulação com outros conhecimentos e as técnicas necessárias para realizar as ações pretendidas. Estas considerações devem ser ponderadas para que os objetivos da ampliação da jornada escolar sejam atendidos. O debate sobre as atividades específicas nas escolas de tempo integral têm sido uma constante, evidenciando a importância destas atividades na educação integral, muitas vezes confundidas com atividades secundárias, menos significativas que os componentes curriculares obrigatórios. De acordo com Moll (2012: 130),

> O debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõe um conjunto de possibilidades que, em médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária.

A modificação de nossa estrutura societária, conforme mencionada por Moll, é relevante nas seleções das ações estabelecidas nas escolas e também das competências dos professores que ministram as atividades específicas que são selecionadas e propositadas nas escolas, de acordo com a demanda de cada comunidade escolar. Esses são elementos significativos para que as ações propostas tenham êxito.

A investigação, embora em estado inicial de mapeamento das escolas com vistas a pesquisa de campo e a produção de dados, está na fase de levantamento bibliográfico em sintonia com as perguntas norteadoras, rastreando ideias e discussões de teóricos que pesquisam e discutem esta temática de modo a elaborar possíveis itinerários e diálogos conceituais que venham a embasar caminhos a serem percorridos eóu caminhos já trilhados porém ainda não definidos. A pesquisa contempla a questão problematizadora que é, porém, passível de ser revisada durante o percurso investigativo.

Referências

• BAUMAN, Zygmund. O mal-estar da pós-modernidade. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama - Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

• BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

• GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Infância e Adolescência da Rede Municipal de Educação. Goiânia, 2008.

• GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral. Goiânia, 2013.

• GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Reorganização das Escolas Municipais de Tempo Integral. Goiânia, 2015.

• HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

• JOLY, Martine. Introdução à análise da imagem. Trad. Marina Appenzeller – Campinas, SP: Papirus, 1996.

• MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

• MOLL, Jaqueline (et al.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

• OLIVEIRA, Elisabete Silva. Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência. Coimbra, PT: Minervacoimbra, 2010.

Adriane Camilo Costa

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Arte e Cultura Visual pela mesma instituição, Especialista em Cinema/Educação pelo IFITEG, doutoranda em Arte e Cultura Visual na FAV/UFG. Atualmente é professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás e na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação, da UFG, e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância, da PUC Goiás. http://lattes.cnpq.br/4772871578570275

Raimundo Martins

Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela University of London (GB) e pela Universidade de Barcelona (Espanha). É Professor Titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (PPGE-UFSM), Cultura Visual e Educação (PPGACV-UFG) e do Laboratório Educação e Imagem (PPGE-UERJ).

LUGARES, ENCONTROS E ACONTECIMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS.

Deise Facco Pegoraro- UFSM
Leonardo Charréu - UFSM

Resumo:

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa de dissertação que se encontra em andamento intitulada "Experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro: processos e aprendizagem na docência". Tem por objetivo pensar a experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro na docência. Os encontros e acontecimentos da graduação permeiam o tempo presente como forma de ressignificação de aprendizados. O tempo passado é revisitado através de diários da prática pedagógica e trazido para problematizar aprendizados de um tempo outro onde também se fazem presentes imagens do espaço escolar de atuação no presente e imagens produzidas pelos alunos. Este universo imagético dispara o pensamento e convida autores e conceitos para operarem numa tentativa de problematizar um processo de formação docente pela prática e através dos encontros. A pesquisa opera com os conceitos de acontecimento e encontro de Deleuze através do método qualitativo cartográfico de pesquisa em educação.

Palavras-chave: Educação, encontro, acontecimento.

O Diário da Prática Pedagógica (DPP) neste texto e para minha pesquisa de mestrado significa uma possibilidade de olhar para as aulas de artes visuais a partir de dilemas e do que aconteceu de mais significativo. É uma ferramenta de trabalho que conheci através dos encontros e ações do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), subprojeto Artes Visuais/ UFSM, logo no início do curso de Licenciatura em Artes Visuais e que caminhou comigo durante todo o percurso de bolsista de iniciação à docência e, também, durante os estágios supervisionados. Hoje, os diários continuam me ensinando outras formas de ver a prática e formação docente e, por isso constitui o elemento disparador de questões e problematizador para pensar a experiência educativa em artes visuais como lugar de encontro.
Pensando na relação entre forma e conteúdo, Eisner sugere que

> ...forma e conteúdo são inseparáveis é uma das lições que as artes mais profundamente ensinam. Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema. A criação de relações expressivas e satisfatórias é o que o trabalho artisticamente guiado celebra. (EISNER, 2008)

A prática reflexiva a partir dos diários é feita levando-se em consideração alguns pontos que devem ser contemplados no momento de produção do DPP. Estes elementos foram inicialmente colocados durante o meu percurso curricular na licenciatura, a partir de Zabalza (2004).

Estes elementos/dilemas/pontos de pauta de reflexão do processo estão compreendidos dentro da proposta de Zabalza (2004) contemplando a fala do professor, o 'eu' docente em formação inicial/continuada; os estudantes representados em imagens, ou falas deles (que levam a uma determinada percepção do professor sobre a experiência dos seus educandos); os conceitos chave do projeto de pesquisa/intervenção e seus autores; e diálogo entre imagem e escrita, onde se procurou que nenhuma se sobressaisse à outra.

Para trabalhar com esta ferramenta contemplando todos os pontos mencionados acima é preciso transitar por caminhos obscuros entrelaçando pensamentos e olhares diferenciados. O DPP se torna uma multiplicidade que contribui para que outras composições sejam acionadas, possibilitando diferentes arranjos. A importância desses elementos está naquilo que eles nos provocam a pensar e nas outras conexões que eles nos desafiam a realizar.

Tendo em vista a relevância desta ferramenta para a formação docente me ponho a pensar em duas questões: será que o diário se sustenta por si só ou será preciso explicá-lo? No que respeita aos encontros na UFSM como parte do processo formativo: o que eu aprendi do/com o grupo das aulas, das discussões, dos encontros?

Dentro desta perspectiva, cada docente em formação propõe para si a construção/elaboração de um material em formato distinto tendo como ponto de partida os elementos acima elencados. Desta forma tratará em seguida de narrar as suas vivências e experiências de sua formação docente. A contemplação destes elementos ocorrerá de forma única para cada pessoa, pois dependerá do seu próprio processo. O DPP organiza o pensamento dentro do conjunto de práticas e ações docentes. O momento da construção do diário é um tempo de desafio, de olhar para a própria experiência e assinalar o que de mais significativo ocorreu.

A importância do uso desta ferramenta faz relação com a qualidade das ações docentes, pois os professores serão melhores profissionais tanto quanto mais conscientes forem suas práticas e quanto mais refletirem sobre suas intervenções em determinados locais e contextos. Por este viés também é possível afirmar que os DPP's contribuem para esta qualidade. Assim, os diários contribuem, a partir dos elementos-chaves, para (re) pensarmos nossas práticas.

Ao abordar todos os elementos na construção do DPP interfere-se diretamente nas relações entre o professor em formação e o que o circunda: a escola, os alunos, os planos de aula, objetivos e palavras-chave do projeto de ensino-pesquisa, a universidade, os encontros, as leituras e a própria vida.

De maneira subjetiva, o formato escolhido para o diário faz uma relação entre nossas motivações e as experiências de aprendizado. Desta forma há um direcionamento peculiar de cada sujeito. O diário é construído com o objetivo de oferecer a quem o produz, um distanciamento necessário para poder observar com atenção todos os elementos implicados na experiência educativa. O movimento criativo que se faz ao operar com os mais diversos materiais, contribui para problematizar questões que muitas vezes damos por naturalizadas na docência, bem como aprofundar questões para a construção de conhecimento coletivo na hora da partilha dos diários. Para tanto a escolha do formato e materiais a serem utilizados precisa estar atenta aos anseios do que se está investigando da própria prática e assim manter uma relação de profundo comprometimento com aquilo que produz sentido.

Esta prática tem se tornado uma ferramenta muito importante até mesmo para avaliação de processos. É uma forma de "distanciamento" que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender (ZABALZA, 2004, p. 10). Os fragmentos, dilemas, imagens, falas, palavras, conceitos, autores que aparecem em meus diários e diários de colegas são recortes. Estes recortes podendo ser propositais já estão carregados de subjetividade de quem o faz. E por este motivo o diário se torna único.

Uma característica muito importante da construção do DPP se faz presente no momento de estabelecer uma relação entre texto e imagem. As imagens podem falar por si próprias e os textos podem dar conta de dizer e muito bem o que se propõem. Mas a questão aqui é outra. Quando colocamos estas duas linguagens para trabalharem juntas, pode ocorrer, e, visa-se que ocorra, um tensionamento entre elas e por este viés se possa dar conta de sair do senso comum. Este tensionamento pode (ou não) acontecer de forma particular em cada diário.

Importância e contribuições do DPP para a formação docente

Nem tudo o que conhecemos conseguimos articular de forma proporcional. Muitas vezes, conseguimos nos aproximar de tais questões com recursos visuais, mas que deixam no poder da imaginação muitas incógnitas e ao mesmo tempo conteúdos. Não se pode querer tornar claro para os outros o que para nós mesmos ainda é confusão ou enigma, ou até existe só em ideia. Isto se aplica porque, como coloca Eisner (2008, p.12) "os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem". E, nas palavras de Zabalza, temos que:

> Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

Estas relações se tornam possíveis porque um dos objetivos das práticas de sala de aula e também nas reuniões dos grupos de estágio e PIBID na UFSM era de não se separar a prática da teoria: elas devem caminhar juntas, bem como afirma Gallo (2010, p.61) sobre o contexto de uma educação menor, onde teoria e prática estão em revezamento constante, sem totalizações. Assim, o professor é um teórico e um prático, a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade, relacionando textos, filmes, imagens, obras, a docência e a própria prática em sala de aula.
Para tanto, é necessária uma interação entre a criação das narrativas em forma de imagens visuais juntamente com a linguagem escrita. Dentro do campo específico de produção de visualidade delimitado pelas Artes Visuais, a relação entre imagem e linguagem tem se colocado como uma das questões mais instigantes e provocadoras para artistas, teóricos, críticos e comentadores em geral, por colocar em jogo justamente os limites do que se convenciona designar como regiões do visual e do verbal (BASBAUM, 2007).

Dentro da perspectiva da prática pedagógica em Artes Visuais percebo a narrativa como uma forma de organização, um registro dos conhecimentos adquiridos, para discernir padrões de trabalho no curso, para voltar a questionar sobre reflexões anteriores (VAN MANEN, 2003, p.91). Num sentido mais amplo, podemos dizer que a narrativa tem como foco compreender a experiência humana e busca que sempre envolve ações cognitivas e afetivas, sem distingui-las (MARTINS e TOURINHO, 2009).

Além da produção dos diários, nos encontros do grupo PIBID na UFSM reservavam-se momentos de partilha. Estes momentos eram pensados de forma a ressignificar o vivido, pois "o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos" (ZABALZA, 2004, p.29). Diria até que se caracterizavam como um *lugar de encontro*. Um lugar onde podíamos nos encontrar com dilemas, problemas, tentativas de soluções para algo que parecia estar saindo do que fora planejado. Isso pressupunha a organização de diálogos, de avaliações, narrativas, inquietações, necessidade de mudanças, contextualizações e diferentes formas de pensar/agir/ver.

Zabalza (2004) aponta e diferencia os múltiplos tipos de diários conforme a modalidade de narrativa que se utiliza. Esta proposta, em particular, se vale do formato criativo/poético pois compreende uma espécie de narração correspondente às possibilidades de imaginar ou recriar as situações que narram deixando, muitas vezes aparecer um caráter inventivo. Para Oliveira (2011),

> Os diários são formados por componentes fragmentados, com acabamentos provisórios. Todo diário conta uma história, histórias não lineares, ao contrário, histórias sinuosas, de idas e vindas, enviesadas. Um diário se alimenta de várias fontes: de imagens coladas, de conceitos entrecruzados, de camadas de cola, de desenhos, de rasuras, de escritas nas margens. Todo diário é um incorporal, embora esteja sempre encarnado em um ou mais corpos. (OLIVEIRA, 2011, p.999)

Produzir registros e organizá-los de forma a contribuir para a auto-formação e formação de grupo permite construir uma espécie de *memória compreensiva*, que para Warschauer (1993) é aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. E, é neste sentido que Kastrup (1999) me leva a pensar em uma política de invenção, que se contrapõe à política de recognição, e que se expressa na fórmula do *aprender a aprender*. Nesta mesma perspectiva, ainda resgato um fragmento de Ostrower (2010) onde compõe que

> A consciência se amplia para as mais complexas formas de inteligência associativa, empreendendo seus voos através de espaços em crescente desdobramento, pelos múltiplos e concomitantes passados-presentes-futuros que se mobilizam em cada uma de nossas vivências. (OSTROWER, 2010, p.19)

Ainda para Ostrower (2010), supõe-se que os processos de memória se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. E, a partir desta prática, nos apropriamos dos conhecimentos produzidos através da invenção. Invenção de formas de organizar, esquematizar, tornar visível para/através de outro(s) olhar(es) o que foi de mais relevante nas vivências docentes.

A importância dos diários está por ser um instrumento que valida o percurso docente com seu caráter ressignificativo da teoria e prática num corpo só. Permite ver com distanciamento o próprio pensamento em relação à experiência vivida. Muitas vezes estamos tão embrenhados com o andamento das aulas que não conseguimos mais tomar folego para criticar nosso próprio trabalho. E então o que produzimos é uma ferramenta que nos permite este afastamento do local da experiência para uma

outra experiência igualmente rica. Esta é a que acontece na hora de construir e de se deixar afetar pelo próprio DPP por forma a produzir encontros com outras formas de pensar e agir.

Referências

• BASBAUM, Ricardo. Além da pureza visual. Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

• DELEUZE, Gilles. "Que és un dispositivo?". In: Org., Michel Foucault Filósofo. Madrid: Editora Gedisa, 1990.

• EISNER. Elliot E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. In: Currículo sem Fronteiras. V.8, n.2, pp.5-17. University Stanford, Estados Unidos. Jul/Dez 2008.

• GALLO, Silvio. Filosofia da Diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). Foucault, Deleuze e Educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

• KASTRUP, Virgínia. A invenção de si e do mundo: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas: Fontes, 1999.

• VAN MANEN, Max Van. Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea, 2003.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, Práticas e indagações. in: II CEAC – Congresso de Educação, Arte e Cultura – Confluência e diálogos no campo das artes. Anais. Santa Maria, 2009.

• OLIVEIRA, Marilda. Oliveira de. A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. In: 20º Encontro Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da ANPAP. Rio de Janeiro: UERJ/Rede Sirius, 2011. v. 1. p. 1-13.

• OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 2010.

• WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

• ZABALZA, Miguel A. Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: ArtMed, 2004.Deise Facco Pegoraro

•___•Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSM, Linha de Pesquisa Educação e Arte. Licenciada em Artes Visuais – Desenho e Plástica/UFSM. Integrante do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC/UFSM).

Leonardo Augusto Verde Reis Charréu

Professor do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Linha de Pesquisa Educação e Arte. Licenciado em Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, mestre em História da Arte pela Universidade Nova de Lisboa e doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona. É vice-líder do GEPAEC e coordena o NEPIC na UFSM.

ARTE CONTEMPORÂNEA E EDUCACÃO DA CULTURA VISUAL: PEDAGOGIAS CULTURAIS NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL

Lutiere Dalla Valle - UFSM
Jéssica Maria Freisleben - UFSM

Resumo:

Este texto parte de um relato de experiência vivenciada entre um grupo de professoras em formação inicial no campo das artes visuais com quatro turmas de 1º anos do Ensino Fundamental, com aproximadamente 80 crianças de seis anos em processo de alfabetização de uma escola privada de Santa Maria, RS, Brasil. O projeto tem por objetivos oportunizar o intercâmbio de experiências e práticas educativas entre acadêmicos de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Santa Maria com a comunidade educativa do Colégio Marista Santa Maria e articular proposições que favoreçam os processos de aquisição da linguagem escrita por meio de narrativas visuais e apreensão de vocábulos relacionados às temáticas abordadas nas respectivas exposições. Visando compreender como a produção artística contemporânea potencializa a alfabetização infantil ao suscitar experiências, articulando visualidades e materialidades entorno do espaço expositivo e colaborando na apreensão de vocábulos relacionados às temáticas abordadas nas respectivas exposições. O marco teórico metodológico que embasa o projeto respalda-se nos estudos da Cultura Visual e Pedagogias Culturais. Configura-se ainda como construção coletiva, pois articula saberes de estudantes em formação inicial. Ainda em fase inicial, o projeto antecipa pistas relevantes para implementar processos de aprendizagem em que a arte seja ponto de partida.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Alfabetização infantil; Infância; Experimentações;

Abstract:

This text part of an experience report lived among a group of teachers in initial training in the visual arts with four classes of 1st year of primary school, with about 80 children from six years in the literacy process of a private school in Santa Maria , RS, Brazil. The teaching design, research and aims to provide the opportunity for exchange of experiences and educational practices among undergraduate students in visual arts from the Federal University of Santa Maria with the educational community of the Marist College Santa Maria and articulate proposals that favor the procurement processes written language through visual narratives and seizure issues related to the words addressed in their exhibitions. Seeking to understand how contemporary artistic production potentiates childhood literacy by raising experiences, articulating around visualities and materiality of the exhibition space and collaborating in the seizure of issues related to the words addressed in their exhibitions. The methodological theoretical framework that supports the project, supports the studies of Visual Culture and Cultural Pedagogy. Set is still as collective construction, as articulated student knowledge in basic training. Still in the initial phase, the project anticipates relevant clues to implement learning processes in which art is a starting point.

Key-words: Contemporary Art; Child literacy; Childhood; Experimentations;

Introdução

O presente texto, em forma de relato de experiência propõe-se a dialogar acerca das práticas artísticas e pedagógicas oportunizadas pelo projeto de ensino, pesquisa e extensão "Arte contemporânea e educação da cultura visual: pedagogias culturais na alfabetização infantil", que teve início em março de 2016. O projeto tem por objetivos oportunizar o intercâmbio de experiências e práticas educativas entre acadêmicos de licenciatura em artes visuais da Universidade Federal de Santa Maria com a comunidade educativa do Colégio Marista Santa Maria. Além disso, articu-

lar proposições que favoreçam os processos de aquisição da linguagem escrita por meio de narrativas visuais e apreensão de vocábulos relacionados às temáticas abordadas nas respectivas exposições. Conhecer e compreender como se dá o processo de alfabetização e quais as possibilidades de maior ênfase a partir de obras e artistas contemporâneos dentro deste processo.

Visando outras possibilidades e rupturas com o tradicional uso das práticas artísticas na educação infantil, o projeto vem se estruturando, buscando explorar "o que a docência para a infância pode aprender com a arte?" E como a arte, ou acadêmicos da área de artes visuais podem aprender com a infância?

Atualmente o projeto contempla aproximadamente 80 crianças, de seis anos, provenientes das quatro turmas de 1º anos do Ensino Fundamental, da rede privada do Colégio Marista de Santa Maria. Propõe se um projeto a ser construído a partir da colaboração entre todos os segmentos envolvidos, respaldado pela troca, pela reciprocidade e, principalmente, pelo respeito às diferenças como ponto central de um Projeto de Trabalho. Ele busca o entendimento de como se dá o processo de alfabetização e letramento, quais as referências utilizadas e como as artes visuais podem contribuir nesse processo.

As aproximações iniciais possibilitaram conhecer as diferenças entre as quatro turmas de 1º anos envolvidas no projeto, o ritmo e o tempo de concentração das crianças nesta faixa etária, a importância da ludicidade e de um planejamento dinâmico e flexível, características mais específicas deste público que requerem um olhar mais atento. Na fase inicial o projeto procurou conhecer como se dá o planejamento e cronograma das aulas ministradas pelas professoras e entender a relevância do tema central - estudos sobre o corpo humano, que é o fio condutor do livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental. A partir destes encontros, o desafio proposto foi pensar como a Arte enquanto potência pedagógica pode propiciar experiências artísticas e quais as contribuições da produção em arte durante os processos de alfabetização.

Buscando entrelaçamentos do tema: estudos sobre o corpo humano, com as ações artísticas propostas pelo grupo, foi possibilitada uma vivência artística a partir da visitação da exposição: "A (trans)Lucidez da Arte: (des)Tino Humano", de autoria do artista plástico e professor do curso de Artes Visuais da UFSM Lutiere Dalla Valle. A exposição contou com 15 desenhos feitos com ponta seca (espécie de lápis com ponta afiada) sobre papel vegetal, que remetem às formas humanas, internas e externas, do micro ao macro. A proposta de trabalho com as crianças culminou com a visitação à exposição e a vivência de uma oficina artística, que possibilitou a experimentação do material – papel vegetal – que foi a base para as obras vistas na exposição.

Pensando que a infância não é passiva e nas colaborações possibilitadas pela arte contemporânea, a dinâmica da exposição tentou possibilitar algo além da observação, permitindo o contato através do "toque". Um toque suave, como um carinho ou como uma brisa foi a sugestão dada aos pequenos, para que pudessem sentir as texturas, as ranhuras e fissuras feitas no papel vegetal que tornaram possível visualizar os desenhos. Perceber a transparência do papel e a translucidez que dá nome à exposição. Testar novas possibilidades com papéis coloridos, descobrir formas conhecidas em meio à riqueza de detalhes das obras expostas, ver, olhar, buscar o desconhecido, ir além do que é familiar, partir do real sem limites à imaginação. Ver e não ter a certeza de que é isso mesmo. Questionar-se.

> A infância interroga, por isso é capaz de alterar os rumos dos acontecimentos. Podemos dizer que ela não aceita a previsibilidade, porque sente o mundo de uma maneira dinâmica, bem ao contrario do adulto, para quem o certo é contar com o que é sabidamente previsto." (FIGUEIREDO, LEAL, 2006, p. 245)

Essa afirmação vem ao encontro aos acontecimentos e às recorrentes mudanças de estratégias que se fizeram necessárias durante a mediação e visitação à exposição. O planejamento feito não foi tido como algo estático, fechado, pelo contrário, foi flexível e aberto a mudanças do início ao fim. Tendo em vista que a infância altera os rumos, interroga e nem sempre aceita a previsibilidade. E foi o que aconteceu durante as visitas mediadas na exposição. Experimentamos, invertemos a ordem das ações, adaptamos ao tempo de concentração dos pequenos, conversamos e exploramos o que foi possível em grupos, ou individualmente. Com cada turma experimentamos estratégias diferentes. Com uma turma, primeiramente deixamos que explorassem a exposição à vontade, com outra, iniciamos fazendo a mediação para que pudéssemos analisar o que seria mais significativo. Averiguou-se que eles chegam tão ansiosos por conhecer e tocar as obras, que deixá-los por alguns minutos explorando o espaço sozinhos pareceu a melhor estratégia. Para que posteriormente pudéssemos sentar e conversar sobre os elemen-

tos visualizados nas obras.
Stevenson no ensaio "Juego de niños", de 1981, mencionado no livro "A Infância vai ao cinema", organizado por Teixeira, Larrosa e Lopes, assinalou que,

> As crianças são suficientemente capazes de ver; mas, em troca, não possuem a capacidade de olhar desenvolvida; não usam seus olhos pelo prazer de usá-los, senão para secretos propósitos que só elas sabem. As coisas que eu recordo ter visto com mais nitidez não eram particularmente formosas em si mesmas, mas resultavam interessantes ou cobiçáveis para mim, simplesmente porque me parecia que poderiam ser utilizadas para brincar.(ESPELT, 2006,p.29)

Quais serão os propósitos secretos que as obras desta exposição despertaram nessas crianças? Podemos pensar que a exposição/as obras às quais as crianças tiveram a oportunidade de conhecer podem ser objetos/brinquedos que despertaram interesse, cobiça e desejo de posse?

Após visitação e mediação da exposição, as crianças foram convidadas a experimentar o papel vegetal associado a uma "ponta-seca", neste caso palitos de churrasco e cabos de pincéis, e criar suas narrativas visuais. "Exploração do papel, registro do gesto, ludicidade? Para quê?" (LOPONTE, 2008, p 118) Possibilidades que foram exploradas através da mediação, da busca por diálogos e não pela explicação do que estava sendo mostrado, nem do direcionamento da interpretação. Evitando questionar o quê e por que fizeram, simplesmente deixando-os experimentarem. A partir da investigação realizada durante a experimentação do material evidenciou-se a importância de tocar, sentir, explorar, riscar e concretizar nesta faixa etária. Através dos desenhos foi possível observar que algumas crianças resgataram em seus desenhos a temática da exposição, outras ficaram em seus desenhos habituais: casas, cachorro, pessoas, flores, dentre outros desenhos e estruturas, típicos desta faixa etária e não se permitiram sair de sua zona de conforto.

> Assim, creio que seja fundamental desenvolver pesquisas no campo da cultura visual, tendo como sujeitos das pesquisas as crianças, procurando entender seus pontos de vista, suas relações com as representações imagéticas, suas produções gráfico-plásticas, entre outros enfoques. (CUNHA, 2010, p. 141)

As crianças puderam testar espessuras de linhas, pois os palitos de churrasco possibilitavam fazer linhas mais finas, já o cabo de pincéis possibilitava linhas mais grossas. O papel disponibilizado media aproximadamente 3 metros de comprimento e as crianças usaram todo e qualquer espaço disponível, criando nesse interim formas, linhas, ranhuras, desenhos e palavras de tamanhos variados. No instante que perceberam a fragilidade do papel, que pode rasgar com facilidade, algumas crianças tiveram que dosar a força para obter o resultado esperado. Como aponta Lucianda Loponte

> Arte é feita de possibilidade, de invenção, de criação, de ruptura, do imprevisível, do inesperado. A infância também, é puro acontecimento. E o que a docência para a infância pode aprender com a arte? Quais as nossas metáforas contemporâneas para pensar a educação para a infância" (LOPONTE, 2008, p.118)

Portanto, temos que nos deixar levar pela mão das crianças e com nossas lembranças, criar um espaço com elas, pois não se trata de criar uma ponte, pois isso seria tentar entrar no mundo das crianças, como algo de fora, como um estrangeiro tentando penetrar esse território. Vamos construindo nesses momentos de troca um espaço comum, compartilhando experiências. Buscando fendas na esperança que nos deem um norte que nos digam um pouco de si na construção de um trabalho em equipe.

A vivência dessa prática artística e educativa possibilitou às crianças a experimentação de outros materiais, em um local diferente do convencional, aproximando a universidade da comunidade, neste caso estudantes de um colégio da cidade de Santa Maria. Permitiu-nos a aproximação com o processo de alfabetização para melhor avaliar como a arte pode colaborar nesse processo e a investigação de como se produz o conhecimento em arte contemporânea a partir de experiências artísticas nas séries iniciais e quais as contribuições da produção em arte durante os processos de alfabetização. Em linhas gerais, a presente prática relatada, aproximou a comunidade santa mariense do contexto universitário de formação e circulação de ideias, grupos de pesquisa e estudos recentes atrelados ao campo artístico cultural, contribuiu com a formação de público para as artes e incentivou a busca pela experimentação criativa no contexto da arte contemporânea. Articulou suas proposições iniciais, contribuindo com os processos de aquisição da linguagem escrita por meio de narrativas visuais e apreensão de vocábulos relacionados à temática abordada na exposição artística, tais como: corpo, cérebro, coração, célula. Mesmo dando seus passos iniciais, o projeto antecipa pistas

relevantes para realizar processos de aprendizagem em que a arte seja o ponto de partida e atue como protagonista.

Referências

• CUNHA, Vieira da. Susana R.; As Infâncias nas tramas da cultura visual. In: Raimundo Martins;Irene Tourinho. (Org.). Cultura Visual e Infância: Quando as Imagens Invadem a Escola. 1ed.Santa Maria: editora da UFSM, 2010, v. 1, p. 131-162.

• LOPONTE, Luciana Gruppelli; Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

• SPELT... titulo do capítulo In: Teixeira, I. A. de C.; Larrosa, J; Lopes, J. de S. M. (orgs.). A Infância Vai ao Cinema. São Paulo: Autêntica, 2006.

Lutiere Dalla Valle

Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria. Mestre e Doutor em Artes Visuais e Educação (Universidad de Barcelona/ES); Mestre em Educação, Especialista em Arte e Visualidade, Licenciado e Bacharel em Artes Visuais (UFSM). Coordenador do Núcleo Educativo Cláudio Carriconde (NECCA), Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema e Educação (GECED), e do Grupo Arte Contemporânea e Educação da Cultura Visual. Membro do GEPAEC.

Jéssica Maria Freisleben

Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Núcleo Educativo Cláudio Carriconde (NECCA), do Grupo de Estudos e Pesquisas Cinema e Educação (GECED) e do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Arte Contemporânea e Educação da Cultura Visual.

AFETOS DE UM MUNDO SECRETO: FABULAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Cláudia Barin - UFSM
Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM

Resumo

Esta dissertação experimentou da fabulação para pensar os encontros de uma formação docente. Encontros esses produzidos pelos afetos (SPINOZA, 2013) disparados pela animação Coraline e o Mundo Secreto (2009). Encontros que conversaram com os diários visuais, construídos no momento dos Estágios Curriculares Supervisionados na Graduação em Licenciatura em Artes Visuais. A memória com a qual fabulei não foi aquela que diz respeito à lembrança ou resgate do que está contido nos diários de formação docente, mas o que pode ser criado a partir desses registros. Movimentada pelo pensamento de Deleuze (1997) e Deleuze e Guattari (1995), produzi com estas conexões com o passado que está em constante devir, por vir, uma antinarrativa, rompendo com as sequências temporais dos acontecimentos. O mundo secreto em construção na pesquisa não diz respeito a outro mundo, e sim a este mundo, no aqui e agora, no que acontece em plena imanência, em tudo que pode vir a ser. Operei com conceitos como afetos e encontros para traçar a 'costura' da pesquisa, mapear esse rizoma, onde o pensamento metódico é desafiado pela desordem e para a criação de novos territórios. A experimentação com a memória foi a própria fabulação, que adentra no cotidiano da personagem Coraline e nos elementos presentes nos diários pedagógicos. Foi na mistura dessas fronteiras que o texto se construiu, na vivência de uma docência fabuladora que produzi esta pesquisa.

Abstract

This master's thesis experimented the fabulation to think encounters regarding teachers' formation. Such encounters were produced by affects (SPINOZA, 2013) triggered by the animation Coraline (2009). The encounters dialogue with visual diaries were constructed during the Supervised Teaching Practice in the Visual Arts Teaching Major. The memory that I have fabricated was not the one about a recall or a review of what the teaching formation diaries contained, but it was the creation, which might have come from these registers. Moved by Deleuze's (1997) and Deleuze e Guattari's (1995) thoughts, I have produced, with connections from the past, something in constant development, an anti-narrative, about to happen, breaking the time sequences of events. The secret world constructed in this research is not about another world, but this world, here and now, what happens in complete immanence, all that might become. I operated with concepts such as affects and encounters to trace the 'sewing' of this research, to map this rhizome, where methodic thinking is defeated by disorder towards the creation of new territories. The experimentation through the memory was the fabulation, which invades the character Coraline's quotidian and elements present in the pedagogical diaries. The text was built in the mix of such borders, in the teaching living based on the fabulation I produced in this research.

Traçando um percurso pela fabulação

A ideia da fabulação sempre permeou meus interesses de pesquisa, desde a graduação. Naquele momento, relacionada com questões do cotidiano e da autobiografia, esta temática me movimentou pela possibilidade de lançar-me em diferentes encontros. Partindo de pesquisas que envolviam um mundo fantástico, construí trabalhos que me permitiram explorar essa fabulação, tanto em sala de aula, a partir dos estágios, como na criação dos diários pedagógicos. Estabelecer relações com a memória, com diferentes experiências e pensar a questão do indivíduo dentro do espaço em que habita possibilitaram-me analisar a noção de tempo, de espaços sociais, de lembranças, de sentidos e das relações criadas nesse meio.

Essas relações foram construídas tanto no âmbito de aproximação ao objetivo de pesquisa, quanto à satisfação ao abordar assuntos tratados pela experiência como docente em formação, como no âmbito de questões pertinentes aos modos de como vejo as diferentes formas de educação hoje. Trata-se de forçar o pensamento a respeito de como se enxerga uma docência fora do lugar comum, relacionando-a a indagações presentes a partir dos objetos escolhidos para realizar esta pesquisa, como o filme Coraline e o Mundo Secreto (2009) e os diferentes encontros com os diários pedagógicos.

Ao voltar o olhar para os diários pedagógicos, utilizei diferentes afetos para construir um pensamento diante das experimentações dentro da sala de aula e do retorno dos estudantes a partir de conteúdos e temas trabalhados no período dos estágios, quando situações de desconforto e desencaixe podem voltar a surgir. Redescobrir imagens, textos, relatos e narrativas apresentadas durante essa vivência como docente em formação permitiu desdobramentos ainda irreconhecíveis, a partir dos encontros com a vida e com o cotidiano da personagem Coraline, juntamente com os diários.

A partir da potência de agir (SPINOZA, 2013) e dos encontros (DELEUZE, 1988-1989) com esses elementos, produzem-se inúmeros vazamentos relativos a questões da minha formação como docente, à rigidez que muitas vezes toma a docência, ao cotidiano comum e à fuga dele, que se apresentam durante a intercessão fílmica[1]. Trata-se de construir relações de 'situação de aproximação e afastamento', que não são questões de contrariedade ou contradição, e sim de abertura para uma perspectiva de um pensamento diferente, não necessariamente exclusivo/original, mas outro.

Partindo do conceito de afetos (SPINOZA, 2013), surgiu o movimento que me fez adentrar na pesquisa. Pensei nessa ação de afetar-se para modificar uma visão passada, construindo novas significações e traçando relações entre os encontros que experimentei na pesquisa e como se davam esses encontros com os personagens presentes no filme e as muitas situações adversas. Dissertei sobre esses processos de formação docente a partir desses personagens, dessa mistura de engrenagens que me faz buscar o que pode movimentar o pensamento a partir das imagens e das literaturas escolhidas.

Abrir a pequena porta desse mundo secreto me permitiu vasculhar, remexer, fotografar fragmentos que constroem meu bloco de sensações no presente. Explorar Coraline é esmiuçar em detalhes esse mundo contido nos diários, nos sentidos que me formam como docente. Dilatar esses elementos foi a forma que encontrei para respirá-los novamente, permitindo-lhes despertar novas potências, outros dilemas (ZABALZA, 2004)[2], inéditas formas de estar fazendo pesquisa em educação.

Encontrei, no presente, citações que me eram estranhas, imagens que pareciam tiradas no hoje, objetos que lembrava tanto que pareciam novos, ganhos no atual momento. Deparei-me com conceitos que nem sabia que estavam ali, mas que consegui redimensionar de forma coesa e extensa durante toda a pesquisa.

"Tudo parte de uma certa ideia do movimento, que traz consigo uma contração dos corpos e uma dilatação de seu tempo" (DELEUZE, 1999, p. 63). É esse movimento que permite caminhar sobre essa memória, é o elo em que necessitei transitar para ter acesso a esses estilhaços docentes, trazendo, de forma atualizada, a própria memória como duração (BERGSON, 2005).

1 - Termo usado pela doutora Vivien Kelling Cardonetti em sua tese de doutorado *Experiências educativas:* ressonâncias de intercessões fílmicas – defendida em dezembro de 2014; PPGE/UFSM. Intercessões fílmicas significam, nesta pesquisa de doutorado, propor-se encontros com diferentes filmes e curtas para pensar a docência. Pensar como essas imagens fílmicas ressoam durante o período de pesquisa na educação e a intensidade dos encontros que essas imagens movimentam. "Ao convidar a imagem fílmica para servir de intercessor neste texto, a intenção é de forçar o pensamento a pensar outras coisas, opondo-se a uma imagem naturalizada e homogeneizada. (...) Dessa maneira, as imagens fílmicas ou os signos fílmicos nesta pesquisa, passam a ser vistos como provocações que impulsionam a contestação dos hábitos do pensamento ainda arraigados e solidificados em nós". (CARDONETTI, 2014, p. 10).

2 - O conceito de dilema trabalhado na pesquisa foi tomado de Zabalza (2004). Este autor considera dilemas aqueles momentos/situações que elegemos para pensar o processo. Um dilema nem sempre é um aspecto negativo da aula. Envolve questões que desejamos pensar de forma mais aprofundada, tanto no individual como no plano coletivo. "Os dilemas, como ferramentas conceituais para a análise das atuações docentes, se acomodam bem a essa complexidade da aula e permitem compreender a natureza desafiadora da ação didática que os professores devem enfrentar" (ZABALZA, 2004, p. 19); "O ensino aparece como uma profissão carregada de dilemas"(ZABALZA, 2004, p. 21).

Sobre Coraline

Coraline é aventureira. Tal característica marcante da personagem me fez ter encontros potentes com essa intercessão fílmica e trazê-la para a pesquisa. Percebi como Coraline consegue articular cada acontecimento com suas experiências e desejos, sem se deixar levar por ideias que não a afetam, a partir das quais sua potência de agir não é aumentada.

Pode até ser que, aqui e acolá, ela ouça a voz do pequeno companheiro felino que permanece ao seu lado durante boa parte do filme, mas está convicta de seus anseios e segue sua curiosidade.

Não aspirei imitá-la em minhas vivências de formação docente, tampouco repetir suas frases potentes, que tanto chamam a atenção no filme. Minha ânsia foi viver Coraline em mim, sentir junto com ela os passos curiosos, tão envolventes durante o filme, e seu desbravar em um mundo secreto. Experimentei os afetos que foram se produzindo, sem esperar que a memória simplesmente reviva o passado, mas que trouxesse para a pesquisa algo que ainda não estava dado, inédito de ler e escrever, de sentir e pensar.

O entrelaçamento de minhas experiências como docente nos estágios, meus diários pedagógicos e a animação sobre Coraline me fez problematizar questões a respeito da docência. Criei relações de transbordamento do que foi e é feito a partir de mim e do outro que encontro: que tipo de relevância isso tem na minha experiência de formação docente?

Assim, como problema de pesquisa, busquei pensar quais afetos emergem da fricção entre as experiências como docente, materializadas nos diários pedagógicos, e a animação Coraline e O Mundo Secreto (2009). Realizei um exercício que estabelecesse diálogos entre o que foi vivido nesses ensaios e a docência, assim como as relações que se traça com a fabulação presente nos elementos de pesquisa. Busquei extrair, desse bloco de sensações, o que se constrói nas fissuras do que é produzido nos afetos e encontros com os relatos pessoais.

Encontro(s) com os diários

Em que lugar da pesquisa os diários pedagógicos saltaram aos olhos? Qual a motivação de esmiuçá-los nesses encontros, misturando-os com a fabulação e a personagem de Gaiman, Coraline? Meus diários foram se construindo ao longo dos anos, a partir da disciplina de Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Com a ânsia de sairmos de um relato narrado, em forma de ata, onde somente descrevíamos o que acontecia na escola e em sala de aula, partimos para uma proposta de construção de uma escrita mais pessoal, através da qual exploramos questões educativas agregadas às nossas vivências individuais e também grupais.

Quando me deparei com este 'novo formato' de diário enxerguei uma nova chance de tornar esse retorno das aulas mais interessante, quem sabe até mais atrativo. A fantasia já estava presente em meus planos de aula e na forma como trabalhava dentro da escola, e o desafio era fazer com que esse mundo fantástico aparecesse também em meus diários pedagógicos.

Lembro de questionar a razão de me colocar tão pessoalmente nessas páginas, que não eram somente páginas, mas viraram caixinhas, imagens, fotos e recortes. Pensava no trabalho que isso tudo poderia dar, ou até mesmo no quanto isso poderia remexer em minhas experiências anteriores. Qual era o sentido do diário naquele momento? Qual a razão de criar um diário? Para exprimir bem essas sensações, trago um pequeno trecho do livro Isto não é um Diário, de Zygmunt Bauman (2012), no qual ele questiona, em seu primeiro capítulo, o sentido e a falta de sentido de se fazer um diário:

> O jogo das palavras é para mim o mais celestial dos prazeres. Gosto muito desse jogo – e o prazer atinge os píncaros quando, reembaralhadas as cartas, meu jogo parece fraco e preciso forçar o cérebro e lutar muito para preencher as lacunas e superar as armadilhas. Esqueça o destino: estar em movimento, e pular sobre os obstáculos ou afastá-los com um chute, é isso que dá sabor à vida (BAUMAN, 2012, p. 8).

O jogo das palavras é para mim o mais celestial dos prazeres. Gosto muito desse jogo – e o prazer atinge os píncaros quando, reembaralhadas as cartas, meu jogo parece fraco e preciso forçar o cérebro e lutar muito para preencher as lacunas e superar as armadilhas. Esqueça o destino: estar em movimento, e pular sobre os obstáculos ou afastá-los com um chute, é isso que dá sabor à vida (BAUMAN, 2012, p. 8).

Com esses diários, tive exatamente essa oportunidade de saborear uma escrita que ainda não tinha experimentado, superar as armadilhas e me lambuzar. Mais tarde fui percebendo que nem sempre as páginas caligrafadas eram doces e que, por umas ou outras vezes, o amargo toma-

va conta do corpo, ofuscando qualquer desejo de continuar. Mas estavam ali, 'página a página', sendo criadas embebidas de dilemas (ZABALZA, 2004) e de mim mesma.

Com a oportunidade de elaborar esses diários pedagógicos de outras maneiras, e os revisitando hoje, vejo o quanto foram necessários movimentos de mudança durante minha formação docente. Começar a viver uma docência não foi nada fácil, pois o que mais transbordava desses fragmentos pessoais eram contestações, alardes e algazarras de uma insatisfação que parecia não me largar. Estar docente ainda me causa desconfortos, mas ainda assim vejo que caminhar por essas tramas me desperta um encantamento outro, de devir ansioso para o novo, para a transformação.

Esse exercício de idas e vindas fez com que eu descobrisse que a fabulação estava contida em minha pesquisa, mesmo que de forma sutil, há bastante tempo. Meus diários são carregados desses elementos que remetem muito à fabulação, que se inventam a todo minuto. Não contam histórias de um tempo passado, cronológico, mas fazem-me viajar em um mapa cheio de lembranças.

A memória na qual fabulei não diz respeito ao resgate do que está contido nos diários de formação docente, mas ao que pode ser criado de novo a partir dessa memória. "É o devir que escapa à história que está registrada, é a 'antinarrativa', o devir não é história; a história designa somente o conjunto das condições, por mais recente que sejam, das quais desvia-se a fim de 'devir', isto é, para criar algo novo" (DELEUZE, 1992, p. 210-211). Estou em plena imanência, para vivenciar os movimentos de afetos para a desterritorialização do passado, para a criação do que ainda não existe, forçando o pensamento a partir da potência de agir.

No momento de retorno aos diários, fiz escolhas por trazer as aulas ao estado presente, vivendo-as neste momento, no agora, utilizando da memória para colocar meu corpo em sintonia com antigas escritas. Foi nesses encontros que redescobri quais afetos aumentavam minha potência e quais a diminuíam.

Voltando o olhar para os fragmentos pessoais, enxerguei que a fantasia e a fabulação sempre estiveram presentes no momento de escrita e da escolha de imagens. Ao vivenciar novamente os diários, vi que utilizava a fabulação de maneira mais solta, sem conceituá-la. Hoje, justamente pela aproximação a conceitos que na época desconhecia, consegui costurá-la com elementos agenciados a esses afetos, encontros diversos que o conteúdo das artes me oportunizava.

No deleite que tenho ao visitar esses escritos, questionei-me justamente pelo encantamento pelo obscuro, pelo sombrio, que sempre permeou minhas escolhas acadêmicas. Viver me impulsiona a estar neste sombrio e nas facetas desta



Diário pedagógico – Ana Cláudia Barin, 2012/2ºsem. (arquivo pessoal)



Diário Pessoal, Ana Cláudia Barin, 2014-2015 (arquivo pessoal)

animação, de um mundo secreto. Quando falo de mundo secreto não falo de outro mundo, de algo que está além do aqui e do agora ou de um mundo utópico. Quando falo em secreto, quero me referir ao estado de consciência em que me transporto a 'esse mundo' que está no mesmo mundo. Não é o contrário, e sim o que acontece junto: é o que acesso para experimentar as sensações que as vivências cotidianas nos trazem. Enxerguei nesse sombrio uma potencialidade que fez movimentos, me faz observar as fissuras além do óbvio e me ajudou na construção como pesquisadora cujo olhar subjetivo sobre a docência se torna abrangente e ilimitado.

Vasculhando este mundo secreto presente em meus antigos escritos, encontrei disparadores para a criação de um novo diário, que foi se moldando a partir desses saltos de memória e da narrativa fílmica. Esse diário que construí de forma constante trouxe, a passos miúdos, muito do que estava em meus antigos diários, pois a formação docente nunca parou e nunca para. Utilizei da duração para que esse passado, com essas lembranças antigas, existisse no agora e me levou a pensar sobre um tempo que já foi e que ainda é. Necessitei fazer viver esses diários no presente, para movimentar meu passado. Alarguei esse passado nesse tempo em duração para compreender que preciso somar, adicionar novas lembranças a essa sensação atualizada.

Produzir esse diário no momento presente da pesquisa fez com que eu pensasse sobre minhas escolhas e sobre como as angústias se ampliam de diversas maneiras, em diferentes tempos. Chamo-o de Diário Pessoal, pois acredito que a palavra 'pedagógico' não exprimiria tanto o que abarco nessas páginas vermelhas e pretas. Não que os outros diários não tivessem o cunho pessoal, ou muito menos que este não tratasse de dilemas (ZABALZA, 2004) educacionais, mas preferi denominá-lo dessa forma para que a costura nem sempre fique borrada.

Diário Pessoal, Ana Cláudia Barin, 2014-2015 (arquivo pessoal)
Revirando as múltiplas facetas desses diários, enxerguei buracos, saliências que me instigam a pensar a razão de permanecer docente nessas circunstâncias. Que sentidos tenho dado a esse tempo vivido em formação? Onde encaixei esse 'coexistir' de tempos em minha pesquisa, no hoje? Como consegui fazer 'durar' a condição docente?

Necessitei criar para estar em mudança contínua. Afinal, ninguém conseguiria permanecer intacto a tantos borbulhos. Ou será que conseguiria? Aposto na fabulação para não me enrijecer, para aumentar minhas potências de agir, para me colocar em criação contínua, numa duração que vai se revelando e onde há um ininterrupto jorro de novidade (BERGSON, 1984). Jorro de criação, em puro devir.

Me perguntei em que momento a arte se faz presente para conservar esses espaços para criações no ambiente educacional, e em que momentos poderei usar da fabulação para manter em constante atualização essas lembranças, me dispondo

sempre a atravessá-las, modificá-las em prol de novas invenções. O que tem nesses escritos que não se mostraram antigos, pois revelaram uma educação tão presente, com tantos afetos costurados, tantos encontros intensos?

Conclusões de uma fabulação inacabada

Esta pesquisa se fez a partir de percursos dotados pela fabulação, na descoberta de alguns dilemas, no que ainda pode se perceber de novo. Meus objetos de pesquisa me permitiram usar da experiência docente sem repeti-la, embasada pelos conceitos que escolhi, fez com que eu construísse novos territórios para visitar e ultrapassar pontes de afetos que só aumentaram minha potência do pensamento, estando em ininterrupto devir. Meus diários não se fecham completamente, e nunca irão vedar. Estão lá, abertos, conservados nesse tempo em duração, que fazem com que eu me aproveite de tantos fragmentos para me construir no hoje, na docente que me enxergo, que estou. Posso pensar como se deu essa escrita, o que ela é para a pesquisa e que ela "não se trata de uma mistura arbitrária, que tornaria indiferentes os desvios. Nessa narrativa em forquilha, cada desvio forma um circuito, e ele só se torna perceptível depois, na pergunta: 'o que passou?', vista a partir do presente" (PELBART, 2007, p. 16).

Mas afinal, o que passou? O que atravessei? Que territórios redescobri? Quais afetos emergiram da fricção entre as experiências como docente, materializadas nos diários pedagógicos, e a animação Coraline ?

Transbordei questões sobre a memória que talvez não fosse possível de outra forma, e somente pela duração consegui acessar esses escritos docentes em um tempo que acontece em movimento, coexistente. Fabulei com a finalidade de nunca me esgotar, de deixar claro que a pesquisa é roda viva de devir, e que a invenção vem a somar dentro desse ciclo de metamorfoses.

Forcei o pensamento para não me colocar somente na brisa da paixão, mas afetar-me para agir, e muitas questões pertinentes à docência transbordaram da fricção dos afetos escolhidos para estarem aqui, construindo esta pesquisa. Coraline me foi uma, duas, infinitas vezes descobridora de seus tempos, suas lembranças e criações. Não canso de vê-la, pois seus passos abrangem essa potência de agir, de existir em diferentes mundos, em diferentes tempos, nesse mesmo tempo.

Visitei mundos secretos e outros em que me deparei no aqui/agora, me refiz em fabulação. Elucidei um povo que não estava lá de começo, que foi se criando, em cada revisita sobre dilemas e angústias de uma formação docente. Não me fiz na incompletude, mas na invenção. Montei territórios revivendo em minhas escritas, escritas essas que não seguem nenhuma linha, só costuras, ponto a ponto.

Indago-me a respeito de que outra forma eu teria de trazer esses elementos para uma pesquisa em educação, que não fosse esta maneira. Essa foi a forma que encontrei de falar de escrita, de criação, de movimento e potência, falar de literatura, de literatura como cura, de possibilitar arrebentar amarras com o intuito de costurar outras, sempre outras. Quis pronunciar sobre uma formação docente que foca (e desfoca) nessa enunciação de coletivos, não querendo seguir modelos e paradigmas existentes, mas ter a oportunidade de inventar, inventar por si só o que é estar docente.

Quero dar mais um impulso nessa roda que forma a educação. Girar e girar em busca desse jorro inacabado de devir. Reinventar outros, me inventar outras. Fabular... Fabular... Fabular...

Referências

• BARIN, Ana Cláudia. Diários Pedagógicos, 2011-2012-2013.

• BARIN, Ana Cláudia. Diário Pessoal, 2014-2015.

• BERGSON, Henri. A Evolução Criadora. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

•____• Cartas, conferências e outros escritos. Seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva; tradução de Franklin Leopoldo e Silva, Nathanael Caxeiro. 2º Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

•___•Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves – 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

• BAUMAN, Zygmunt. Isto não é um diário. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

• BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana da fabulação. In: AMORIN, A. Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Suzana O. (Orgs.) Conexões: Deleuze e Vida e Fabulações e... – Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq: Campinas ALB, 2011, p. 17-35.

• DELEUZE, Gilles. Bergsonismo. Tradução de

Luiz B. L. Orlandi. - São Paulo: Ed. 34, 1999.

• ___ • Cinema 1 – A imagem-movimento. Tradução de Stella Senra. [versão digital]. São Paulo: Brasiliense, 1985.

• ____ • Cinema 2 – A imagem-tempo. Tradução de Eloisa de Araujo Ribeiro; revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. – São Paulo: Brasiliense, 2007.

____ • Conversações. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

• ____ • Crítica e clínica. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

• ____ • O Abecedário de Gilles Deleuze. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

• _____ • Proust e os signos. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Kafka: por uma literatura menor. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 2014.

• ____ • Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra. São Paulo: Editora 34, 1995, v. 1.

• ____ • Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997, v. 4.
• ____ • O que é filosofia? Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997a.

• PELBART, Peter Pál. O tempo não-reconciliado. Coleção estudos; 160/dirigida por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2007.

• SPINOZA, B. Ética / Spinoza; [tradução de notas de Tomaz Tadeu]. – 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

• ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional/ Miguel A. Zabalza; tradução Ernani Rosa. Porto: Porto: Artmed, 2004.

Filmografia

Coraline e o Mundo Secreto. Animação; 100min. Direção: Henry Selick. Roteiro: Henry Selick e Neil Gaiman. EUA, 2009.

Ana Cláudia Barin

Bacharel e Licenciada em Artes Visuais (2013) ambos pela Universidade Federal de Santa Maria, RS. Mestre em Educação PPGE/UFSM. (2015). Doutoranda em Educação na Lp4: Linha de Pesquisa 'Educação e Artes', no Programa de Pós Graduação em Educação PPGE/UFSM (2015 - Atual). Atua como professora substituta do curso de Artes Visuais - Bacharelado e Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria.

Marilda Oliveira de Oliveira

Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Santa Maria (1987). Bacharel em Desenho e Plástica (Cerâmica) pela Universidade Federal de Santa Maria (1987). Mestre em Antropologia Social pela Universidad de Barcelona (1990) e Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona (1995). Atualmente é Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, atua na Graduação nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Membro da International Society for Education through Art, InSEA. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGE/CE/UFSM), na Linha de Pesquisa LP4: Educação e Artes. Coordenadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM. Editora da Revista Digital do LAV.

CAVAR VAZIOS: COMPOR/ PRODUZIR/ INVENTAR DOCÊNCIAS 'ENTRE' ESCRITAS E IMAGENS

Francieli Regina Garlet - UFSM
Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM

Resumo

Essa escrita intenta falar de uma pesquisa onde uma docente, pesquisadora andarilha (GARLET, 2014) devém traça em busca de afetos que possam dispará-la a cavar vazios nos ditos e vistos que a estratifica, abrindo espaços para outras formas de experimentar-se/inventar-se/dizer-se docente. Fala de uma pesquisadora/docente/andarilha que experimenta vazios ao passo que busca pensá-lo junto a autores como Foucault (1998), Deleuze (2006) e Blanchot (2005 e 2010) e que se alegra com a possibilidade de compor/produzir pesquisa ao mesmo tempo em que cava e experimenta variações de si.

Palavras-chave: Docência. Vazio. Arte.

Resumen

Esta escrita intenta hablar de una investigación donde uma profesora, investigadora andarilla (GARLET, 2014) que deviene polilla en búsqueda de afectos que puedan producir excavación de vacíos en los dichos y vistos que la estratifican, abriendo espacios para otras formas de experimentarse/inventarse/decirse profesora. Habla de una investigadora/profesora/andarilla que experimenta vacíos al paso que busca pensarlo junto a autores como Foucault (1998), Deleuze (2006) y Blanchot (2005 e 2010) y que se satisface con la posibilidad de componer/producir investigación a la vez que excava y experimenta variaciones de si misma.

Palabras-clave: Enseñanza. Vacío. Arte

A escrita desse artigo brota do que vem se compondo como pesquisa de doutoramento em um Programa de Pós-graduação em Educação - Linha de pesquisa Educação e Artes. Pesquisa que busca pensar uma docência que se produz 'entre' experimentações que tenho como docente (docência orientada, voluntária), leituras que tenho experimentado na pós-graduação que dizem respeito às filosofias da diferença, e alguns afetos que se dão em meio à vida, os quais me disparam a pensar/esburacar a docência, produzindo vazios enquanto espaços de criação de outros modos de dizer, estar docente, e de fazer pesquisa em educação.

A problemática que permeia essa pesquisa, diz respeito à: O que pode uma docência que cava vazios nos ditos e vistos que a estratifica? Não se ocupa, portanto, com as certezas sobre um estar docente, ou com uma identidade docente, prefere sim, se mostrar/inventar em sua maquinaria, a partir das posições que ocupa uma docência ao passo que afetos disparam escritas e composições.

Uma pesquisa, cuja composição escapa a um modo descritivo, prescritivo, ou analítico, e se produz mais como experimentações de afetos que disparam pensamento e escrita. Composição com imagens e escritas, que não se desejam explicativas, ilustrativas umas das outras, mas que em sua aproximação deixam vazios que mantém a sua heterogeneidade...

Buscando dar consistência à noção de vazio, convoco alguns autores: Blanchot (2005 e 2010), Foucault (2008), Deleuze (2006) e Levy (2011). Penso com eles uma docência que é cavada, esburacada, pelos encontros que a afetam em meio à vida. O que se passa ´entre´ a docência e uma paineira? Um infinito que não cabe nessa escrita, embora seja possível capturar alguns vestígios desse encontro.

Sobre o vazio...

Estamos embebidos numa época histórica, que determina as condições de emergência de nossas escolhas, do que dizemos, ouvimos, vemos (FOUCAULT, 2008). É de dentro das regras de um

arquivo que falamos. O arquivo se mostra como "aquilo que fora de nós nos delimita" (FOUCAULT, 2008, p. 148), audiovisual, é formado por enunciados e visibilidades que produzem a verdade, a cada vez, com o que é possível dizer e ver.

O visível e o enunciável produzem estratos. O "estratificado não é o objeto direto de um saber que surgiria depois, mas constitui diretamente um saber" (DELEUZE, 2006, p. 81). Entre estes dois componentes do saber (o visível e o enunciável) haveria um intervalo que os distanciaria, um vazio no qual os dois "trocariam suas ameaças" (DELEUZE, 2006, p. 77), uma dimensão informe que daria conta da estratificação de ambos. Se pensarmos a docência, há estratos, saberes, que a compõe, há arquivos que vão compondo estes estratos com o que é possível ver e falar a cada vez.

Quem habita esse intervalo que separa o ver e o falar é o diagrama, uma dimensão informe, composto de virtualidades que só tomam forma ao se atualizar no arquivo. Relações de força que misturam conteúdos e expressões, o ver e o dizer, de modo a produzir mutações.

Os diagramas nascem em um caos chamado 'fora'. O fora (fora do poder, fora do saber) "é o reino do devir, uma tempestade de forças, o não estratificado, o informe, um espaço anterior, de singularidades, no qual as coisas não são ainda" (LEVY, 2011, p. 83). A partir do pensar acessamos o fora, e é a partir desta conexão que a resistência ao poder, ocasionada pelo pensar, germina outro diagrama, um princípio de ordem em meio ao caos (fora), que viria operar mudanças naquilo que vemos e dizemos e, assim, produzir possibilidades ainda não experimentadas. Levy (2011) diz de uma experiência do fora, que estaria relacionada ao pensar e também à arte, uma experiência que ocorre quando há "uma violência que nos tira do campo da recognição" e nos lança ao imprevisível, "onde nossas relações com o senso comum são rompidas, abalando certezas e verdades" (2011, p. 100).

Na intenção de experienciar o vazio (o fora) vou produzindo pesquisa e docência. Me lanço nas aventuras pelos intervalos que se alojam "entre uma linguagem e outra" (CORAZZA, 2007, p. 122), para que respirar seja possível... Para que inventar seja possível... Pois somente nesse vazio

> é possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas (CORAZZA, 2007, p. 122).

Se não há consonância entre aquilo que vemos e o que ouvimos, e se há vazios que se instalam entre eles, no qual acontecem estas constantes lutas e capturas que produzem a cada vez enunciados e visibilidades, não ocuparíamos cada um de nós, e a cada vez, uma posição singular nesta poeira que se ergue desta batalha?

Deleuze ao abordar a questão do sujeito a partir de Foucault, pensa-o como estes "grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo", que "nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê" (DELEUZE, 1992, p. 134). Penso, assim, a docência. Como uma posição ocupada no vazio que se instala entre o que é dito e visto nas experiências educativas que experimento a cada vez, seja atuando como docente, ou a partir do que as leituras e os afetos vindos de outros lugares me disparam a pensar com ela.

Penso com Blanchot (2010) o vazio como "um intervalo que sempre se cava e cavando-se se preenche, o nada como obra em movimento" (BLANCHOT, 2010, p. 35). Um espaço que não sugere calmaria, no qual o que vem a preenchê-lo jamais o fecha, pois o próprio movimento de cavá-lo o preenche com possibilidades que são criadas e desfeitas a cada vez neste próprio movimento.

Se os vazios estão por toda a parte, "entre uma linguagem e outra" (CORAZZA, 2007) o que os invisibilizaria? Os saberes e as verdades que grudam em nós? O intervalo estaria apenas camuflado (embora visível) em meio ao que satura o espaço com tantos ditos e vistos cansados de se repetir? Seria necessário um exercício de cavar vazios? Ficar à espreita do que pode funcionar como ferramenta para tal? Seria possível cavar vazios em meio ao cotidiano? Em meio a uma aula? Na docência?

Cavar vazios e assim experienciá-los. Rachar as coisas e as palavras, diria Deleuze (1992) a partir de Foucault. Produzir espaços nos quais outros visíveis possam brotar em meio as palavras, e outras palavras possam brotar em meio aquilo que vemos.

Sobre um pesquisar andarilho que devém traça...

Sigo experimentando nessa pesquisa um modo de pesquisar andarilho[1] (GARLET, 2014), e a partir do

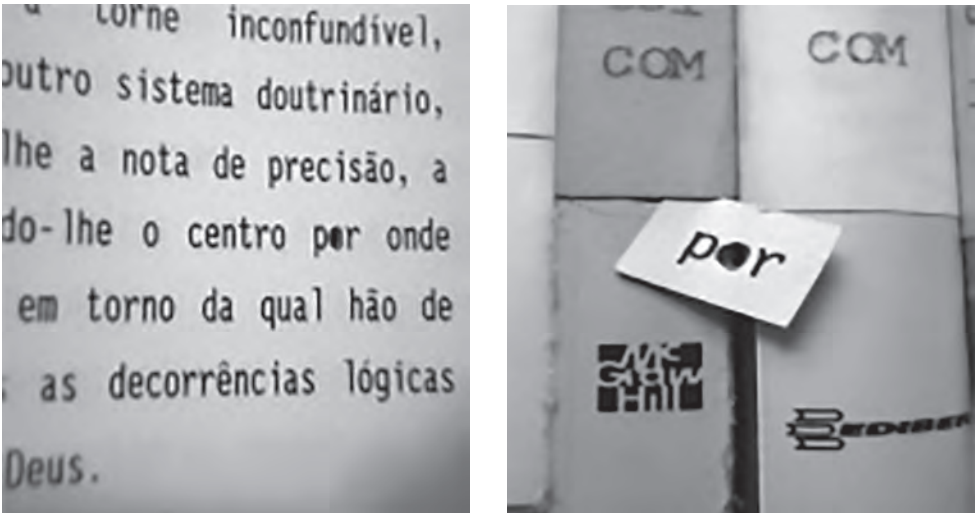


Figura 1: Experimentação artística realizada com uma palavra perfurada por uma traça. Residência artística na Biblioteca Pública Municipal Henrique Bastide (Santa Maria, RS), 2013.

encontro com os vazios produzidos por uma traça, vou aprendendo outro modo de andarilhar, no qual é necessário cavar um lugar por onde se possa passar, atravessar, produzir um caminho singular.

Se num outro momento o andarilho perambulava 'entre' o instituído, agora ele sente a necessidade de cavar o instituído para abrir espaço, cavar o espaço sedentário que busca conter o espaço liso (DELEUZE; GUATTARI, 1997), para que o pensamento possa andarilhar e ganhar potência… Cavar um vazio onde tudo parece cheio, e preservá-lo… para que se possa habitá-lo de diferentes maneiras, sem preenchê-lo de maneira definitiva…

Nessa pesquisa em educação em que uma pesquisadora/docente cava vazios para poder andarilhar, isso se dá a partir de encontros com afetos, espreitados (DELEUZE 1988-1989) em meio ao cotidiano. Afetos capazes de devorar parte dos estratos que delimitam a docência, abrindo espaços para criação de coisas ainda não imaginadas, ainda não ditas, não visíveis…

A materialidade que tenho experimentado na pesquisa, portanto, diz respeito: às filosofias da diferença; a um ruído de uma folha seca em meio a uma noite de insônia; ao encontro com uma paineira em meio as andanças cotidianas; e, às pequenas porções de docência em artes que experimento com turmas da graduação. Apresento na escrita que segue o que produzi no encontro com as paineiras.

No meio de uma andança cotidiana tinham paineiras...

Eis que a parte nuvem da árvore
encontra uma brecha...
Ganha potência...
Desgruda de si a parte que lhe prende
aos poucos vai se dissolvendo no vento...
E se vai...
Até cair leve no chão de algum lugar

[Escrita disparada pelo encontro com paineiras em uma andança cotidiana. Cascavel, PR, 2014]



Figura 2: Fotografia produzida em meio às andanças cotidianas. Cascavel, PR, 2014.

1 - A noção de pesquisador andarilho foi pensada e desenvolvida durante minha dissertação de mestrado (GARLET, 2014) a partir de uma lembrança de infância de um andarilho que visitava a casa de meus pais entrecruzada as noções de 'espaço liso' e 'espaço estriado' (DELEUZE; GUATTARI, 1997).



Figura 3: Fotografia produzida em meio às andanças cotidianas. Cascavel, PR, 2015.

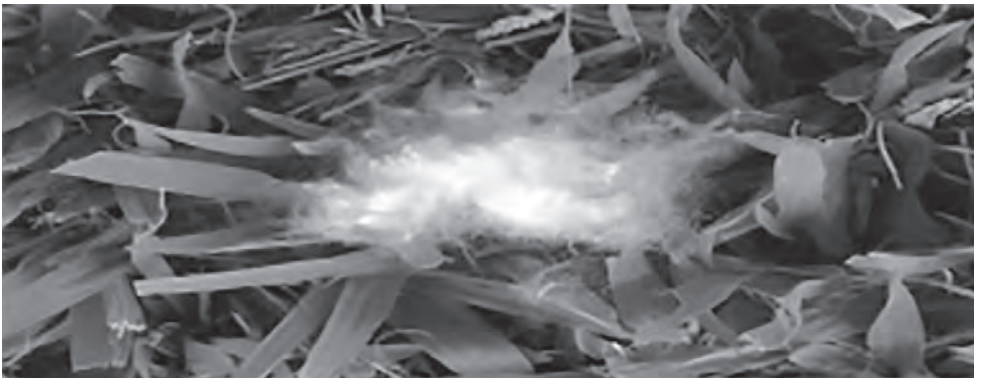


Figura 4: Fotografia produzida em meio às andanças cotidianas. (Cascavel, PR, 2014).

O encontro com Niezsche, a partir de Deleuze (1965), junto às fotografias e a escrita produzida a partir do encontro com as paineiras me disparam a pensar: Como rachar os sedimentos que estancam os fluxos da docência, que a burocratizam, que tentam separá-la do que ela pode? Como devir paina em meio a tantas forças reativas que fazem a docência pesar? Como espreitar em meio à imanência do estar docente devires paina... Abraçar a coragem de cair no abismo e, leve, experimentar outros lugares, nascer novamente?

Que pulsações experimentamos a cada vez nas superfícies que habitamos enquanto docentes? Que outros lugares os ventos vindos do fora nos convidam a habitar? Que outras docências brotam a cada vez nestas experimentações? De que maneira, enquanto docentes, podemos experimentar as pequenas tragédias que nos acontecem, de um modo afirmativo, como forma de movimento... E não apenas carregar seus fardos imobilizadores? Como em nossas experiências educativas, acolher a diferença que chega, como acolher aquilo que nos tira a firmeza do chão?

Creio que com a escrita devenho paina. Aprendo a cair "suavemente como uma folha, sobre o tapete da vida" retendo deste percurso (que em algum momento chegará ao chão) "apenas o que é necessário para poder escrever alguma coisa" (BARTHES, 2004, p. 208) e nesse processo produzir-me (sutilmente) docente outra.

Sobre o que não cessa aqui...

No momento, portanto, este projeto de tese, segue cavando vazios nos ditos e vistos da docência, traçando possibilidades de 'entres' a partir dos afetos recolhidos em diferentes andanças... Uma passagem de ar para que enfim possa dizer, escrever, pensar, inventar uma docência que escape do já dado, do estratificado, do já pronto, dos modelos de docência que às vezes me imponho, naturalizo, e a partir dos quais me frustro por não dar conta dos seus 'deve ser de tal maneira'.

A tese da tese, por hora, diz: Ao cavar vazios nos ditos e vistos que a compõe, a docência pode ganhar potência de inventar outras possibilidades de vida, diferenciando-se de si mesma.

Referências

• BARTHES, Roland. O grau zero da escrita: seguido de novos ensaios críticos. Tradução Mário Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
BLANCHOT, Maurice. A conversa infinita. A palavra plural. Tradução Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2010.

•___• O livro por vir. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

• CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3a Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

• DELEUZE, G. Conversações. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

•____• Foucault. 6º reimpr. da 1º Ed. de 1988. Tradução Claudia Sant'Anna Martins; Revisão de tradução Renato Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2006.
•____• O Abecedário de Gilles Deleuze. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

•___•Nietzsche. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1965.

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 5. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997.

• FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 7º. Ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

• GARLET, Francieli Regina. Pesquisar andarilho: cintilâncias e transbordamentos de uma docência. 2014, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

• LEVY, Tatiana Salem. A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

Francieli Regina Garlet

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE-UFSM). Mestre em Educação: Linha de Pesquisa LP4 – Educação e Artes (PPGE-UFSM). Membro do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. E-mail: francieligarlet@yahoo.com.br

Marilda Oliveira de Oliveira

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Coordenadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura e Editora da Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais. Doutora em História, Geografia e História da Arte pela Universidad de Barcelona. E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

PESQUISAR NA PRIMEIRA PESSOA: ENFRENTAMENTOS METODOLÓGICOS DE UM PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Jonara Eckhardt - UFSM
Leonardo Charréu - UFSM

Resumo:

O presente texto configura-se como um recorte da metodologia enquanto processo de escrita para a dissertação. Pesquisa que buscou discutir e compreender como ocorre a docência em Artes Visuais enquanto construção, tendo como fundamentação a abordagem experiencial e a investigação autobiográfica. A análise foi feita a partir das experiências vividas da própria autora, sujeito em formação.

Palavras-Chave: Escrita; Autobiografia; Construção docente

A escrita é um ato de um certo despojamento, para Souza (2007) "Escrever é, pois, um ato de desnudar-se" (p.12). Despir-se dos trajes que nem soubemos como nos fizeram vestir, quem os produziu, como chegamos a usá-los. Uma prática que se necessita aprender, exercitar, renunciar, aceitar, errar, rasgar, apagar e começar de novo, fazendo com que aquilo que se escreva, seja mais seu do que dos autores e das leituras que lhe alimentam.

> Posso sem dúvida escolher hoje para mim esta ou aquela escrita, e nesse gesto afirmar a minha liberdade, pretender buscar um frescor ou uma tradição; já não a posso desenvolver numa duração sem me tornar pouco a pouco prisioneiro das palavras de outrem e até de minhas próprias palavras (BARTHES, 2004, p. 15-16).

Há inúmeros métodos e metodologias que nos poderiam auxiliar no processo de escrita de uma pesquisa de cunho educacional. Aprender, partindo da própria história, questionando o processo de formação docente, tendo como centralidade a abordagem experiencial, pareceu-me adequado ao que de início sempre quis fazer. Com essa concepção, optei em incorporar à dissertação, como proposta de metodologia, a autobiografia, buscando "refletir sobre as condições e processos de aprendizagem e de conhecimento que nos possibilitaram aprender a ser professor/professora" (SOUZA, 2007, p. 6).

São muitas as nomenclaturas existentes para classificar as narrativas de formação e autoformação (autobiografia, biografia, relato oral, testemunho oral, histórias de vida, história oral temática, relato oral de vida, investigação (auto) biográfica). Apontadas em alguns textos como apenas uma questão de escolha, em outros surge como "a diversidade de terminologias [que] reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas de trabalho com a abordagem biográfica da história de vida no campo das ciências sociais e de formação de professores" (SOUZA, 2014, p.36).

Trazendo-nos questionamentos como: "qual o sentido da escrita de si e sobre si no processo de formação de professores? Como a escrita poderá, ou não, possibilitar aprendizagens sobre a profissão?" Souza (2007, p.16), já referido antes e que constitui um importante referencial teórico deste trabalho, é um dos principais autores que se tem detido em discussões no âmbito educacional, a abordagem experiencial como metodologia autobiográfica no Brasil. O trabalho que ele desenvolve, analisa as implicações e fertilidades no processo de formação docente, as potencialidades que podem ser extraídas na prática da "escrita de si". Defende que

> O trabalho com história de vida, memória e autobiografia tem contribuído na pesquisa educacional e na formação para a construção de um campo de produção de conhecimento pedagógico, através da produção de relatos autobiográficos, os quais possibilitam desconstruir imagens e representações sobre a prática docente, os fundamentos teóricos da prática e, desta forma, contrapor-se à memória oficial disseminada pe-

> las políticas de formação e pela literatura pedagógica que vem estruturando o trabalho docente (SOUZA, 2007, p. 9).

No Brasil as pesquisas autobiográficas vem aos poucos ganhando força, tem-se realizado desde 2004, a cada dois anos, o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), o que tem originado um extenso e relevante número de textos e publicações acadêmicas referentes ao assunto. Este evento facilita também a aproximação entre os grupos de investigação, autores, pesquisadores nacionais e internacionais, onde os mesmos expõem seus estudos, na formulação de interesses conjuntos por práticas de investigação. Esse espaço tem permitido questionamentos e debates sobre os aspectos científicos e pedagógicos da investigação autobiográfica.

Tendo em vista estas questões e a partir do que tive aproximação, no decorrer da pesquisa adotei e me utilizei do termo autobiografia como aporte metodológico, acreditando, como exposto por Souza (2014), que "(...) o sujeito desempenha uma análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências (...) "no que consiste o modelo autobiográfico, existe uma eliminação do investigador, porque a expressão de sentido e a construção de experiência se centra na singularidade e subjetividade do sujeito" (p. 37-39).

Uma metodologia de cunho qualitativo na investigação, conduzida para uma melhor compreensão do presente, onde quem decide o que deve ser contado é o autor, a partir da narrativa de vida, dos acontecimentos que são questionados e vividos por ele mesmo. Possibilita, da mesma forma, "entender os sentimentos, as representações e os atores sociais em seu processo de formação e autoformação" (SOUZA, 2014, p. 46).

Uma abordagem metodológica que é diferente da pesquisa tradicional pois está baseada no princípio de que o sentido não é encontrado mas construído, interpretado, tornando-se um acontecimento criativo. Esta metodologia permite ao pesquisador lançar-se à experiência na posição de não estar imune a ela, permitindo encontrar o que talvez não procure ou mesmo sendo encontrado pelo inusitado.

O sentido é construído porque ocorre entrelaçado no processo experimental com o qual o pesquisador(a) vai tendo contato no decorrer da pesquisa. Considerando os diferentes polos existentes no sistema educacional, não pode escapar à maneira como se exerce uma prática de pesquisa, e à forma de se expressarem os seus resultados, em que se precisa forçosamente colocar em palavras, linhas e parágrafos o que até então era apenas vivido, significativo e armazenado na memória.

Pode-se sublinhar que parte desta investigação é de caráter autorreflexivo pois, estuda continuamente seus objetivos para tentar assinalar seus pontos fortes e as debilidades do processo de aproximação. Uma investigação deste tipo considera, portanto, aspectos do cotidiano, o que ocorre no momento e outras questões importantes que se sobressaem. Trata-se de ressaltar o ato de estar constantemente a questionar e a avaliar conscientemente o que lhe acontece, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas.

É uma pesquisa desafiadora, pois não há dados a serem analisados, coletados e categorizados partindo de uma observação externa. O pesquisador torna-se corpo integrante da investigação, onde inclusive ele próprio é o maior questionamento, a principal pergunta, no sentido de sua formação como docente, como ser humano. A pesquisa não se articula enquanto método, mas enquanto local de fala e de escrita, permitindo deslocamentos linguísticos e não linguísticos, no campo da Arte, da Educação e também fora deles.

A pesquisa é vista sob uma perspectiva que tem indicado caminhos para a construção de saberes que entrelaçam diferentes dimensões das trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais, "nas autobiografias educativas a história de vida se focaliza predominantemente nas experiências de formação do respectivo autor" (ABRAHÃO, 2014, p. 13).

No decorrer do processo da experiência de si "cada um de nós é, ao mesmo tempo o autor, o narrador e o personagem principal" (LARROSA, 1994, p. 47). Ora precisamos vestir o personagem professor(a), ora nos afastamos para poder tecer relações como autores desse processo formativo, ora estamos como narradores de toda essa história, ora já não sabemos mais em qual papel nos encontramos.

Em um de seus escritos, Pereira (2013b) contesta esse movimento do pensamento que as metodologias autobiográficas e narrativas de histórias de vida exercem no âmbito acadêmico, apontando uma fragilidade que esse modo de investigação possui, uma vez que corremos o risco de a converter apenas em crônicas e narrativas poetizadas, não contemplando o rigor e seriedade exigido numa produção de escrita acadêmica. No entanto, no mesmo texto, assinala a pertinência dessa forma de escrita, desde que sejam consideradas

as precauções necessárias, com responsabilidade e adotando sistematicamente um conjunto de negociações contínuas de sentidos, de significados e respectivos efeitos.

> Não podemos desconsiderar que, ao escrever, também escrevemos para nós mesmos. No nosso cotidiano, levamos a efeito, às vezes, enormes batalhas conceituais que necessitam ser colocadas em palavras para tomar corpo e se constituir em saberes em condições de novamente entrar na arena do interminável debate das ideias. Nesse sentido, escrevemos para nós mesmos, escrevemos para dar passagem a ideias e movimentos que, ao serem escritas, vão nos constituindo academicamente (PEREIRA, 2013, p. 214).

Nem todas as mudanças que sentimos quando imergimos na profissão são de imediato bem vindas ou bem vistas. Para algumas delas se olha com tom de indiferença ou mesmo de desconfiança, para outras, olhamos como quem enxerga uma possibilidade a mais de produzir, de pensar, de agregar significados diferentes para os papéis que desempenhamos cotidianamente.

O que podemos compreender é que não há uma fórmula ou método único que nos encaminhe à "perfeição" da prática docente, nem seria humanamente possível, somos suscetíveis a falhas e adeptos a nos reinventarmos a todo instante, assumindo "que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos" (LOPONTE, 2015, p. 219).

Novamente Larrosa (1994) nos diz que, "o ser humano, na medida que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo [...] se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina" (p. 54). Na intenção de nos decifrar, a docência em Artes Visuais tornou-se território principal onde a pesquisa se desenvolveu.

Que tenhamos consciência de que nossas certezas e verdades são provisórias, que no percurso do exercício da profissão, durante nossas aulas, podemos nos sentir impotentes e frustrados, como já foi atrás mencionado. Mas há lampejos de estímulos que não encontramos em livros, ou em programas curriculares, mas encontramos no *outro*. Se ignorarmos por um instante todas as pressões que possam existir em qualquer ambiente profissional, e nos determos aos momentos em que nos encontramos com colegas e amigos, ou quando vivenciamos momentos de descontração e trocas de experiências, a profissão torna-se mais prazerosa.

E quando aprendemos o que não sabíamos, ou não lembrávamos, cada disciplina é um mundo particular, uma infinidade de possibilidades. Às vezes em nossas aulas "invadimos" o território alheio. É no confronto com o coletivo, com os grupos que habitamos, é nesse *entre*, na troca, na interação, no diálogo com o outro, que conseguimos compreender como nos produzimos professor(a), questionando nossas intervenções, problematizando nossas produções como docente.

Produzir no ambiente escolar um mundo com características próprias, onde não apenas a boca e os ouvidos tenham papel protagonista, mas que o corpo tenha voz, e onde "o desafio não está em descobrir uma única possibilidade de mundo, tampouco em substituir esse mundo por outro mundo, mas reside em investir em quantos 'e(s)' forem necessários para ensaiar possibilidades de vida no nosso mundo" (CARDONETTI & OLIVEIRA, 2015, p. 68).

O paralelo entre arte e a liberdade dessa arte, de expressão, que faz procurar habitar a zona de fronteira, produzir aprendizagens e saberes a partir do impensado, que "[...] não consiste em trabalhar dentro de limites fechados e que não poderiam ser ultrapassados, mas em trabalhar transpondo limites, aprendendo a aprender" (KASTRUP, 2001, p. 24). Onde, não apenas reproduzam e representem um mundo pré-existente, mas cria-se mundos singulares em um mundo já dado.

Referencias

• ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Trayetorias espistemológicas y prácticas de la investigación (auto)biográfica em educación em Brasil y España. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). La investigación (auto)biográfica em educación. Mirádas cruzadas entre Brasil e España. Granada, EUG, Porto Alegre, EdiPUCRS, 2014, p. 8-29.

• BARTHES, Roland. O Grau Zero da Escrita. Seguido de novos ensaios críticos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

• CARDONETTI, Vivien Kelling; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Diário de aula: disparador de problematizações e de possibilidades para pensar a formação de professores de Artes Visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs). A formação de professores e o ensino das Artes Visuais. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 51-73.

• KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001, p. 17-27.

• LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

• LOPONTE, Luciana Gruppelli. A arte da docência em Arte: desafios contemporâneos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 215-229.

• PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. In: Revista Brasileira de Educação. v. 18, n. 52, p.213-244, jan./mar. 2013.

• SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida e formação de professores. In: Salto para o futuro. TVescola, SEED-MEC. Março, 2007.

•SOUZA, Elizeu Clementino de. Indagación (auto) biográfica: contar experiencias, escritura narrativa y formación. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto e BOLÍVAR, Antonio (Orgs.). La investigación (auto)biográfica em educación. Miradas cruzadas entre Brasil e España. Granada, EUG, Porto Alegre, EdiPUCRS, 2014, p. 34-57.

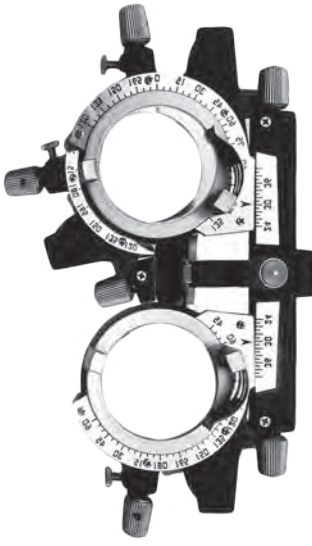
Jonara Eckhardt

Graduada pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de Artes Visuais Licenciatura Plena em Desenho e Plástica. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM.

Leonardo Charréu

Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM.

2.
CULTURA VISUAL Y PRODUCCIÓN DE NARRATIVAS FÍLMICAS ALTERNATIVAS



JOSAFÁ DUARTE E O CINEMA AUTODIDATA

Paulo Passos de Oliveira - PPGACV - UFG

Resumo

Este artigo, fruto de um projeto de doutorado, apresenta a vida e o modo de fazer cinema de Josafá Ferreira Duarte, realizador do município de Forquilha, pequena cidade localizada na zona noroeste do estado do Ceará, no Brasil. De origem pobre e sem recursos financeiros, o produtor rural Josafá escreve, produz, dirige e finaliza produções que, majoritariamente, abordam temas que trazem como pano de fundo a política local, sob a égide da comédia. A partir do trabalho de Josafá, o texto discute o conhecimento autodidata das técnicas de filmagem e a relação com o aprendizado formal da linguagem cinematográfica, que conduziram este cineasta ao reconhecimento com o prêmio de Melhor Filme pelo júri popular no V Festival de Jericoacoara de Cinema Digital, em junho de 2015.

Palavras-chave: Josafá Duarte, linguagem cinematográfica, cinema autodidata

Resumen

Este artículo, resultado de un proyecto de doctorado, presenta la vida y la forma de hacer cine de Josafá Ferreira Duarte, director que vive en Forquilha, una pequeña ciudad situada en la parte noroeste del estado de Ceará, Brasil. De origen pobre y sin recursos financieros, el agricultor Josafá escribe, produce, dirige y finaliza producciones que, en su mayoría, cubren temas que traen el fondo de la política local, bajo los auspicios de la comedia. A partir del trabajo de Josafá, el texto analiza el conocimiento autodidacta de técnicas de filmación y la relación con el aprendizaje formal del lenguaje cinematográfico, lo que llevó este a lo reconocimiento con el premio a la Mejor Película por el jurado popular en V Festival de Jericoacoara de Cinema Digital, en junio de 2015.

Palabras clave: Josafá Duarte, lenguaje cinematográfico, cine autodidacta

Josafá Duarte: vida e obra

> Ninguém quer ajudar nada, tá tudo contra nós, então vamos provar que somos mais fortes que esses obstáculos que têm sempre na vida da gente, e vamos começar a fazer **sem saber fazer. Sem saber fazer.** Vamos **fazer sem saber fazer.** Essa tem sido a nossa teoria, entendeu? De aprender com nossos erros, de aprender a fazer aquilo que muitas pessoas acham que a gente não é capaz de fazer e aí vamos fazer do nosso jeito.
>
> Josafá Ferreira Duarte

Josafá Ferreira Duarte é um dos 500 habitantes de Salgados dos Mendes, um dos quatro distritos que fazem parte do município de Forquilha. Josafá milita no cinema como militou em outras esferas de sua vida. Participou de invasões de latifúndios improdutivos em municípios próximos à capital do Ceará – Fortaleza – organizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde atuou por cinco anos. Após ser ameaçado de morte por latifundiários e sob a proteção da Polícia Federal, retornou no ano de 2002 a Salgado dos Mendes, onde passou a trabalhar como agricultor. Lá, fundou um jornal com o objetivo de conscientizar politicamente a população. Josafá percebeu que a forma de comunicação não surtia o efeito desejado. Foi, então, que resolveu fazer cinema.

Seu primeiro filme, realizado em dezembro de 2006 sem nenhum tipo de financiamento e com uma pequena câmera de vídeo amadora emprestada, foi gravado com membros da própria comunidade. Diz Josafá:

> O cenário era o que tinha: o sertão, casa de taipa, era jumento, era cabaça, era enxada, era espingarda de socadeira, era o açude, [...] era o cenário natural, o que tinha. Não foi nada programado, não foi nada feito. Até as roupas eram as originais, são as do dia a dia.

Carismático, Josafá motivou outros interessados a produzir filmes: Ronaldo Roger e Aureliano Shekinah são exemplos de novos cineastas na comunidade. A equipe trabalha em regime de cooperativa: o *cameraman* de um filme pode ser ator em outro, e editor na produção seguinte. O grupo foi denominado Cinecordel, em alusão às formas textuais populares, que podem ser recitadas oralmente, ou impressas. O trabalho do coletivo passou a ser divulgado em um blog, o Forquilha Cinecordel, bem como no YouTube.

Em 2015 Josafá filmou sua primeira produção com uso do equipamento profissional, emprestado pela produtora do cineasta Rosemberg Cariry: "Cadê meu zóculos". A versão em curta-metragem recebeu o prêmio de Melhor Filme pelo júri popular no V Festival de Jericoacoara de Cinema Digital, em junho de 2015. "Cadê meu zóculos" conquistou também três prêmios, dentre eles o de Melhor Diretor, na segunda edição do Festival de Cinema de Forquilha, ainda em 2015. Antes destas honrarias, Josafá havia sido agraciado com os troféus de Melhor Filme e Melhor Diretor no I Festival de Forquilha, evento criado e desenvolvido pelos próprios fazedores de cinema do município, em fevereiro de 2014. Sem apoio político, o festival representou um novo estágio do cinema forquilhense.

O cineasta popular, autodidata, mas sem bordas

O cinema forquilhense pode ser identificado aqui como "cinema popular", termo endossado pelo próprio Josafá. Entretanto, ao contrário do que pensam Bernardette Lyra (2009) e Jerusa Pires Ferreira (1989-1990), o seu cinema não é "de borda". Borda pressupõe um centro, que tomará como referência alguns critérios, como fatores socioeconômicos, inseridos dentro de determinados padrões de produção. Esta reflexão converge na de Alice Fátima Martins (2013) para quem este cinema recusa-se colocar-se na borda. Na verdade, ele está no centro de sua comunidade. Ao ser exibido em praça pública, o cinema de Josafá reina em uma localidade que não possui salas de cinema. Colocar o cinema feito por Josafá na borda é lançarmo-nos contra o deslocamento do centro de reflexão, deixando de tomar como base o que se faz em Forquilha. Ao relativizar as noções de borda e de centro, adotamos uma postura política, podendo arrastar a produção *mainstream* para outra localidade. Entre as grandes produtoras internacionais de caros produtos cinematográficos, e a produção amadora da zona noroeste do Ceará – pautada na coletividade artesã de quem fabrica e no público que se reconhece –, Hollywood não pode concorrer com aquilo que não é identificável enquanto modelo de produção e distribuição mercantis. Os filmes de Josafá não brigam pelas mesmas salas de cinema. Portanto, arrastar o cinema dos produtores de Forquilha para a borda é jogar o cinema *mainstream* no centro, e este não é o tema desta investigação.

Falar de arte popular é caminhar em um terreno conceitualmente arenoso, em que se corre o risco da bipolaridade entre alta cultura e baixa cultura, erudito e popular, ou ainda na discussão entre cultura popular mediada pela cultura de massa, que não sustentam o tema deste artigo. A cultura é um termo por si só complexo, que carrega consigo a responsabilidade de ser mais que um conceito, mas um campo empírico de investigação, historicamente constituído pelos estudos culturais e pela antropologia. Deixamos claro que no contexto deste artigo investigamos um aspecto da cultura criado por alguém das classes populares, prioritariamente destinado às classes populares, ligado a elas de forma identitária. O cinema popular não remete apenas à constituição autodidata da gramática do cinema, mas, sobretudo, à identificação do coletivo de trabalho – Cinecordel – passando pelo universo temático das produções, sempre de baixo orçamento.

Os dicionários apresentam o termo autodidata como o que se refere a alguém que desenvolve a capacidade de aprender sozinho, sem necessidade de um mediador entre o sujeito da aprendizagem e o objeto a ser apreendido. Entretanto, o realizador autodidata no cinema é alguém cuja linguagem apreendida é oferecida por algum meio. Toda linguagem é mediada por alguém ou por algo – um meio de comunicação de massa. O receptor é aquele que possui a faculdade de receber a linguagem, de processá-la, reelaborá-la e usá-la segundo determinados critérios. Pode-se dizer que o cineasta autodidata se didatiza como verbo reflexivo, mas apre(e)nde a partir de si pegando o mundo emprestado, que advém

de um determinado meio, cuja linguagem é transmitida sem uma explicação formal. Ela, a linguagem, é dada, embora não explicada.

O "fazer" cinema em Josafá se constitui em maior grau na prática. Portanto, o autodidata deixa de ser um "adjetivo masculino singular" para ser "substantivo múltiplo plural". O autodidata Josafá aprende no devir cinema, cuja metragem se constrói à medida que se faz, e se faz à medida que se constrói.

A linguagem do cinema

A linguagem no cinema não é formalizada. "É claro que o cinema não é uma linguagem, mas gera seus significados por meio de sistemas (cinematografia, edição de som e assim por diante) que funcionam como linguagens" (TURNER, 1997). O cinema pode ser compreendido em primeira instância como comunicação; um segundo passo necessário é colocar este processo de comunicação dentro de um sistema maior gerador de significados: a própria cultura.

Cultura, segundo Raymond Williams, descreve um modo de vida integral por onde se expressam certos significados e valores presentes no conjunto de instituições da vida social, que não é imanente. Entretanto, possui uma existência material e imaterial cujas formas devem ser reinventadas por todos aqueles grupos excluídos tradicionalmente das instituições culturais – por classe, gênero, raça ou orientação sexual – comprometidos com a tarefa de imaginar as formas de participação adequadas para sustentar uma cultura comum e redistribuir o valor cultural (LUNA, 1997).

Os teóricos dos estudos culturais, fazendo especial referência à semiótica, "argumentam que a linguagem é o principal mecanismo pelo qual a cultura produz e reproduz os significados sociais" (TURNER, 1997). Linguagem é aquela que vai além da língua verbal ou escrita. Mais do que isso, a cultura traz consigo um conjunto de valores do mundo físico e social.

O cinema também possui um conjunto de códigos e convenções edificados ao longo da história para que seja construído o sentido por parte do espectador, através de um acordo tácito que denota e permite a conotação do mundo.

Josafá Duarte e o desenvolvimento da linguagem cinematográfica

O trabalho autodidata de Josafá é constituído por uma prática de produção ordenada segundo alguns critérios que misturam o aprendizado técnico a uma práxis intuitiva. Entre a sua primeira produção, "A história de um galo assado" (2006) e "Cadê meu zóculos" (2015) é possível observar a mudança da qualidade técnica dos filmes, mas, em termos de linguagem, não houve decerto nenhuma alteração significativa.

Desde a captação das imagens à montagem, o trabalho inicial foi sendo construído no próprio processo de aprendizagem. No caso específico do cinema, o domínio da técnica e do uso do equipamento permitem a constituição da linguagem.

> Um amigo meu me ensinou a manusear a máquina, né?! E aí o primeiro filme foi editado pelo rapaz de Forquilha. Já o segundo, um filho meu comprou e me deu um computador de presente, né?! E aí outro rapaz me ensinou a fazer editar. [...] A partir do terceiro filme, que foi "Rastro de cobra", eu já comecei a fazer editar lá na minha comunidade.

O aprendizado a respeito do uso do equipamento permite a constituição da linguagem do cinema, mas não explica o aprendizado sobre a linguagem do cinema. Neste sentido, podemos estabelecer uma relação direta entre o caráter autodidata e a intuição. A intuição pode ser compreendida como processo pelo qual os sujeitos encontram, muitas vezes de forma involuntária, a solução para um problema apresentado. Josafá nos dá pista do reconhecimento deste "saber intuitivo", que ele define como um termo específico: "instinto".

> Os primeiros cinco filmes que eu fiz eu fiz sem teorização nenhuma. Fiz só pelo instinto, né?! [...] Já a partir do sexto já tivemos algumas orientações [...] e aí eu comecei então a ver uma certa melhora através desse cursos [...] Eu tinha que fazer. Eu não sabia fazer mas fiz sem saber fazer, né?!

O saber intuitivo e informal permitiu que Josafá pudesse criar um método muito específico de trabalho, que parte da ideia de um título de filme para o argumento básico. O mesmo argumento vai sendo construído ao longo dos dias de gravação. Ele diz: "Eu começo a fazer uma cena aqui e, de repente, 'vamo lá, vamo abordá

esse assunto aqui mais. A gente pode acrescentar mais um tema nessa conversa.' Então, eu nunca começo o filme com o roteiro pronto."

Este saber intuitivo, ao qual Josafá se refere como "instinto", está articulado diretamente à "atividade criadora". A atividade criadora está presente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica, técnica, etc. De acordo com Casas-Rodríguez, "a atividade criativa é o que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que cria e transforma o seu presente" (CASAS-RODRÍGUEZ, 2013, p. 23 – Tradução minha).

De onde vem a motivação para a atividade criadora? A questão foi posta ao próprio realizador forquilhense:

> Eu acho que a criatividade nossa [...] vem da necessidade de se mudar a realidade em que vivemos, entendeu? [...] uma necessidade de mudança. A gente vive assim em uma sociedade tão desigual e nós somos personagens dessa desigualdade [...]. Então, o nosso cinema aqui a gente busca [...] expor a nossa voz diante desses problemas sociais que afetam o país, entendeu?

O cérebro humano é capaz de reproduzir e conservar experiências já vividas anteriormente. O mesmo cérebro torna possível criar a partir das mesmas experiências vividas gerando novas ideias e relações. Neste sentido, desconhecer o processo fílmico encontra na intuição uma forte aliada para a criação dos filmes. De acordo com Martha María Casas-Rodríguez,

> A intuição é um processo mental que forma parte da atividade criadora, própria de todo o ser humano, e tanto a psicologia como a filosofia a descreveram e conceituaram. Porém, têm deixado de investigar os processos de formação e de desenvolvimento do "intuitivo" (CASAS-RODRÍGUEZ, 2013, p. 24 – Tradução minha).

Uma hipótese a ser considerada sobre o aprendizado da linguagem do cinema remonta aos filmes, novelas e seriados americanos que marcaram Josafá. Ele encontrou inspiração para filmar em clássico como "Casablanca" (Michael Curtiz, 1942), que assistiu mais de 50 vezes, e na produção brasileira "O auto da compadecida" (Guel Arraes, 1999).

A produção, baseada em livros de Ariano Suassuna, também trata do universo do homem do sertão, bem como de estratégias para sobreviver em um mundo dominado por poderosos, universo próximo ao das histórias do realizador forquilhense.

Em síntese...

As estratégias de produção dos filmes de Josafá não obedecem a um projeto estético, mas a um discurso político de inserção da comunidade nos filmes, e de filmes que são feitos para esta comunidade, em uma via de mão dupla. Os arranjos de realização demonstram que a produção popular de Josafá, embora limitada materialmente, é compensada pela criatividade fora dos parâmetros oficiais da invenção artística.

A linguagem do cinema clássico narrativo está presente na televisão e povoa o imaginário de todos. Servir-se dela faz parte da contemporaneidade, momento em que se observa a proliferação dos cineastas populares, alargando, deslocando e eliminando as bordas. Afinal, o cinema popular, como conceitualmente aqui discutido, é sempre um cinema político enquanto um cinema à margem dos recursos oficiais e da estrutura dominante.

Este artigo apresenta em linhas muito resumidas algumas pistas que podem vir a ser melhor desenvolvidas ao longo do doutorado. A história de militância social de Josafá aparece como *leitmotiv* de aspectos relativos à motivação, realização de filmes populares, aprendizagem do uso de equipamentos no desenvolvimento de uma linguagem cinematográfica, intuição e criatividade.

Referências bibliográficas

• CASAS-RODRÍGUEZ, Martha María. Lo intuitivo como aprendizaje para el desarrollo de la actividad creadora en los estudiantes. In Humanidades Médicas. V. 13. Nº 1. 2013, p. 22-37.

• FERREIRA, Jerusa. Pires. Heterônimos e cultura das bordas: Rubens Luchetti. In Revista USP. Nº 4. São Paulo: dez.-jan.-fev./1989-1990, p. 169-174.

• HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

• LYRA, Bernardette. Cinema periférico de bordas. In Comunicação, Mídia e Consumo. V. 6. Nº 15. São Paulo: mar/2009, p. 31-47.

• LUNA, Sergio. La crítica de la cultura después de la cultura. In: Estudios Visuales 7. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. Murcia: Ene/2010, p. 100-113.

• MARTINS, Alice Fátima. Catadores de sucata da indústria cultural. Goiânia: Editora da UFG, 2013.

•____• Cinéfilos e fazedores de cinema a contrapelo. Revista Z Cultural – Revista Virtual do Programa Avançado de Cultura Contemporânea – Ano 8 – Edição 02 – 2011 – ISSN 1980-9921, acessada em 07/09/2015. Em http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/cinefilos-e-fazedores-de-cinema-a-contrapelo-de-alice-fatima-martins-2/

•____• Identidade e pertencimentos: reflexões sobre a filmografia de Afonso Brazza. In Revista de Ciências Sociais – Órgão oficial do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará. V. 41. Nº 1. Fortaleza: 2010, p. 09-16.

• TURNER, Graeme. Cinema como prática social. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

Referência eletrônica

• http://cinecordel.blogspot.com.br/p/blog-page.html

Paulo Passos de Oliveira

Doutorando em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Comunicação e Cultura pela Escola de Comunicação (ECO) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tecnólogo em Cinema e Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo.

NARRATIVAS AUDIOVISUAIS: DISPOSITIVOS MÓVEIS E IMAGENS TÉCNICAS EM AMBIENTE ESCOLAR

Marcelo Henrique da Costa - UEG - UFG

Resumo

O presente artigo problematiza o uso de dispositivos móveis em ambiente escolar e apresenta um relato de experiência a partir de um projeto de extensão, chamado Olhares Móveis, desenvolvido com adolescentes e jovens de uma escola pública na cidade de Goiânia, Brasil. As oficinas de realização audiovisual com aparelhos de telefone celular foram executadas de modo que possibilitassem aos participantes o desenvolvimento do pensamento crítico acerca das imagens e, sobretudo, sobre as imagens produzidas por eles mesmos. A estratégia metodológica foi apoiada por dois eixos: a experimentação com os dispositivos móveis e a experiência cartográfica. A ideia de fomentar e valorizar a produção audiovisual com celular veio da observação do cenário contemporâneo, em que esses dispositivos têm sido inseridos de maneira corriqueira no cotidiano de adolescentes e jovens. O projeto encampou a proposta de instigar reflexões sobre o universo digital e as novas tecnologias, proporcionando atividades práticas nas quais os alunos pudessem experimentar e experienciar o processo de produção e construção de sentido e significação a partir das narrativas produzidas por eles mesmos.

Resumen

En este artículo se discute el uso de dispositivos móviles en el entorno escolar y presenta un relato de experiencia de un proyecto de extensión, llamado Miradas Muebles, desarrollado con los jóvenes en una escuela pública en la ciudad de Goiânia, Brasil. Los talleres audiovisuales con terminales de telefonía móvil se llevaron a cabo de manera que los participantes permitirían el desarrollo de un pensamiento crítico acerca de las imágenes y, especialmente, en las imágenes producidas por ellos mismos. La estrategia metodológica se apoya en dos ejes: la experimentación con los dispositivos móviles y la experiencia cartográfica. La idea de promover y mejorar la producción audiovisual con terminales de telefonía móvil proviene de la observación del entorno contemporáneo en el que estos dispositivos se han insertado en la forma ordinaria la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes. El proyecto se hizo cargo de la propuesta para instigar reflexiones sobre el mundo digital y las nuevas tecnologías, ofreciendo actividades prácticas en las que los estudiantes pudieran experimentar y experimentar el proceso de producción y la construcción del significado y la importancia de las narrativas producidas por ellos mismos.

Palavras-chave:

Dispositivos móveis, escola, imagens técnicas, narrativas audiovisuais

Apresentação

O presente estudo se apresenta como um relato de experiência com base em um recorte de minha pesquisa de doutoramento, que está em andamento, na qual foi desenvolvido como atividade de campo um projeto de extensão intitulado Olhares Móveis.

Na ação extensionista foram executadas oficinas de realização audiovisual utilizando dispositivos móveis com adolescentes, alunos do Colégio Estadual Pedro Gomes no bairro de Campinas, cidade de Goiânia, estado de Goiás, Brasil. O projeto encampou a proposta de instigar reflexões sobre o universo digital e os "novos" dispositivos digitais de captação e edição de imagens e sons. A ação proporcionou atividades práticas por meio das quais os alunos puderam experimentar e experienciar o processo

de produção e construção de sentido e significação por meio do manuseio dos elementos da linguagem cinematográfica, utilizando como dispositivo tecnológico seus aparelhos de telefone celular.

As atividades propostas pela ação de extensão possibilitaram aos participantes o desenvolvimento do pensamento crítico acerca das imagens e, sobretudo, sobre as imagens produzidas por eles mesmos.

Com base nessa experiência, o presente artigo irá discutir as possibilidades de subversão do suporte por meio da prática de produção de narrativas audiovisuais em ambiente escolar, procurando estabelecer conexões acerca do contexto de produção de imagens técnicas com intuito pedagógico, a emergência dessas imagens em uma das perspectivas de abordagem em ambiente escolar, o nível de conhecimento sobre o funcionamento dos dispositivos tecnológicos produtores de imagens e sons e as possibilidades de subversão, contrariando a programação previamente imposta pelo aparelho.

Narrativas, dispositivos móveis e cartografias

Entendo como narrativa as "manifestações orais, escritas, sonoras e visuais que se organizam a partir de uma sucessão de episódios ou ocorrências de interesse humano que integram uma mesma ação"[1], de modo que os sujeitos-autores possam se expressar, narrando e contando "algo sobre o mundo, sobre a existência, sobre o outro ou sobre si mesmo"[2].

A narrativa, por não se acomodar em modelos preestabelecidos, possibilita maior liberdade criativa e o surgimento de novas estéticas. É uma maneira de os indivíduos se expressarem sobre sua vida, suas histórias domésticas, memórias, intimidade e subjetividades. Essas micronarrativas pessoais, que se opõem aos modelos tradicionais, possibilitam a seus autores a reflexão sobre sua visão de mundo, reorganizam sua experiência e propiciam um olhar crítico sobre o tema apresentado. Em um contexto mais amplo, as micronarrativas propiciam "uma reflexão sobre os modos de narrar o presente"[3], dando sentido aos acontecimentos mais marcantes da vida de seu autor.

O tipo de narrativa escolhida para a pesquisa foi a audiovisual. Entendo por narrativa audiovisual o tipo de produção que se vale das articulações possíveis entre a imagem em movimento e/ou fixa e os sons.

As narrativas audiovisuais podem construir discursos que criam, reforçam ou modificam características identitárias, justamente pelo fato de a identidade de um grupo social ser algo mutável, que está sempre em processo, no qual "as identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação"[4].

Dentre as ferramentas disponíveis para produção de narrativas audiovisuais, existem os aparelhos de telefone celular, que tiveram a incorporação de câmeras, recursos para acesso à internet e plataformas de comunicação sem fio e operam com funcionalidades semelhantes às de um computador. Esses aparelhos são capazes de produzir, receber e transmitir vídeos, e sua popularização e expansão agressivas têm reconfigurado os espaços midiáticos tradicionais. Para um aparelho que concentra em si ferramentas de produção, recepção e transmissão audiovisual, os limites e as diferenças existentes a outros suportes, como a TV, a internet e o cinema, acabam sendo borrados[5].

As cenas produzidas por aparelhos de telefone celular a partir da trivialidade e do cotidiano acabam por se tornar inéditas. Para Lucena, "é esta poética que buscamos quando falamos de vídeos produzidos por celular, cenas que não são maquiadas e que podem ser transferidas para outros aparelhos: uma poética do banal ou do 'estive aqui e me lembrei de você'".[6] De sua parte, Lemos afirma que esse fenômeno naturalizou o processo de captação de imagens na vida das pessoas ou de uma liberação do polo de emissão[7], justamente pelo fato de o aparelho celular propiciar ao seu usuário o acesso às ferramentas necessárias para realizar as fa-

1 - MARTINS, 2009, p. 33.
2 - MARTINS, 2009, p. 33.
3 - PILLAR, 2013, p. 313.
4 - HALL, 2000, p. 108.
5 - LUCENA, 2009.
6 - LUCENA, 2009.
7- LEMOS, 2003.

ses de produção do vídeo: captação, edição e distribuição.

Desse modo, considerando as possibilidades disponíveis para o uso da produção de narrativas audiovisuais com mídias móveis, na educação visual e como meio de expressão das subjetividades, esse recurso pode colaborar com o processo educativo e de formação visual, de modo que essas narrativas se tornem fontes de expressão identitária, que vão representar as formas de ver, perceber e refletir sobre as práticas culturais de seus autores, subvertendo as funções anteriormente programadas do aparelho, como diz Flusser[8], sobre a emergência das imagens técnicas e seus dispositivos produtores.

"O trabalho pedagógico com imagens é também proposta para refutar a dicotomia autocrática, de dominação-dependência, com a presença e promoção de 'posições' supremas e únicas, que impedem a atuação das demais"[9]. Em consonância com o pensamento dos autores, estabelecer um diálogo aberto com estudantes, adolescentes e jovens poderá possibilitar o manuseio da imagem, como matéria-prima, que há muito já lhes é familiar.

Ressaltar e valorizar os aspectos locais e das localidades do bairro de Campinas também foram fatores importantes para o projeto. Por isso a metodologia propôs uma experiência cartográfica, de modo que, aos estudantes, suas histórias e narrativas estivessem vinculadas ao bairro. Refere Amaral:

> Diálogos cada vez mais intensos vêm configurando uma nova cartografia cognitiva caracterizada por colaborações entre diferentes territórios e domínios, colocando em evidência as possibilidades de compartilhamento de estratégias pautadas pela complementaridade, interrelacionamento e reciprocidade entre campos: a história da arte, a estética, a teoria cinematográfica, os estudos culturais, a teoria dos meios, a arte/educação, a cultura visual, os estudos de gênero, entre outros.[10]

Por isso, pensar nessas histórias contidas nas narrativas audiovisuais linkadas em suas "georreferencialidades" poderá dizer muito mais sobre elas mesmas, sobre seus autores e sobre as identidades nelas impregnadas ao serem acessadas de forma cartográfica.

A metodologia cartográfica proposta foi a de, a partir de fotografias e visitas aos espaços do bairro, criar um mapa georreferenciado, em plataforma digital, indicando as localidades de referência de cada narrativa. Esse tipo de plataforma foi selecionado por ser "mais atraente. Ele tem um maior poder de comunicação, posto que permite melhorar a compreensão da mensagem cartográfica. Vale dizer, a interatividade dá maior controle do processo ao usuário e, portanto, uma melhor participação"[11]. Soma-se a isso o fato de ser democrática e acessível.

Desse modo, o uso da cartografia como estratégia metodológica de aproximação dos conteúdos com as realidades do bairro, bem como com as possibilidades e trânsitos, gera a expectativa de que a experiência cartográfica não só represente o território, mas o recrie, já que "todo mapa é uma reterritorialização e se atualiza a partir da interação com cada sujeito"[12].

Ideias Movimentadas: travessia importante para a construção de novos caminhos

Em 2013 coordenei no curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás – UEG – o projeto de extensão Ideias Movimentadas. Nesse projeto foram desenvolvidas oficinas de realização audiovisual com aparelho celular com crianças atendidas por uma instituição chamada Polivalente São José. Essas crianças eram atendidas pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI –do governo federal brasileiro. Na grande maioria, encontravam-se em situação de vulnerabilidade social, eram pertencentes a famílias de baixa renda e participavam de atividades complementares em contraturno escolar como uma obrigatoriedade para sua permanência no PETI. As famílias recebiam uma bolsa em dinheiro como contrapartida do social do governo federal brasileiro.

Foram produzidos dois vídeos, sendo uma fi-

8 - FLUSSER, 2008.
9 - GUIMARÃES; FERNANDES, 2009.
10 - AMARAL, 2012, p.
11 - JOLIVEAU, 2008, p. 52.
12-AMARAL, 2012.

cção e um videoclipe, com música e letra compostas pelos participantes do projeto, ambos inspirados no cotidiano e realidade social em que estavam inseridos. Além dos produtos audiovisuais, as duas monitoras do projeto desenvolveram seus trabalhos de conclusão de curso a partir da experiência extensionista.

O Ideias Movimentadas funcionou como plataforma para a elaboração do meu projeto de doutorado, por isso é tão importante fazer menção a sua realização.

Olhares Móveis: construção de novos mapas e narrativas

O contexto de execução do Projeto Olhares Móveis foi o educacional, pensando que a produção de narrativas audiovisuais e a experiência com o lugar, no caso o Bairro de Campinas, poderiam propiciar experimentações e aprendizagens a partir do processo coletivo de realização audiovisual.

Quando cheguei à escola, a proposta do projeto foi bem-recebida. Contudo, por se tratar de uma instituição de tempo integral e com atendimento exclusivo para turmas do ensino médio, a proposição foi de adequá-lo a uma disciplina eletiva que seria ministrada ao longo de todo o segundo semestre de 2015, nas tardes de quinta-feira. Em função dessa nova configuração, fui acompanhado por uma professora tutora da escola ao longo do semestre, que foi responsável por mediar todas as situações que envolviam o bom andamento da disciplina.

Inicialmente o projeto foi pensado para estudantes moradores do Bairro de Campinas, uma vez que a expectativa era valer-se da experiência cotidiana com o bairro para que eles pudessem impregnar as narrativas com elementos identitários do local. Contudo, no primeiro encontro com os alunos percebi que quase todos eram moradores de bairros distantes de Campinas. Dos 26 inscritos, somente três eram moradores do bairro e/ou imediações. Essa nova realidade trazida pelo campo de pesquisa acabou por readequar alguns pontos de interesse da pesquisa, como a discussão sobre identidade e pertencimento associada ao lugar – o bairro de Campinas, por exemplo.

Uma preocupação inicial no tocante à escola era o respeito à realidade local. Minha intenção era de que o projeto não parecesse um corpo estranho na rotina escolar, de que em alguma medida pudesse estar integrado promovendo diálogo com os gestores, estudantes e professores e que considerasse a disponibilidade e o interesse da escola pela sua realização.

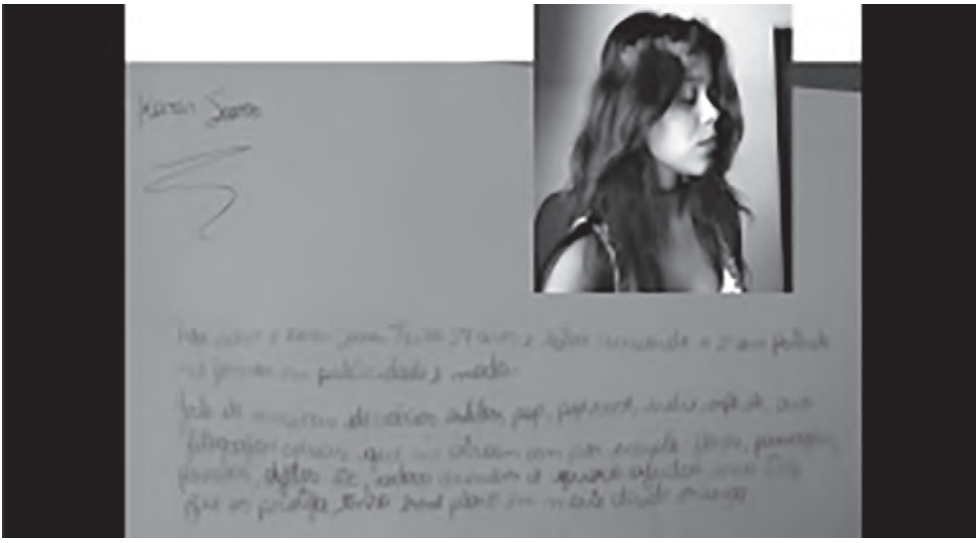
Os riscos por essa opção foram assumidos como parte do processo. Sabia que estar por um tempo mais longo, com um cronograma de atividades mais extenso, poderia provocar mais situações que não estavam previstas, o que, de fato, acabou ocorrendo. Muitas intempéries atropelaram o processo durante o semestre, tais como: suspensão de aulas pela Secretaria Estadual de Educação, mudanças no calendário escolar, a inserção de eventos não previstos, limitações institucionais, migração de alunos na disciplina – entrando e saindo – até a configuração final do grupo etc.

Em alguns momentos foi difícil conciliar todas essas variáveis que interferiram na execução das atividades da disciplina, sobretudo por conta da preocupação e do compromisso em concluir bem as atividades de campo da pesquisa para o projeto de doutoramento.

Um fator positivo que salvaguardou essa escolha foi o tempo para maturação das atividades. Essas ações exigiam um tempo maior para amadurecimento e consequente bom andamento dos processos de produção das narrativas. Esse aspecto foi muito importante para o grupo, na medida em que os estudantes iam assimilando e assumindo suas narrativas, situação que seria mais difícil de ser concretizada se as atividades tivessem sido realizadas de forma condensada.

Foram realizados dezoito encontros, que totalizaram 36h/a. Neles foram distribuídas atividades que propiciassem contato com as subjetividades individuais de cada estudante e também com a escola e o bairro de Campinas. Como estratégias, foram utilizados recursos lúdicos, da linguagem audiovisual e da cartografia.

As atividades do Olhares Móveis foram organizadas por meio de dispositivos que facilitaram a realização das tarefas. Ao todo foram propostos sete dispositivos. Segue-se, portanto, a descrição de cada dispositivo, cujo detalhamento inclui o título, a finalidade, o método de execução, os recursos necessários e um relato da experiência gerada em cada etapa.



Selfie da estudante Karen Soares e texto manuscrito de autoapresentação.

Dispositivo 1: Eu na narrativa ou Autorretrato audiovisual

O quê?: Produzir um vídeo de autoapresentação.
Por quê?: O dispositivo visa estimular o estudante a fazer uso da articulação de imagens e sons a fim de construir sentido narrativo sobre si mesmo. Usando o celular como ferramenta para captação/edição das narrativas, espera-se que o aparelho técnológico seja utilizado para atender às necessidades criativas do autor.

Como primeira atividade, o dispositivo pretendia mediar a construção de uma narrativa que de alguma forma permeasse as subjetividades de cada estudante, apresentando aspectos pessoais, o lugar que ocupam no mundo e também a familiaridade com a linguagem audiovisual, de modo que começassem a perceber o aparelho celular como uma ferramenta a serviço das ideias e possibilidades criativas, inclusive para a construção de outros tipos de narrativas e não somente para os usos já programados e naturalizados pelo aparelho. A estudante Karen Soares se destacou por expor de maneira intensa suas opiniões e aspectos de sua subjetividade. Esta aluna, de modo particular, apresentou um comportamento diferente ao final do projeto. Segundo a Coordenadora das Disciplinas Eletivas, a pedido da estudante seus pais já haviam solicitado sua transferência para outra unidade escolar. Porém, ao final do semestre Karen reconsiderou seu pedido de desligamento, alegando ter estabelecido um vínculo mais afetivo com a escola.

Dispositivo 2: Entrevista exploratória

O quê?: Gravar entrevistas com membros da comunidade escolar utilizando a seguinte pergunta: O que você sabe sobre Campinas?
Por quê?: O objetivo desse dispositivo é promover um levantamento de informações (históricas, sociais, mitológicas etc.) do bairro de Campinas e propiciar um novo tipo de experimentação em produção audiovisual com o uso do celular.



Frames do Autorretrato Audiovisual da estudante Karen Soares.



Frames do vídeo "Sobre Campinas eu sei que"

Inicialmente os estudantes ficaram um pouco receosos com a proposta, uma vez que exigia um tipo de abordagem diferente aos seus pares na escola. Embora o aparelho de telefone celular seja um objeto de intenso uso cotidiano, a proposta de uso não lhes era familiar. Com intensidades de participação diferentes, a turma foi organizada em duplas, e a tarefa a ser cumprida seria a realização de pequenas entrevistas com a duração de um minuto com o tema proposto pelo dispositivo. As melhores entrevistas foram agrupadas em um único vídeo.

Dispositivo 3: Máscaras

O quê?: Produzir novos sentidos para as imagens com base na reconfiguração dos enquadramentos com o uso de máscaras.
Por quê?: Espera-se com o dispositivo aguçar os estudantes acerca das possibilidades criativas e de construção de sentidos mediante as várias possibilidades de se enquadrar uma mesma cena.

Nesse dispositivo os estudantes selecionaram fotografias disponibilizadas pelo professor, produziram réguas em forma de L e foram estimulados a buscar na imagem selecionada novos enquadramentos, de modo a pensar em possíveis narrativas visuais a partir desses novos pontos de vista lançados sobre a imagem.

Dispositivo 4: Minuto Lumière[13]

O quê?: Produzir vídeo inspirado nos primeiros filmes feitos pelos irmãos Lumière.
Por quê?: A aplicação desse dispositivo visa estimular a percepção dos estudantes mediante os elementos básicos da linguagem cinematográfica (enquadramento, composição, luz, som), propiciando uma experiência prática de construção narrativa.

Dispositivo 5: Fotonarrativas Audiovisuais

O quê?: Produzir fotonarrativa por meio da seleção e edição de fotografias.
Por quê?: Dar novos significados a imagens preexistentes é o principal objetivo desse dispositivo. Espera-se que os estudantes criem narrativas ficcionais a partir de fotos documentais, experimentando as possibilidades de construção de sentido narrativo por meio da edição de imagens.

As fotonarrativas audiovisuais partiram das fotografias de Hélio de Oliveira. Hélio foi fotojornalista do jornal O Popular, maior periódico do estado de Goiás, e também fotógrafo oficial do Gabinete do Governador do Estado, tendo acompanhado chefes do poder executivo estadual por diversos mandados. Construiu ao longo de sua carreira um extenso acervo de imagens de Goiânia. É um dos mais tradicionais e importantes nomes da fotografia em Goiás.

Com base nas fotografias do bairro de Campinas disponibilizadas por mim, os estudantes puderam ser agrupar por interesse temático, tendo como ponto de partida as imagens selecionadas. As fotonarrativas surgiram tendo como motivação as fotografias de Hélio. As fotos foram recortadas, reenquadradas, coladas, reconfiguradas para dar vida às histórias



Frames das fotonarrativas audiovisuais

13 - Dispositivo elaborado pelo Projeto Inventar com a Diferença, do Curso de Licenciatura em Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, com adaptações do autor.



Frames das fotonarrativas audiovisuais

ficcionais produzidas por eles.

Dispositivo 6: Café de histórias

O quê?: Realizar série de entrevistas com moradores do bairro onde a escola se encontra.
Por quê?: Esse dispositivo pretende levantar histórias sobre o bairro, aproximar a comunidade da escola, criar um conjunto de arquivos que registrem a história do bairro usando fontes não oficiais, buscar possíveis fabulações sobre esses personagens, lendas e histórias fantásticas.

Dispositivo 7: Capturando imagens e mapeando rotas

O quê?: Produzir mapa mental do bairro de Campinas, a partir dos locais identificados nas fotografias selecionadas no dispositivo 5 (Fotonarrativas) e nas falas dos entrevistados no dispositivo 6 (Café de histórias).
Por quê?: Criar uma relação mais próxima com os espaços e localidades do bairro onde a escola está situada e promover uma experiência cartográfica lúdica são os principais intentos do dispositivo. O deslocamento físico e a experiência de estar nos lugares escolhidos por meio das fotos poderão estabelecer novos pontos de contato, afeto e sentido entre os estudantes e esses espaços.

Foi incluída posteriormente nesse dispositivo uma visita a pontos do bairro de Campinas. Demos o nome a essa atividade de Reconhecimento Cartográfico. Em virtude da configuração da turma, com poucos estudantes oriundos do bairro e imediações, o reconhecimento propiciou o contato de boa parte da turma com espaços circunvizinhos à escola Nessa atividade puderam comparar as modificações na paisagem urbana ao confrontarem, por exemplo, as fotos históricas de Hélio de Oliveira e as produzidas por eles.

Durante o reconhecimento cartográfico os estudantes foram estimulados a produzirem registros fotográficos, audiovisuais e sonoros das paisagens urbanas.
Nos encontros seguintes os estudantes foram convidados a recorrer à memória e produzir um mapa mental que de alguma forma representasse a experiência no espaço urbano. Os mapas foram produzidos individualmente, e os chamamos de "mapas de cada um".

Na semana seguinte os mapas individuais foram socializados entre todos, e o convite foi para a desconstrução dos "mapas de cada um" e a construção de um "mapa de todo mundo". A reação primeira foi de estranhamento à proposta, mas logo com tesoura, cola, papel e giz de cera em mãos o trabalho coletivo começou. A experiência da desconstrução de imagens para a produção de outras novas, com novos sentidos e significações, visuais, simbólicas e afetivas, foi alcançada com a finalização de um grande mapa com cerca de três metros de comprimento.



Produção dos mapas mentais



Produção do mapa coletivo

O "mapa de todo mundo" foi digitalizado e incluído em um sítio na internet. Nesse mapa foram georrefenciados pontos que dão acesso às narrativas produzidas pelos estudantes. As narrativas estão vinculadas tematicamente aos pontos geográficos. Como a produção do mapa foi um exercício de memória e de experimentação afetiva com os espaços do bairro, o mapa não possui uma correlação direta com o espaço geográfico real, mas apresenta uma outra cartografia: mais afetiva, lúdica e simbólica. Sua construção a muitas mãos o deixou singularizado com a experiência do grupo com o bairro.

Dentre os sete dispositivos aplicados ao longo do projeto de extensão, cinco deles tiveram resposta positiva. O Dispositivo 4, Minuto Lumière, e o Dispositivo 6, Café de Histórias, não obtiveram êxito. No Minuto Lumière, que previa uma produção audiovisual, a atividade foi pedida para ser feita em casa e seria exibida no encontro seguinte. Após finalizado o projeto, avalio que a atividade poderia ter tido uma condução diferente. Penso que se tivesse sido realizada durante um dos encontros com o apoio do professor teria logrado maior êxito. Quanto ao Café de Histórias, que tinha como premissa o levantamento de moradores do bairro de Campinas para uma sessão de contação de histórias sobre o bairro, o fato de apenas três estudantes serem moradores de Campinas foi um fator que dificultou a execução do dispositivo.

Todos os resultados obtidos com a execução dos dispositivos podem ser visualizados no sítio www.olharesmoveis.ueg.br.

Para além dos dispositivos e da tecnicidade das imagens, existem os seres humanos

O projeto de extensão Olhares Móveis mirou em seus objetivos em alguns alvos, que no meu entendimento foram atingidos de forma satisfatória, mas acertou também em tantos outros que, inicialmente, não estavam no horizonte da visão. Com base nos depoimentos de estudantes e professores que estavam envolvidos com a realização do projeto, alguns pontos importantes foram apontados: melhora no desempenho escolar de outras disciplinas formais; reconsideração do colegiado de professores de decisão tomada para expulsão de aluno; desistência de transferência da escola – por desejo do estudante; ampliação da percepção crítica acerca das imagens e de sua produção; socialização dos estudantes no grupo escolar etc.

Estes apontamentos e alguns outros foram detectados como resultados indiretos da execução do Olhares Móveis na comunidade escolar. Pensar a subversão dos dispositivos técnicos, como sugere Flusser, a partir da criação de novas aplicabilidades não programadas e problematizações que levem os operadores a refletirem sobre o uso desses dispositivos e as narrativas produzidas por um autor, mas mediadas por esses aparatos tecnológicos, podem oportunizar possibilidade de transformação pessoal e social que por vezes não é possível indicar no início do percurso.

No campo das subjetividades, em que o corpus de investigação é a matéria humana, as metodologias e intenções acabam por ser semeadas com uma boa dose de incerteza sobre que frutos serão colhidos.
As possibilidades de intervenção na realidade escolar e no desempenho dos estudantes passam inevitavelmente pela subjetividade individual do sujeito e pela forma como cada um é afetado pela proposta pedagógica. Entre os caminhos e descaminhos percorridos no percurso do Olhares Móveis, as formas como o projeto interviu nas vidas de estudantes, professores e

pesquisador certamente não os deixaram incólumes à experiência. Penso que a educação precisa tocar as pessoas e de alguma forma as ajudar a entender melhor o seu lugar no mundo. Isso também é aprendizado. Na condição de professor-investigador posso dizer que aprendi muito com essa experiência.

Referências

• AMARAL, Lílian. Táticas para cartografar e habitar o espaço da cidade: práticas performativas: Observatório Bom Retiro. In: CONFAEB, 22, 2012, São Paulo: Unesp, 2012.

• GUIMARÃES. Leda; FERNANDES. Wolney. Narrativas visuais como experimentações estéticas. In: RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira; ASSIS, Henrique Lima (Org.). O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc-GO, 2009. p. 39-44.

• FLUSSER, Vilém. O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

• HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença. Petrópolis: Vozes, 2000.

• JOLIVEAU, Thierry. O lugar dos mapas nas abordagens participativas. In: ACSELRAD, Henri. Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

• LEMOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Org.). Olhares sobre a cibercultura. Porto Alegre: Sulina, 2003.

• LUCENA, Tiago Franklin Rodrigues. M-vídeos: audiovisual do/para celular. 2009. Disponível em: <http://migre.me/uKN8Q>. Acesso em: 4 jul. 2016.

• MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília: Editora Brasil, v. 8, n.1, jan.-jun. 2009.

• OLIVEIRA, Hélio. Eu vi Goiânia crescer. v I. Goiânia: Ed. do Autor, 2008.

• OLIVEIRA, Hélio. Eu vi Goiânia crescer. v. II Goiânia: Ed. do Autor, 2012.

• TITO, Keith Valéria. Memória e identidade de um bairro: campinas sob as lentes de Hélio de Oliveira. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

Marcelo Henrique da Costa

Professor do Curso de Graduação em Cinema e Audiovisual e Diretor de Comunicação Institucional da Universidade Estadual de Goiás, publicitário, mestre e doutorando em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás – Brasil. Interesse de pesquisa em: Audiovisual, cinema, educação, produção audiovisual com mídias móveis.

UM CINEMA ENTRE AS RUÍNAS E O FUTURO

Alice Fátima Martins - UFG

Resumo

Neste texto são propostas algumas reflexões com base no trabalho desenvolvido por Seu Osorinho (Serranópolis/Goiás) que, com mais de 70 anos, filma suas histórias, caminhos, paisagens, as gentes com quem convive. Filma as árvores que serão derrubadas, os animais ameaçados de extinção, as cachoeiras cujas águas estão poluídas. Ele pretende que, no futuro, os que haverão de vir possam ter uma ideia de como era tudo por ali. E inventem, eles também, outros modos de contar suas próprias histórias, estabelecendo elos entre o que foi e o que será. A potência de seu trabalho não está na qualidade técnica da produção, mas na intensidade da experiência que transpira nas imagens e sons organizados em narrativas. Estas buscam, na experiência e na memória, pistas para suspeitar devires, e pintá-los com luzes dançantes sobre telas e écrans. Seu Osorinho usa um pequeno gravador e uma câmera encontrada dos descartes de alguém. O equipamento, pela obsolescência, poderia provocar risos entre vídeomakers afeitos às novidades tecnológicas. Mas, em suas mãos, é ressuscitado, tornando-se ferramenta de primeira grandeza.

Palavras-chave: cinema pobre; memória; experiência.

Abstract

In this paper, I analyze some points about Mr. Osorinho work, in Serranópolis, Goiás, a more than 70 years old man, who makes videos about histories, landscapes and people of his relations. He makes films telling about trees that will be felled, endangered animals, and waterfalls with polluted waters. He hope his images, in the future, will inform people about how they have lived, there. He also wants people may invent their own ways of telling stories, linking past with future. The power of his work is not technical quality of production, but just the intensity of the experience in all images and sounds. Inside experience and memories, these narratives are looking for clues to suspect futures and to draw them with dancing lights on the screen. Mr Osorinho takes with him a short recorder and a camera he has found in somebody's trash. Video makers and filmmakers who love high technologies could laugh because of Mr. Osorinho's old equipment. However, this, in his hands, is tool of great importance.

Key words: poor cinema; memory; experience.

Na seara das discussões sobre contextos hipervisuais, trago à pauta um cenário em que se estabelecem trânsitos entre imagens produzidas há milênios e imagens realizadas por meio de aparatos da tecnologia digital, entre desenhos encravados nas rochas e as imagens técnicas, aquelas produzidas por aparelhos, nos termos propostos por Flusser (2008).

Dentre os sítios arqueológicos brasileiros, em sua maioria carentes de políticas consolidadas voltadas à pesquisa e preservação, encontram-se os conjuntos de grutas localizados nos arredores da pequena cidade de Serranópolis, no sudoeste goiano. Integra um desses conjuntos o desenho da arara adotado como símbolo do Estado de Goiás.

As marcas desenhadas sobre rochas há cerca de onze mil anos são mensageiras de notícias sobre várias gerações de habitantes que ocuparam aqueles territórios em tempos imemoriais. Que objetivos teriam levado as diferentes comunidades a empreender esses mosaicos? Quais os sentidos engendrados nos conjuntos imagéticos? Como foram produzi-

dos? Estas são questões a respeito das quais apenas se produzem conjecturas, no esforço por respostas, a despeito dos rigores observados nas investigações arqueológicas e antropológicas desenvolvidas a respeito. Talvez o mais surpreendente seja o fato de que tenham atravessado ciclos temporais tão extensos, adversidades múltiplas, chegando até o século XXI portadoras de uma vitalidade ainda capaz de provocar os visitantes com sentidos e narrativas imponderáveis.

Contudo, as circunstâncias ambientas, econômicas e sociais que os cercam atualmente não parecem muito favoráveis à sua preservação. Testemunhas de um passado tão longínquo, deparam-se, atualmente, com ventos que sopram vigorosamente em direção ao futuro, ou futuros, cujos projetos não se deixam seduzir ou comover por seus enigmas. O futuro, esse futuro pautado pela noção de progresso instaurada na modernidade, move-se em direção a desafios tais como a produção intensiva de grãos justificada pelas necessidades de alimentação a uma população humana em linha numérica sempre crescente. Mas, sobretudo, para atender à lógica econômica capitalista em torno das relações de lucro, mais valia, e suas (ir)racionalidades.

Um tal progresso se constrói sobre as ruínas do passado, justificado pela promessa de conquista do futuro. O passado comparece como entrave, atraso, condenação e aprisionamento à obsolescência. Nesse cenário, o cenário que abriga as grutas de Serranópolis e seus arredores sobrevivem, mesmo que precariamente, tão somente por uma questão geográfica: localizam-se em regiões desfavoráveis ao plantio da lavoura intensiva, ou à criação de gado. Áreas rochosas de acesso não muito fácil resguardam-nas, enquanto a vegetação nativa em torno vai sendo substituída por plantações de soja a perder de vista, pontuadas por enormes armazéns metálicos destinados à guarda de grãos, administrados por empresas que beneficiam a população local, absorvendo mão-de-obra.

O futuro, portanto, promete emprego, desenvolvimento tecnológico, investimento econômico, e grãos para exportação. Nesse futuro não há espaço para grutas com desenhos envelhecidos, meio borrados, que ninguém sabe o que significam, ao certo.

Os ventos mensageiros do progresso anunciado por esse futuro, sobretudo, não negociam facilmente com anjos benjaminianos que teimem em se voltar para recolher os mortos deixados para trás, ou para consertar o que foi destruído. O anjo da história, para Benjamin,

> gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (BENJAMIN, 1987, p. 232)

Em Serranópolis, entre as ruínas do passado e as maquinarias que prometem o futuro inevitável, dada a força da tempestade do progresso, transita um homem de pequena estatura, com mais de sete décadas vividas, portando uma câmera desgastada entre as mãos e um gravadorzinho no bolso. Os conhecidos acenam: *Oh, Osorinho!* enquanto ele passa. É ele que a cineasta Cássia Queiroz chamou de *Osorinho,* o poeta da imagem, documentário de curta metragem, realizado em 2010.

Vem de muitos anos a disposição de Seu Osorinho para registrar as pessoas de sua comunidade, as paisagens por onde percorre de bicicleta, montado a cavalo ou a pé, os sítios onde viveu, e onde viveram seus familiares. Bom conhecedor que é da sua região, observa os ciclos de plantas e animais, as transformações dos horizontes, as sonoridades de cada lugar. Observa os ciclos da comunidade, lembra aqueles que já tenham partido, não perde de vista os mais velhos, dispondo-se a buscar suas histórias para reconta-las aos mais novos. Assim, vai constituindo um painel cada vez mais extenso de registros em audiovisual com esses elementos, dialogando com eles, reconstituindo suas narrativas. Do mesmo modo, registra eventos da cidade, festas, celebrações, histórias singulares, jogos de futebol... Desse modo, estabelece redes de conexões intracomunitária, numa cidade onde não há salas de cinema, e apenas uma reduzida parcela da população tem acesso à rede mundial de computadores em suas residências ou ambientes de trabalho.

A seu modo, Seu Osorinho narra seu próprio tempo, em diálogo com os processos de transformação de seu meio. Para tanto, faz uso das ferramentas propiciadas pelo progresso, o mesmo responsável pelo acelerado das transformações rumo ao futuro. Inicialmente, fazia imagens fotográficas com uma câmera compacta, foco fixo, analógica. Logo conse-

guiu uma câmera para filmar com fitas VHS. Usada, a câmera, considerada ultrapassada por seu primeiro proprietário, ela ganhou vida nova nos processos de descoberta por parte dele. Passou a filmar seus percursos entre o campo e a cidade. Animais, plantas, caminhos... começou a gravar histórias das pessoas. Inventou um modo de inserir trilha sonora própria às suas peças, inserindo um pequeno gravador no bolso. Segundo seu relato, ao filmar um pé de ipê cheio de flores amarelas, sentiu falta do som de pássaros. Providenciou uma fita k7 na qual gravou alguns cantos da região. Assim, pôde filmar o pé de ipê com o som ambiente adequado.

Em 2010, Cássia Queiroz realizou o filme de curta metragem em que acompanha seu Osorinho na produção de suas imagens. Essa interlocução também imprimiu novos elementos aos modos como ele passou a fazer seus registros. Atento à mídia de que dispunha, tem ampliado, continuamente, o domínio de seus recursos.

Das fitas em VHS, passou a trabalhar com uma câmera menor, digital. Se a preservação física das fitas oferecia dificuldades, tendo em conta a facilidade de deterioração do material, o gerenciamento dos arquivos digitais apresentou novos e crescentes desafios. Após cada sessão ou conjunto de filmagens, Seu Osorinho vai à única *lan house* da cidade, cujo funcionário transfere os arquivos do cartão da pequena filmadora para o computador, e em seguida faz cópias em mídias do tipo DVD.

A *lan house* está localizada nas cercanias de alguns templos religiosos. De alguma forma, funciona também como um deles. A ela concorre a maior parte da população, buscando pelo rapaz que disponibiliza sua familiaridade com equipamentos e suas programações para resolver problemas de toda sorte: pagamentos de faturas, busca por informações, envio de mensagens, verificação de pendências diversas. Cada qual posta-se à sua frente, e aguarda, pacientemente, enquanto ele aciona teclas, alterna imagens, digita senhas, imprime boletos. Aconselha também: um produto está muito caro, alguém está pagando juros altos em razão da prestação, outro não deveria ter contraído dívida para pagar em sistema de consignação. Atua quase como um oráculo. Seu Osorinho também aguarda, pacientemente, enquanto o rapaz trabalha com seus arquivos, alternando o atendimento a outras pessoas da comunidade. E é o próprio Seu Osorinho quem identifica os DVDs depois de gravados, anotando eventos ou cenas filmados, e as respectivas datas.

Contudo, é importante frisar que a imponderabilidade dos arquivos digitais lhe escapa às mãos. Muitos vídeos perdem-se de seus domínios, ao mesmo tempo em que o rapaz da casa de serviços de informática também se desfaz dos arquivos deixados em seu computador, para liberar memória. Assim, pouco tempo depois, os vídeos podem ser encontrados apenas nos DVDs, distribuídos entre as pessoas interessadas, ou guardados sem muita sistematização entre os pertences de Seu Osorinho.

Neste quadro, nem o domínio dos rituais tecnológicos, nem a gestão de arquivos faz parte do seu *métier*, porquanto ele não seja um arquivista, mas, e sobretudo, um narrador (BENJAMIN, 1987). O domínio técnico das programações que fazem os aparatos tecnológicos funcionarem, suas estruturas materiais, a administração de arquivos, tudo isso deve estar a serviço de sua narração, e não o contrário. As informações com que opera, antes de serem gravadas nos sistemas binários dos semicondutores de silício, têm registro em sua própria memória. Esta, sim, é capaz de reunir fragmentos, estabelecer conexões, atualizar sentidos, investir na construção de pontes entre o que já passou e o que virá, entre os desenhos na pedra e imagens com luzes dançantes.

Não se trata exatamente de um jogador contra o aparelho, conforme propõe Flusser (2008). Mas de um narrador que, sem se sujeitar aos rituais do aparelho, reconhece, nele, um papel instrumental para seu projeto, o de recontar histórias de seu tempo e lugar, reconfigurando memórias de si e dos demais.

A noção de memória é cara a este conjunto de reflexões, em suas diversas naturezas. As figuras cravadas nas pedras latejam memórias com cerca de 11000 anos (ORTEGA, 2009); o silício de que são feitos os circuitos integrados dos cartões de memória com vídeos abrigam arquivos que migram entre mídias, sempre sob o risco de se perderem; Seu Osorinho estende o âmbito das experiências vividas e relatadas, configurando complexos mapas de memória marcados por sua subjetividade e as relações comunitárias. As imagens audiovisuais tomam parte desse processo, em fluxos contínuos, girando informações, portando notícias, conformando narrativas.

Serranópolis não tem sala de cinema. Mas um antigo galpão destinado à guarda de grãos foi

transformado no Armazém de Cultura, a partir de um projeto da Secretaria de Cultura e Turismo do Município. O Armazém está organizado em três espaços. No primeiro, funciona um museu; no segundo, uma sala de exposição e venda de artesanatos produzidos pela comunidade; no terceiro, um auditório onde se realizam eventos culturais, festas, e também se fazem projeções de filmes. Ali, em várias ocasiões, os filmes de Seu Osorinho são mostrados à comunidade, que comparece para relembrar os eventos, as celebrações, recontar histórias das pessoas. É recorrente a constatação de que muitos dos que aparecem nas gravações mais antigas já não estão vivos. Rever os vídeos também funciona como motivação para lembrar.

A proposta do Armazém de Cultura faz frente à natureza mais acelerada e competitiva das atividades de agricultura intensiva, e seus armazéns de guarda e beneficiamento de grãos, que ocupam a geografia da região. A geografia do progresso. Ali, no Armazém da Cultura, se podem deflagrar processos mais atentos aos tempos da comunidade, e se podem restaurar pontes, relações, fios da história. Os vídeos de Seu Osorinho são sempre bem-vindos nesse espaço, tanto quando ele os produz, no registro dos eventos ou dos relatos das pessoas, quanto para serem projetados.

Numa programação de que tomam parte a Secretaria de Cultura e Turismo, o Armazém de Cultura, e a ACOTES (Associação de Condutores de Turismo de Expedição de Serranópolis), periodicamente se realiza a Expedição Turística Osorinho, quando grupos de pessoas de Serranópolis e também de fora visitam os arredores da cidade, seguindo trilhas diversas, que incluem fazendas antigas, cachoeiras, grutas, sítios arqueológicos. Seu Osorinho é personagem central na programação e realização das atividades, gravando todas as etapas da expedição, contando histórias dos lugares. Eventualmente, ele troca a pequena câmera por sua antiga sanfona, acompanhado, muitas vezes, por outros músicos da região. Nesses momentos, sempre há algum candidato a manusear a câmera e fazer registros de sua performance.

Reclamando quase nada para produzir tais narrativas, Seu Osorinho busca, na própria experiência, elementos com que conta suas histórias, inserido nas dinâmicas culturais de sua comunidade, integrando as imagens em som-movimento aos seus recursos. Embora não domine plenamente os processos técnicos e tecnológicos para gerar arquivos e preservá-los, ele investe esperança nessas imagens. Por meio delas, ele pretende que, no futuro, aqueles que venham a habitar aqueles espaços possam ter notícias de como tenha sido viver ali. E inventem, eles também, outros modos de contar suas próprias histórias, estabelecendo elos entre o que foi e o que será.

É bem possível que as imagens produzidas por Seu Osorinho não alcancem habitantes de tempos tão distantes, no futuro, quanto os que os desenhos rupestres alcançaram. E caso alcancem, também é possível que seus sentidos sejam tão misteriosos quanto esses mosaicos encravados nas grutas nos arredores de Serranópolis parecem aos seus visitantes.

Do mesmo modo que esses desenhos, a potência do trabalho de Seu Osorinho não está na qualidade técnica da produção, mas na intensidade da experiência que transpira nas imagens e sons em narrativas. Esta aponta para o seu lugar no mundo e suas perguntas. Suas narrativas buscam, na experiência e na memória, pistas para suspeitar devires, e pintá-los com luzes dançantes sobre telas, compartilhando com os seus, em comunidade.

Referências

• BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

• FLUSSER, Vilém. O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.

• ORTEGA, Daniela Dias. A "pré-história" em Serranópolis: como viviam os grupos humanos no cerrado. Anais do II Congresso Internacional de História da UFG. Jataí: UFG. 2009.

• OSORINHO, O Poeta da Imagem. Direção: Cássia Queiroz. Documentário. Vídeo. Arquivo digital. Colorido. Duração: 16 min. Brasil. 2010.

Alice Fátima Martins

Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, e no curso de Licenciatura em Artes Visuais, da Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Editora da Revista Visualidades, Desenvolve o projeto de pesquisa "Outros fazedores de cinema", com financiamento da FAPEG e do CNPq, como Bolsista de Produtividade PQ1.

NARRATIVA FÍLMICA INFANTE E EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: ¿QUE CAMPOS DE SENTIDOS SÃO PRODUZIDOS NESTE DIÁLOGO?

Vivien Kelling Cardonetti - UFSM
Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM

Resumo:

Este artigo é parte de uma pesquisa de doutorado em Educação e Artes na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e propõe produzir diferentes fluxos de pensamentos a partir de três encontros fílmicos em que a criança se faz presente. As problematizações suscitadas a partir do cruzamento das narrativas infantes nos filmes 'Los colores de las flores' (2011), A Invenção de Hugo Cabret' (2011) e 'O Balão Branco' (1995), potencializaram o esboço de outras possibilidades de atuar, simulando diferentes modos de ser e desenhando singulares formas de pensar a experiência educativa. Alguns questionamentos estiveram presentes neste percurso: o que as narrativas infantes impeliam a pensar? Que aproximações e estranhamentos provocaram? Que conexões foram possíveis de serem realizadas entre a infância e a experiência educativa? Dessa forma, buscando atender aos anseios desta investigação, optou-se pela perspectiva narrativa, com o intuito de produzir o entrelaçamento das falas dos personagens e de contribuir para que inusitadas tessituras fossem invencionadas. Alguns autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) e Lins (2009) foram convidados a dialogar com o texto, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar as narrativas fílmicas infantis, potencializando-as de tal maneira que outras construções de sentidos passaram a ser produzidas em relação à experiência educativa.

Palavras-chave: encontro fílmico, narrativa infante, experiência educativa.

O foco, nesta escrita, deteve-se em explorar como o encontro com as narrativas fílmicas pode potencializar o pensar da experiência educativa e o quanto isso tem a possibilidade de afetar e nos produzir em meio à vida. As narrativas fílmicas, especialmente àquelas que têm protagonistas infantis, passaram a ser disparadoras de questões de pesquisa, tendo a potência de nos arremessar a uma paisagem problematizadora. Não a narrativa em si, mas a relação que se estabeleceu com a narrativa e com as implicações do cenário circunstancial de cada encontro.

A partir da experiência em assistir ao curta-metragem 'Los colores de las flores' (com os acadêmicos do Curso de Graduação à Distância de Educação Especial – EAD – da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), ao longa-metragem 'A Invenção de Hugo Cabret' (junto aos acadêmicos e supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – das Artes Visuais da UFSM) e ao filme 'O Balão Branco' (com os acadêmicos da Graduação em Artes Visuais da UFSM, nas disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV), foi possível tecer problematizações em relação às narrativas produzidas pelos personagens infantis nos filmes e a experiência educativa, possibilitando a produção de diferentes disposições e tessituras.

Alguns questionamentos nos acompanharam neste percurso: o que as narrativas fílmicas dos personagens infantis nos impeliam a pensar? Que aproximações e estranhamentos essas narrativas provocaram? Que diálogos foram possíveis de serem realizados entre as narrativas dos infantes e a experiência educativa?

Autores como Deleuze (1976, 1990, 2006, 2010), Kohan (2004, 2007, 2009), Larrosa (2002, 2006) e Lins (2009) foram convidados a dialogar com o texto, com a intenção de problematizar e de fazer movimentar as narrativas infantis, potencializando-as de tal maneira que outros sentidos passaram a ser produzidos.

Um breve sobrevoo

Quando estudamos as narrativas de outros, passamos a transitar em mundos que desconhecemos, pois se entrelaçam pensamentos e impressões diferenciadas. Essa multiplicidade contribui para que novas composições sejam acionadas, possibilitando outros arranjos.

A importância das narrativas está naquilo que elas nos provocam e evocam a pensar e nas conexões que elas nos desafiam a realizar. Por isso poderíamos dizer que, ao optarmos por uma investigação de caráter narrativo em uma pesquisa, também estamos levando em consideração elementos como cruzamento e compartilhamento, pois tanto os colaboradores como o investigador estão envolvidos neste processo.

Na perspectiva narrativa não somente se recria a experiência, mas também se incorpora o olhar do outro. Neste cruzamento de olhares, granjeado através de ressonâncias propagadas e de problematizações suscitadas a construção coletiva vai acontecendo durante o processo de investigação. As narrativas passam a ser polifônicas, pois nelas operam diferentes vozes, fazendo-nos compreender as diversas formas de narrar-se, questionar-se e enredar-se.

Foi pensando nessas questões que resolvemos nos aproximar da perspectiva narrativa, com o intuito de atender aos anseios desta pesquisa. Pois acreditávamos que ela possibilitaria que se organizasse a experiência como foco de investigação, promovendo o encontro com uma multiplicidade de vozes. Durante a investigação, passamos a estar vigilantes às ressonâncias que as narrativas fílmicas dos infantes produziram nos acadêmicos e também em nós. Procuramos pensar e problematizar sobre o que aprendemos nesse processo, sobre como fomos movimentando-nos nesse tangenciar de narrativas próprias e alheias.

A ideia de narrativas que ressoam e fazem ressoar pareceu ser relevante para esta pesquisa, pois as narrativas dos infantes nos três filmes selecionados repercutiram, propiciando que pontes entre as experiências pudessem ser compostas e que outras narrativas fossem invencionadas.

As relações com as narrativas de Diego, Hugo, Isabelle e Razieh, nos três filmes trabalhados, tiveram a potência de afetar, pois os atravessamentos incitados a partir dos encontros vivenciados, possibilitaram pensar outros desdobramentos, distanciando-se daquilo que era cognoscível, estável e imutável.

Ao sermos atravessadas pelas narrativas fílmicas dos infantes

Neste texto, a intenção de aproximar a criança não está em infantilizar-se ou rememorar fatos da infância, mas em compor um espaço de incidência inventiva com a potência infante, explorando mais atentamente o que a aliança entre infância e experiência educativa podem nos instigar a pensar.

As implicações fecundas produzidas com as narrativas infantis nos filmes 'Los colores de las flores' (2011), 'A invenção de Hugo Cabret' (2011) e 'O Balão Branco' (1995), oferecem a cada visitação uma pluralidade de sentidos. São narrativas potentes que inquietam as convicções e interpretações corriqueiras, impelindo a questionar: tudo que está condicionado em relação à visão da infância – a temporalidade cronológica e hierárquica, o ingresso gradual ao saber, a inexperiência, o amadurecimento progressivo - pode ser colocado em 'xeque'? Mesmo que tenhamos sido esculpidos nesta lógica, é possível pensar uma criança a partir de outra perspectiva? Caso isso seja factível, o que uma criança potência pode nos impulsionar a pensar? Que relações podem ser produzidas ao nos movimentarmos em um devir-criança? Que construções de sentido podem ser invencionadas no jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa?

Estes são alguns tópicos que iremos problematizar neste artigo. A intenção é abrir a discussão para elementos que envolvem essas questões excitantes: experiência educativa e potência infante.

O alcance intempestivo que povoa a infância

As peculiaridades assinaladas pelos dois tipos de temporalidade - a da história e a do devir - contribuem para que se pense a infância. A história é uma sequência de fatos dispostos de forma linear e cronológica. Os acontecimentos inconvenientes passam a não ter lugar e a ser repelidos, pois poderiam comprometer a linha organizada do tempo. A infância, neste viés, é vista como uma etapa da vida demarcada e assinalada pelas fases do desenvolvimento

humano, fazendo parte de um tempo continuado e progressivo. Esta infância arrasta para a homogeneização e é colocada sempre em posição de ser interpretada.

"O devir não é história" (DELEUZE, 2010, p. 215), pois abre a possibilidade para o descontínuo e o intempestivo, instigando o aparecimento da criação de algo novo e inesperado. Devir não é requerer uma condição já criptografada, tampouco é conseguir chegar a uma posição predestinada, devir é um processo contínuo e inventivo.

Uma infância, nesta perspectiva, é pensada mais como um estado ou uma dimensão, estando vinculada a uma temporalidade que leva em consideração as fissuras e os rompimentos da história. Nela, são cruzados as experiências e os acontecimentos e, por isso, deixa-se irromper pela multiplicidade e pela diferença. Distante de um tempo cronológico, em que passado, presente e futuro estão linearmente e progressivamente organizados, ganha lugar outra temporalidade: a do acontecimento. O acontecimento é um entre-tempo que leva em consideração os intervalos e as rupturas. A partir do disparo de sensações e afetações há o estiramento, impulsionando para além do tempo-espaço em que foi produzido.

Uma experiência infante, neste sentido, deixa de se movimentar de forma fixa, controlada, sequencial e expectável, e passa a se inscrever em uma temporalidade que propele abertura, interrupção e invenção contínua. O acontecimento intercepta e revoluciona a história, trazendo à tona a invenção de uma nova história, mesmo que provisória. O que está em jogo é a potência intensiva que se formou, a resistência que se produziu e a invenção que se conquistou de algo inédito. Passa-se a compreender porque o devir é sempre minoritário, pois "uma minoria não tem modelo, é um devir, um processo" (DELEUZE, 2010, p. 219). A partir desta colocação podemos pensar que o devir-minoritário é uma potência de resistência que não se espelha em exemplares, padrões e imitações. É na variação contínua que passa a ser estabelecido, estando sempre em processo, em vias de se produzir.

É nesse sentido que, ao trazer o universo infantil para a discussão, a intenção não está em ser ou fazer como uma criança, mas pensar uma infância minoritária como potência que interrompe a história e como força vital que resiste e reinventa. O que está em jogo é uma relação intensiva de afetação com uma criança, que está muito além de qualquer sujeito criança, "que não é uma recordação, mas um bloco, um fragmento anônimo infinito, um devir sempre contemporâneo" (DELEUZE, 2006, p. 129).

Um devir-criança, nessa forma, diz respeito à aliança, à proximidade e atração de forças moleculares que se reportam ao infantil, diferentemente da filiação que nos induz a uma criança em particular, a uma representação molar. Isso nos faz pensar que um devir-criança é impessoal, pois não se fixa a nenhuma pessoa em particular. Está para um tempo crônico, não progressivo e devém, ele próprio, criança.

A partir dos estudos de Deleuze e Guattari, Walter Kohan (2004, p. 64) coloca que "devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não particular nem universal – como expressão minoritária do ser humano, paralela a outros devires". O que está em jogo é a intensidade de uma criança-mundo que de forma alguma se confunde com uma generalidade e totalidade, mas uma singularidade no mais elevado grau, uma potência intensiva, uma força viva.

As narrativas infantes dos três encontros fílmicos nos desafiam a pensar nas crianças de maneira não linear, pois elas convidam a movimentos imprevisíveis, paradas repentinas, silêncios constrangedores e criações ainda não imaginadas. Descortina-se nestas imagens uma infinidade de alternativas possíveis, que expandem as perspectivas de um panorama existencial.

Dessa forma, iremos a partir de agora explorar alguns pontos de força que teceram esses encontros e que dispararam o pensar da experiência educativa, denominados da seguinte forma: 'Contemplação de distintas moradas', 'Pensamento inaugurador', 'Relação inusitada com os 'cacos de sentido'', 'Condição de incompletude e de lacunosidade' e 'Olhar indisciplinado'. Procuramos explorar cada um desses pontos ou campos de força separadamente, buscando dialogar com as narrativas dos personagens infantes dos três filmes selecionados, com os conceitos dos teóricos convidados e também com a produção do nosso próprio pensamento.

Contemplação de distintas moradas

> *Cada vez que passávamos por aqui dizia aos meus pais que queria ver durante um bocadinho, mas não me deixavam. Uma vez, antes de começarem as aulas, vi um homem a olhar e carregava a sua filha nos seus ombros, de tal forma que pedi ao meu pai que fizesse o mesmo, mas ele disse que este não era um lugar para meninas. Deu meia volta e me disse que o seguisse. Hoje, ao passar, vi que a minha mãe ia à frente e parei para ver (Narrativa de Razieh no filme 'O Balão Branco').*

O desassossego e a inquietude evidenciados por Razieh, durante o percurso, colocam em questão os lugares que prescrevemos para a infância, fazendo-nos pensar na presunção que temos em estabelecer que a criança ocupe somente os espaços molares, constrangendo-as a ter sua morada em temporalidades progressivas e a movimentar-se de forma que contemple os pontos já fixados anteriormente pelo adulto. A personagem Razieh traz para a discussão a possibilidade de haver uma infância que "habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação" (KOHAN, 2007, p. 94).

O desejo de ter o peixe do aquário, a relação com os encantadores de serpentes, a procura do dinheiro, a experiência com a vara do vendedor de balões e com a goma de mascar, a presença dos doces nos bolsos do vestido e o contato com o balão branco apresentam-nos uma forma autêntica das crianças se conectarem com as coisas, com as pessoas e com as situações. Elas estão sempre a nos abismar. Por mais que almejemos ter a pretensão de colocá-las em determinadas posições e lugares, elas estão sempre a esquivar-se. Por mais que venhamos a ditar significados e utilidades às coisas, outras funções são oferecidas pelas crianças.

Os infantes apresentam um olhar do cotidiano que pode ser desdobrado e estendido em múltiplos sentidos. Isso é possível quando o olhar não é linear, quando leva em consideração a ótica das possíveis escolhas, estando à mercê da vida em sua pluralidade e em sua força de variação. É a polifonia de seu mundo que os instiga a inventar outras possibilidades no mundo em que vivem.

Os singelos sorrisos e o prazer intenso ao mascar a goma em meio às aflições fazem com que Razieh, seu irmão e o vendedor de balões passem a olvidar, mesmo que momentaneamente, a problemática que os vinculou. As crianças, do filme 'O Balão Branco' (1995), oferecem-nos alguns indícios de como é possível esquecer as tensões do dia a dia e ter alegria em meio às dificuldades e desafios. Elas nos incitam a pensar numa experiência educativa prazerosa, na possibilidade de fazer os nossos momentos menos pesados, menos sofridos, mais leves, mais alegres.

As crianças também nos instigam a pensar na potência de viver o hoje, sem a inquietação com o amanhã. A não preocupação com as consequências permite que as crianças vivam intensamente o momento, sem contenções e apreensões futuras. Talvez isso se deva ao não conhecimento das possíveis implicações e resultados de uma situação, fazendo com que elas se entreguem mais ao que cada circunstância pode oferecer. Deixam-se arrebatar pelos signos improváveis que, possivelmente, para nós adultos não seriam nem considerados, devido às experiências anteriores e às aflições antecipadas que impomos aos signos. Nenhuma experiência é a mesma para todos: o que foi negativo ou positivo para alguém não necessariamente será para o outro. Nossas escolhas e percursos não precisam ser os mesmos, tampouco ser trilhados da mesma forma. Existe uma infinidade de vias não visualizadas e que ainda não foram inventadas.

A partir do contexto social em que vive, Razieh nos faz também perceber o quanto ainda está enredada por forças que ditam modelos de infância aos quais deve se adequar e deve seguir. Seu esforço em escapar de padrões pré-definidos é demonstrado nos pequenos gestos e olhares, nas tímidas fugas, na conversa acanhada com um estranho e na insistência em encontrar algumas respostas aos questionamentos não respondidos.

Parece paradoxal, mas povoamos muitas infâncias que, por vezes, atravessam-se, enleiam-se e se misturam umas nas outras. A disputa de forças é intensa, em algumas ocasiões teremos a impressão de não conseguir escapar desse cenário que nos direciona e constrange. Em outras, iremos nos surpreender ao perceber o quanto "os devires são reais na medida em que estão em nós. Eles constituem uma certa maneira de nos escrevermos a nós mesmos" (SCHÉRER, 2011, p. 74), de inventarmos outros de nós mesmos.

Pensamento inaugurador

As narrativas das crianças, nos filmes selecionados, instigam a pensar em uma infância a partir do que ela possui e não do que lhe carece ou do que lhe falta. Em uma infância que faculta a chance do nascimento, do encontro com novos começos, da criação de trajetos distintos do habitualmente já percorrido e, também, da oportunidade de pensar diferentemente daquilo que já foi pensado ou pensar o que ainda não foi pensado. É uma visão assentada na afirmação, na potência e na invenção, abrindo-se a possibilidade de um singular ponto de partida.

Diego, no filme 'Los colores de las flores' (2011), faz despontar no horizonte a possibilidade de uma genuína afirmação de um insólito início, quando inventa um conceito que parecia ser impensado.

> Las flores son de color pajarito. Y hay muchos colores de flores... Por eso hay tantos pajaritos, porque hay un pajarito para que cada flor tenga su color. También hay flores color abeja y color vaquita del campo (Narrativa de Diego no curta-metragem 'Los colores de las flores').

Kohan (2009, p. 12) assinala que "somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo". Este nascimento se faz presente em nossas vidas quando nos aventuramos a pensar pela primeira vez, quando decidimos deixar as pressuposições, as certezas e os caminhos conhecidos para nos abrirmos a um novo pensar, a um inusitado começo. Nesta perspectiva "a origem tem a ver, sim, é com o novo enquanto intemporal, enquanto êxtase do tempo, enquanto instante ou eternidade, ou caso se queira, enquanto instante eterno ou eternidade instantânea" (LARROSA, 2002, p. 122).

O menino Diogo nos incita e nos coloca na condição de deixar para trás o que já se pensou para pensar de forma inaugural. É essa sensação de insatisfação que permite abandonar o que não mais agrada, que autoriza a não recair na mesmice e que possibilita a abertura para as coisas inusitadas.

Diego, no curta espanhol, poderia ter optado pelo caminho mais garantido de êxito, copiando do Google (assim como o colega fez) o conceito que a professora havia solicitado. Mas não, preferiu se colocar em risco, na condição de pensar como se fosse a primeira vez. Não com a intenção de partir do 'zero', pois não há como desconsiderar o que já foi pensado, mas de pensar como um movimento inaugurador. Talvez seja a situação de 'desaprender' o que já se sabe, de desapegar de verdades fixas e limitadoras e se abrir ao que não se sabe, a algo que não está previsto. Essa abertura oportuniza a possibilidade das certezas se modificarem e nascerem diferentes do que eram, viabilizando que inusitados saberes possam vir ao mundo e que as experiências se diferenciem a cada vez.

Relação inusitada com os 'cacos de sentido'

Quando coagido a retirar de seu bolso inúmeros objetos, Hugo, no filme 'A invenção de Hugo Cabret' (2011), passa a expor uma coleção singular de peças que encontrou ou furtou em suas andanças na estação de trem. A ação de Hugo em dar atenção e ser capturado por coisas diminutas e por aquilo que parece não ter mais serventia faz macular o que foi sacralizado pelo tempo, interrompendo com os sentidos instituídos e inventando uma relação inusitada com 'as sobras', talvez incoerente e sem unicidade aos olhos dos outros.

Impelido pelas contingências do momento, Hugo compõe os elementos conforme a importância que dá às coisas e à sua manipulação particular. À vista disso, os destroços do cotidiano são recompostos de outra forma e passam a produzir outros sentidos. Novas forças são recrutadas para esses 'restos', potencializando-os de tal forma que outras funções são designadas para os mesmos. Hugo rompe com as forças preestabelecidas impostas às coisas, às pessoas e às situações, violando a ordem dos itens encontrados e passando a reconfigurá-los de forma inusitada. "Pelo olhar que escapa, pelo movimento rítmico que pula e para, pelas sensações, pelas vertigens, pelo tempo, pelas formações e pelas deformações dos olhares, das ideias, dos movimentos, dos desejos" (LEITE, 2013b, p. 60), uma criança reinventa materiais, espaços e possibilidades de vida.

Exigir que os objetos de Hugo fossem abandonados ou organizados nos seus respectivos grupos de origem significaria exterminar a sua obra repleta de 'cacos de sentido'. A obra da vida não é produzida com um roteiro pré-definido, em que é imposto o que devemos ou não visualizar, capturar ou des-

prezar. A obra é realizada no percurso, com surpresas e apreensões inesperadas. Quem sabe venhamos a nos surpreender com aquilo que nos parecia não servir mais? Aquelas asas quebradas do cavalo alado do sobrinho... Recolhidas ao chão... Quem sabe não são elas que nos fazem voar?

Condição de incompletude e de lacunosidade

Os infantes Diego, Hugo e Razieh experienciam situações imprevisíveis, bifurcantes e desviantes nas imagens fílmicas pesquisadas. Em virtude da atenção às possibilidades do trajeto, passam a ter encontros e, por vezes, são afetados por eles. Isso acontece pela condição de incompletude em que eles se colocam, de lacunosidade.

Ao pensar na infância, o estado de incompletude ou de inacabamento pode oferecer uma discussão que se encaminha para distintos pontos de vista. O primeiro está relacionado à noção de alguém que ainda não está pronto o suficiente para a vida, que se encontra em estado de imperfeição. Esta visão de desigualdade carrega modos de ser e estar no mundo, e faz com que o infante seja visualizado como alguém que necessita de cuidados, milimetricamente controlados para que ele possa atingir a sua completude e perfeição. Nesse panorama, a infância não é vista como possibilidade de abertura e de imprevisibilidade, pois está vinculada a padrões a serem conquistados e contemplados.

O segundo ponto de vista impulsiona a pensar uma criança como afirmação e não como negação, como potência e não como incapacidade, como abertura e não como fechamento. É essa perspectiva de inacabamento que talvez tenha incitado Diego a utilizar elementos não corriqueiros para compor e produzir outro conceito para as cores das flores; quem sabe, é o que tenha provocado Razieh a esquecer, momentaneamente, seu objetivo principal e se deixar contagiar pela beleza dos encantadores de serpentes; e, quiçá, tenha contribuído para que Hugo se aproximasse de Isabelle, para que juntos pudessem viver uma grande aventura.

As crianças dos filmes sugerem possibilidades de abertura para o mundo, em que a finitude e a plenitude não têm guarida. Leite (2013a, p. 218) pondera que "a infância pela criança nos apresenta um mundo de reticências, um mundo pontilhado de possibilidades pelo ritmo cortado, sem sentido fixo, sem sentido dado, sem sentido previsto". Quando nos fechamos para o mundo, presos a verdades, convicções e modelos, nossos anéis passam a ficar impossibilitados de fazer elos, composições e diálogos. São os "anéis quebrados" (DELEUZE, 2010, p. 37), entreabertos e que não fecham em si mesmos, que instigam a aliança, a conexão e a visita de algo que não aguardávamos. "A infância revela para nós o que somos e o que a todo custo tentamos esconder: seres incompletos e inacabados" (LEITE, 2013a, p. 218), sempre em devir.

É neste campo intensivo do devir-criança que talvez se possa pensar a experiência educativa como algo que irrompe, que escapa em muitas situações e que se encontra em processo constante de reinvenção. A partir disso, poderíamos nos perguntar: o que se pode aprender com a incompletude que as crianças dos filmes disparam? Como fazer da experiência educativa um cenário de reticências e não de pontos finais?

Olhar indisciplinado

O encontro de um adulto e uma potência infante nos instiga a pensar em inúmeros espaços de incidência inventiva. Neste último campo de força proposto, chamamos a atenção ao olhar ainda não disciplinado de uma criança, que nos oferece uma percepção não comprometida com hábitos e vícios. Um infante nos brinda com uma visão inédita, como se fosse pela primeira vez, convidando-nos a olhar sem opiniões pré-concebidas, sem conclusões definitivas e sem julgamentos. É o olhar insubordinado e desavisado da criança que nos faz surpreender com as inúmeras possibilidades que ela traz para a discussão.

Para que possamos nos deixar impregnar por aquilo que uma criança pode disparar, Larrosa sugere que olhemos "para a infância com olhos limpos e assombrados, e não só como uma projeção de nossos estereótipos políticos, psicológicos, morais ou emocionais" (2006, p. 72). Desinvestir de qualquer clichê estereotipado demanda abandonar a visão tradicional de uma infância expectável, que remete à inocência, à ingenuidade e à proteção.

É instigante pensar o ineditismo da experiência infante, pois seu olhar se encontra escorregadio e fugidio para distintas relações e alternativas, visualizando, a todo instante, a polifonia presente no cotidiano. Na maioria das vezes, as crianças pensam pelo avesso, de forma contrária ao que nós, adultos, co-

mumente pensaríamos, pois, suas alianças alcançam planos que para nós são inacessíveis, por conta da linearidade em que nos posicionamos algumas vezes.

Ao relacionar com a experiência educativa, verificamos o quanto ainda estamos distantes desse olhar indisciplinado e inaugurador com que uma criança nos brinda, pois, quando essa potência timidamente desponta, logo fazemos de tudo para podá-la. A fim de nos manter em uma zona de conforto e de facilitar os percursos dos nossos estudantes, passamos a limitar trajetos, induzir escolhas e antecipar pontos previamente estipulados. Estamos acostumados a ver somente aquilo que já visualizamos anteriormente, naquilo em que projetamos o nosso conhecimento presunçoso e o nosso poder. Portar um olhar infantil livre, desapegado e sem o compromisso de sempre reconhecer e interpretar talvez seja o nosso desafio maior.

Os personagens infantes nos três filmes colocam a própria criança em um devir-infante, instigando-nos a pensar uma criança escorregadia, que escapa, que se esquiva e que sempre nos surpreende. Provoca-nos a pensar, também, em uma criança que se distrai e se deixa afetar facilmente por aquilo que a captura e faz sentido, não se fixando em algo por muito tempo e tampouco criando raízes profundas.

Deleuze afirma que "a criança joga, retira-se do jogo e a ele volta" (1976, p. 20), ela se encontra em variação contínua, afetando e sendo afetada no jogo da vida. Quando volta, não é mais a mesma, pois, ao repetir, diferencia-se. A repetição se manifesta como uma potência afirmativa que reporta à diferença e ao devir, uma vez que de uma repetição pode brotar uma diferença.

Lins destaca que "o devir, como a repetição, é diferença no *mesmo* (...). É um devir *no* ser, e não um devir *do* ser. É sempre no interior do mesmo que se operam as mudanças" (2009, p. 4, grifo do autor). A criança, ao repetir, difere dela mesma, sem por isso devir outra coisa que ela mesma. É a diferença pura, é esse movimento ininterrupto que nos faz estar em permanente devir, cada um a seu modo, em sua singularidade.

O devir é uma experiência revolucionária, pois manifesta-se na disposição em abdicar de uma circunstância fixada ou infligida, demandando uma energia que impressiona, uma potência inventiva, uma paixão pelo inexplorado.

Afinal: algumas possibilidades...

> Sejam prudentes! Não exibam demasiadamente essa alegria em estado puro, pois há muita gente para quem a infantilidade – que diz um Sim incondicional à Vida – é insuportável! (CORAZZA, 2013, p. 20).

As situações que experienciamos junto aos filmes, aos cenários que visitamos e aos personagens infantes com quem contracenamos passaram a compor-nos, transpondo as fronteiras temporais e espaciais vivenciadas. A potência deflagradora dessas narrativas passou a nos capturar e habitar em nós, instigando-nos a pensar na nossa experiência educativa e a rever as nossas convicções predefinidas e conformadoras, passando a problematizá-las.

É neste panorama acontecimental, em que as rupturas e os intervalos são levados em consideração, em que a força intensiva do tempo prepondera, em que o pensamento é fulminantemente violentado, em que a invenção de outras possibilidades desponta, é que temos invencionado outras narrativas e nos permitido devir outras. O cinema, ao nos instigar e nos colocar em posição de fabular junto com os personagens, permite que venhamos a expandir os horizontes da nossa paisagem existencial, passando a acreditar que mundos inimagináveis são possíveis.

É neste sentido que, ao sermos atravessadas pelas narrativas das crianças nos filmes 'Los colores de las flores' (2011), A Invenção de Hugo Cabret' (2011) e 'O Balão Branco' (1995), fomos capturadas e afetadas pelas imagens infantis que se movimentaram e se impuseram de forma inusitada, distintas das posições costumeiramente prescritas. Os devires crianceiros disparados pelas narrativas infantes nos três filmes, fazem-nos pensar nas experiências limiares e fronteiriças que atuam no 'entre', nas adjacências e nas fendas. Instigam-nos também a pensar nesta incessante involução inventiva que está a se movimentar e se alterar 'em meio' de um trajeto, rompendo com os pontos pré-fixados, com as segmentações e com as estratificações.

Essa experiência com os 'pequeninos' nos incitou a fazer insólitos diálogos com a própria vida e a produzir outros campos de sentido com a experiência docente. Provocou-nos, também, a pensar que a incidência inventiva da potência infante pode contribuir na compo-

sição de outras narrativas e na tessitura de um novo cenário na experiência educativa.

Neste jogo de compartilhamentos entre infância e experiência educativa é que os limites são borrados e as fronteiras são cruzadas e contaminadas, fazendo-nos pensar uma infância/experiência educativa assentada na afirmação, na potência e na invenção.

Quiçá possamos tecer uma experiência educativa em que não precisemos ter receio de exibir a nossa 'alegria em estado puro', em que nossas ações que dizem 'um Sim incondicional à Vida' não incomodem tanto os outros e em que o estado infante afirmativo e inventivo da própria condição humana não venha a ser tão insuportável assim.

Referências

• BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

___• Memórias inventadas: infância. São Paulo: Planeta, 2003.

• CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação? Porto Alegre -RS: UFRGS; Doisa, 2013.

• DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro: Semeion, 1976.

•___• Cinema 2 - A imagem-tempo. São Paulo: Brasiliense, 1990.

•___• Crítica e Clínica. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2006.

•____• Conversações. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

• DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

• KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. KOHAN, Walter (Org.) Lugares da infância: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

•____• Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

•____• Infância e filosofia. Publicado em 2009. Disponível em <http://clicpensandopensamentos.blogspot.com.br/2009/09/kohan-infancia-e filosofia.html> Acesso em: 02 maio 2014.

• LARROSA, Jorge. Nietzsche e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

•____• As crianças e as fronteiras: várias notas a propósito de três filmes de Angeloupoulos e uma coda sobre três filmes iranianos. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge; LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.). A infância vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 51-73.

• LEITE, César Donizetti Pereira. Educação e infância e cinema: ensaios e devires em montagens com crianças e professores. Conexões: Deleuze e política e resistência e... Organizadores Sílvio Gallo, Marcus Novaes, Laisa Blancy de Oliveira Guarienti. 1. Ed. Petrópolis, RJ: De Petrus et Allii; Campinas, SP: ALB; Brasília, DF: CAPES, 2013a. p. 209-224.

•____• Infância, brinquedo e linguagens: entre recortes e montagens. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 20: maio-out/2013b, p. 45-63.

• LINS, Daniel. Heráclito ou a invenção do devir. In: LINS, Daniel (org.). O devir-criança do pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 1-18.

• SCHÉRER, René. Devir-criança: devir maior ou devir-menor. Conversa com René Schérer. A mesa-redonda que aqui se transcreve teve lugar na Universidade Nova de Lisboa, a 17 de Março de 2011. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=Devir-crian%C3%A7a%3A+devir-maior+ou+devirmenor+-de+Ren%C3%A9+Sch%C3%A9rer>. Acesso em: 8 maio 2014.

Vivien Kelling Cardonetti - UFSM

Pós-Doutoranda (2015-2016) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação (2014) pelo PPGE, na Linha de Pesquisa Educação e Artes, na UFSM. Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) do Centro de Educação (CE), na UFSM. É membro pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) vinculado ao CNPq. Endereço Profissional: Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Centro de Educação - Campus UFSM. CEP 97105-900 - Camobi - Santa Maria – RS.
E-mail: vicardonetti@gmail.com

Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM

Professora Associada III do Departamento de Metodologia do Ensino, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE, Centro de Educação, UFSM/RS. Doutora em História da Arte (1995) e Mestre em Antropologia Social (1990), ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC), diretório do CNPq. Endereço Profissional: Av. Roraima, nº 1000 – Prédio 16 – Centro de Educação – Campus UFSM. CEP 97105-900 – Camobi – Santa Maria – RS.
E-mail: marildaoliveira27@gmail.com

DANDO PINTA: JUVENTUDE TRANSVIADA NAS PERIFERIAS DO RIO DE JANEIRO

Rodrigo Torres do Nascimento - UERJ
Aldo Victorio Filho - UERJ

Introdução

O grupo de *funk Bonde das Bonecas,* oriundo de Cinco Bocas, uma favela da Zona Norte do Rio, possui além de um repertório musical, um acervo imenso de imagens e videoclipes de suas performances publicados na internet, que com apenas dois meses de sua divulgação receberam mais de três milhões de visualizações. Essa produção de videoclipes e a sua "viralização[1]" na internet as tornaram um mito em meio a significativa fração da juventude, que hoje não deixa de assistir e reassistir seus vídeos, imitam suas coreografias e veem no grupo um exemplo de que, apesar do preconceito que a juventude negra, pobre e sobretudo LGBT é alvo, é possível ter liberdade de expressar aquilo que se tem desejo, afinidade e autoria.

Atualmente, as redes virtuais se tornaram um inquestionável e poderoso veículo de divulgação de trabalhos artísticos, principalmente no meio musical do *funk*. Funkeiros e funkeiras passaram a ganhar notoriedade através de seus vídeos publicados no You Tube e/ou Facebook. Com o *Bonde das Bonecas,* não foi diferente, o que geralmente é visto como uma brincadeira entre os jovens, se tornou uma maneira de ser conhecido e respeitado não só no meio virtual mas na comunidade onde vivem e em outros espaços nos quais não transitam pessoalmente porem suas performances alcançam.

O grupo que é constituído apenas por meninos, gays e efeminados, passou a encenar passos de *funk* antes coreografados por meninas, regravar músicas e também escrever suas próprias. A cada novo vídeo postado ou apresentação em programas de televisão, mais curtidas, comentários e compartilhamentos apareciam em suas redes e cada vez mais o grupo aumentava a sua fama, não só pela juventude LGBT, mas meio a qualquer pessoa que tem acesso aos atuais veículos de informação.

Essas imagens e videoclipes de suas performances publicados pelo *Bonde das Bonecas* nas redes sociais se relacionam com construções e desconstruções identitárias, já que quebram qualquer normatividade que se tem sobre gênero ou sexualidade. O jogo dos trânsitos identitários, cujo elemento central aqui é o corpo desses jovens, é compreendido como território de embate no qual as imagens impostas como ideias pela sociedade se chocam com as imagens de uma juventude insurgente e sua estética negada e rejeitada ate então.

Visualidades inoportunas, transgêneras, raciais, panraciais e transculturais, emergem ampliando a afirmação da diferença. Visualidades cruciais à compreensão das questões atuais de identidade e ao fortalecimento da luta contra toda forma de discriminação. A criação dessas imagens, canções e performances são sob vários aspectos operações poéticas que tendo os corpos e desejos como substância, realizam acontecimentos genuinamente artísticos, a despeito da concepção, certamente euro referenciada e tributária à erudição e gosto burguês, legitimado como arte. Já sabemos há algumas décadas, ou séculos, a força do incômodo, do estranho, do anormal, (FOUCAULT, 2010) etc. na reconfigu-

1 - Viralização é um termo que surgiu com o crescimento do número de usuários das redes sociais e blogs. A palavra é utilizada para designar os conteúdos que acabam ganhando repercussão (muitas vezes inesperada) na web. O termo é relacionado a doença, já que as pessoas chegam a compartilhar o conteúdo quase que inconscientemente, criando uma "epidemia" de internautas falando sobre o mesmo assunto.



Figura 1 / Meme[2] retirado do Facebook do Bonde

ração do que se tinha como confortável, belo, estável, adequado, etc. Contudo, a dissipação desse "incômodo" por meio da elucidação das imagens e consideração do imaginário nas criações estéticas é o que as visualidades emergentes demandam e possibilitam.

Com sua grande e intensa produção artística, o *Bonde das Bonecas* contribuiu para fortalecer uma significativa quantidade de jovens que se veem representados não só pelo grupo mas por vários modos simultaneamente emergentes de viver com liberdade o que se é, o que se acredita ser e ou o que se deseja ser. Jovens que ressignificam termos originalmente ofensivos e agressivos como "bicha", "viado", "trava", "sapatão". Dentre a geração que acolhe o Bonde e o toma como símbolo de identificação afetiva estão indivíduos que sofrem descriminação sexual, racial, social e de gênero, e agora, como nunca, lutam para assumir sua autopoiesis[3], suas escolhas e verdades na família, na escola, na internet e em outros espaços sociais. Em outros termos, lutam para assumir suas existências sem restrições ou condições. Essa redefinição do que se originou como agressão faz com que essa juventude transviada[4] cada vez mais se afirme.

Cultura Funk

Sendo o *Bonde das Bonecas* um grupo de funk, essa pesquisa irá pautar, mesmo que brevemente, esse estilo musical partindo da perspectiva que busca encontrar as referências LGBT dentro desse universo. O *funk* no Rio de Janeiro é

2 - O termo Meme de Internet é usado para descrever um conceito de imagem, vídeo e/ou relacionados ao humor, que se espalha via Internet. O termo é uma referência ao conceito de memes, que se refere a uma teoria ampla de informações culturais criada por Richard Dawkins em 1976.

3 - Termo cunhado na década de 1970 pelos biólogos e filósofos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana para designar a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios.

4- O termo faz referencia a essa nova maneira de pensar a palavra "viado" dentro da juventude LGBT, o que antes era uma agressão, se transformou em um elogio para esses jovens.



Figura 2 / Tati Quebra-Barraco em show

oriundo das favelas e teve seu início nos anos de 1970, quando começaram a surgir os bailes da pesada, black, soul, shaft ou *funk*. Entre as décadas de 80 e 90, tínhamos uma predominância de produções *funk* masculinas e com um viés de guerra. Montagens[5] de brigas de galeras, "proibidões[6]" de facções, movimento pela paz nos bailes e orgulho de morar nas favelas. Apenas na virada dos anos 2000, começou a emergir o protagonismo feminino dentro desse universo.

> Como parte da tematização e performances erótico-sexual dessa nova temática podemos observar a elaboração de um discurso masculino que procura classificar o corpo das mulheres (popozuda, filé, etc) e seus comportamentos sexuais (preparadas, tchutchucas, cachorras, danadas). (MATTOS, 2006, p. 42)

Com o repertório da "guerra dos sexos" (Mattos, 2006) muitos MCs e DJs colocam em suas músicas um viés machista, transformando a mulher em um objeto sexual, "interesseiras". Os clipes e apresentações nos Bailes Funk reforçam ainda mais essas ideias, colocando mulheres como figuras decorativas com roupas mínimas e danças lascivas se contrapondo a figura do homem que é sempre valorizada em relação a figura da mulher.

Nessa dicotomia, surge uma cantora que se propõe a criar um embate a essa objetificação da mulher. Tati Quebra-Barraco (2004) chega com "Sou cachorra, sou gatinha, não adianta se esquivar / vou soltar a minha fera, eu boto o bicho pra pegar", quebra a imagem de "passiva" da mulher dentro do *funk* carioca e se coloca como personagem principal em suas músicas, como mulher "ativa" que "está podendo pagar hotel pros homens, isso é que é mais importante" (Tati Quebra-Barraco, 2004).

Tati conseguiu então, através de suas músicas, abrir espaço para que outras cantoras e grupos compostos apenas por mulheres surgissem dentro desse universo que antes era ocupado apenas por homens. A Gaiola das Popozudas é um exemplo disso, o grupo, criado nos anos 2000, é formado apenas por mulheres, e teve até 2012 Valesca Popozuda como sua cantora. Em seu repertório, encontramos músicas que valorizavam a imagem da mulher dentro do funk e exaltam a sua liberdade sexual.

> E aí, seu otário / Só porque não conseguiu foder comigo / Agora tu quer ficar me difamando, né? / Então se liga no papo / No papo que eu mando / Eu vou te dar um papo / Vê se para de gracinha / Eu dou pra quem quiser / Que a porra da boceta é minha! (Gaiola das Popozudas, 2006)

> Na cama faço de tudo / Sou eu que te dou prazer / Sou profissional do sexo / E vou te mostrar por que / Minha buceta é o poder / Minha buceta é o

5- É um termo utilizado dentro do universo do funk para se referir a músicas que são junções de duas ou mais músicas.

6 - São versões de músicas com letras de facções do crime e/ou com conteúdo pornográfico. Este repertório é comercializado de forma clandestina e em bailes de favelas por serem espaços e atividades de mercado ilegais/informais.

poder. (Gaiola das Popozudas, 2010)

Nesse contexto as figuras LGBT, lésbicas, gays, bissexuais, pessoas trans e travestis sempre foram vistas também como "passivas", ou seja, inferiores e submissas à vontade e comando do outro afinal, no entendimento de muitos, o homem gay é aquele que abre mão de sua masculinidade para viver como uma mulher, compreendido o gênero feminino, por sua vez, também inferior ao homem heterossexual, independente de sua identidade de gênero, pois pensar que identidade de gênero e orientação sexual são a mesma coisa também compõe o preconceito. No *funk* isso não é diferente e é colocado como algo engraçado, grotesco e ofensivo. Chamar alguém de gay dentro do universo do *funk* carioca foi por muito tempo, e até hoje, na maioria dos espaços, ainda é uma desqualificação ofensiva.

Dentro desse panorama hierarquizado, surgiu Lacraia, uma travesti e dançarina que compôs dupla com o MC Serginho. Embora compusesse o grupo "Serginho e Lacraia", ela era apenas sua dançarina e ele, o cantor, integrante principal do grupo. Exemplo disso é a música "Vai Lacraia", em que ela, apesar de ser a personagem principal retratada na música, era meramente a dançarina, e quem tinha a voz era Serginho.

Porem com o inegável fortalecimento das mulheres dentro do funk na virada dos anos 2000 durante a "Guerra dos Sexos" (MATTOS, 2006), Lacraia conseguiu aos poucos ganhar visibilidade, chegando a cantar e compor músicas, uma delas, a mais conhecida, foi uma composição junto com MC Serginho e Tati Quebra-Barraco.

> Tati Quebra-Barraco: Não gosto de piru pequeno! / MC Serginho: Então vai! Eu gosto é de xereca grande! / Lacraia: Sou mais o meu cuzinho de pombo! / Quando a gente chega / Sempre tem um que grita / Faz o maior escândalo só porque somos bibas / Eles são revoltados, só querem nós xingar / Quando estão no sufoco eles vem nos procurar. (MC Serginho & Lacraia feat. Tati Quebra-Barraco, 2006)

O Bonde das Bonecas é o primeiro grupo de funk carioca formado apenas por LGBTs que se tornou conhecido. Analisar então sua produção fotográfica e cinematográfica é importante nessa pesquisa, pois através dela o bonde vem empoderando[6] e criando um espaço de "minorias" sexuais e de gênero dentro do universo do *funk* carioca. Suas visualidades corporais trangêneras no meio virtual, mais do que textos, estão abrindo espaço para novos grupos se inserirem nesse universo que ate então não tinham abertura para se emancipar da imagem de meramente "passivos".

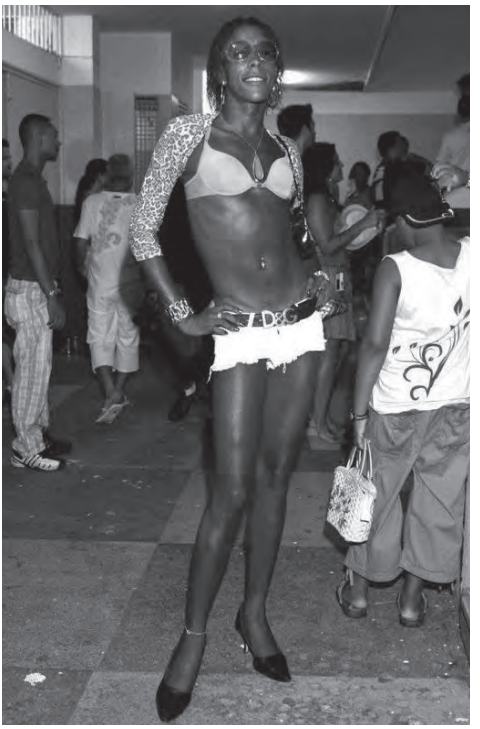


Figura 3 / Lacraia

Em sua última música lançada "Vai Veado", o bonde substitui o teor ofensivo que a palavra "veado" tem e a coloca como elogio e orgulho para o grupo.

> Dançando tu vai veado / Rebolando ate embaixo / No quadradão é um esculacho / Dançando tu vai de quatro / Vai de cabeça para baixo / No espaguete do veado / Vai Veado, Vai Veado, Vai Veado / Veado, Veado, Veado, Veado, Veado. (Bonde das Bonecas, 2015)

Durante muito tempo não havia representatividade das "minorias" sexuais e de gênero dentro do *funk* principalmente enquanto personagens principais em grupos e músicas, mas tudo isso vem mudando, e não é só com o B*onde das Bonecas* que percebemos essa mudança. As cantoras e compositoras Carol Vieira, a MC Xuxu; Camilla Monforte, a MC Trans; e Julyanna Barbosa, a Mulher Banana levam também para o público músicas que colocam em pauta os seus dilemas particulares enquanto mulheres trans e travestis.



Figura 4 / Bonde das Bonecas em apresentação em programa da Rede Record

Embates Visuais

O embate de visualidades divergentes e empoderadas com o público das redes sociais. Esse embate se torna importante já que exemplifica o preconceito, a homofobia e a transfobia que as "minorias" sexuais e de gênero sofrem ao não se privarem de assumir sua existência em lugar de personagem principal, seja cantando em um vídeo ou posando para uma foto.

Na figura 6, pode-se perceber que, o número de pessoas que "não curtiram" o vídeo do *Bonde das Bonecas* é superior ao número de pessoas que "curtiram" o vídeo. Mesmo esse número não sendo exatamente apurado, haja vista que nem todas as mais de 3 milhões de pessoas que assistiram a performance do bonde participaram dessa "pesquisa" feita pelo You Tube, é um dado a ser apreciado nessa pesquisa, já que demostra que uma possível maioria das pessoas que assistiram ao trabalho dos jovens funkeiros não gosta desse tipo de performance.

> As chamadas "minorias" sexuais são, hoje, muito mais visíveis do que antes, e, por consequência, torna-se mais acirrada a luta entre elas e os grupos conservadores. [...] as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2001, p. 541)

No contexto virtual as visualidades se acirram em vários momentos, já que a "liberdade" dentro da rede é catártica e faz com que a juventude não se limite na manifestação de seus desejos e vontades. Ela, na maioria das vezes, interage nas redes sociais sem medo de represálias. Isso faz com que, ao mesmo tempo, a internet seja algo libertador e acabe se tornando em certos momentos um lugar onde o preconceito, o machismo, a homofobia e a transforbia sejam "liberados", a falta de respeito é muito frequente devido a raridade de punições a quem o comente, sintomas a serem considerados nos estudos e ações libertárias.

O Bonde das Bonecas é um dos muitos ícones que as chamadas novas tecnologias de circulação de informações propiciam. Nossa época é marcada por muitos fenômenos surpreendentes, mas, ainda vê repetir a mesma fórmula humana de criar a partir da mimeses, ou seja cada aparente criação traz em si a participação de múltiplas cópias e reconfigurações (WULF, 2013). Podemos perceber na rede, o fôlego que uma aparente criação original oferece a tantos outros fins e mesmo à criação de novas imagens. Imagens que surgem para fortalecer certas posições e certos postulados, seja nas artes visuais, na arte da performance, na música, em toda manifestação humana individual nas quais



Figura 6 / *Print Screen* de vídeo publicado no You Tube com "interações[7]" do público

se rebatem coletivos desde de a mais remota ancestralidade. Na época da virtualidade radical, não é diferente.

A valorização da diferença é cada vez mais exigida e portanto, está cada vez mais em voga no cenário virtual e entre espaços em que a juventude predomina. Muitos grupos de "minorias" tem encontrado meios de se conectar e se autovalorizar por meio de suas performances publicadas em formato de vídeos e fotos. A "viralização" de personagens que valorizem a sua diferença, dentro de uma estética não hegemônica, se torna cada vez mais perceptível com o passar do tempo e a intensificação da produção e transito de imagens e visualidades.

Referências Bibliográficas

• FOUCAULT, Michel. Os Anormais. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2010.

• LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. Florianópolis: Revista de Estudos Feministas, 2001. (Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf)

• MATTOS, Carla dos Santos. No ritmo neurótico: cultura funk e performances 'proibidas' em contexto de violência no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, PPCIS/UERJ, 2006.

• WULF, Christoph. Homus Pictor. São Paulo: Hedra, 2013.

7 - Ideia de dar às pessoas o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar ativamente da sociedade de maneira geral.

8 - No You Tube as interações do público são "medidas" através de dois botões, o "curtir" e o "não curtir".

9- Termo no inglês que é a junção do substantivo self (em inglês "eu", "a própria pessoa") e o sufixo ie – ou selfy é um tipo de fotografia de autorretrato.

Rodrigo Torres do Nascimento

Graduado em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social da Uerj em parceria com o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Atua no Laboratório de Ensino da Arte da Uerj e é mestrando do Programa de Pós-graduação em Artes da Uerj.

Aldo Victorio Filho

Graduado em Gravura pela Escola de Belas Artes UFRJ e Licenciado em Educação Artística. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor Adjunto da UERJ, Coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais e Docente do Programa de pós-graduação em Artes - PPGARTES e do Programa de pós-graduação em Educação - PROPED ambos da UERJ.

NAS REDES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS COM IMAGENS, COTIDIANOS E AFETOS

Teresinha M. C. Vilela - UERJ
Aldo Victorio Filho (Orientador) - UERJ

Resumo:

A partir de um olhar mais "atento" às produções, artefatos e imagens, iniciamos alguns entrelaçamentos, que aconteceram e ganharam consistência e maior densidade de sentidos no decorrer do percurso investigativo. Percurso que buscou conhecer os interesses dos estudantes, suas visualidades em torno das artes visuais e da cultura visual. Os colaboradores são estudantes de uma Escola Pública, da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com o decorrer do processo os interesses foram potencializados e compartilhados com produções audiovisuais em parceria com o Laboratório de Recursos Audiovisuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (LABORAV-UERJ/FEBF). Para tanto, nos aproximamos das redes teóricas, com os estudos culturais, estudos visuais, estudos dos cotidianos e das redes metodológicas, como as Pesquisas Baseadas nas Artes (PBA). Os interesses dos estudantes nos levaram as viradas do skate, ao som do rap e as cores do grafite com o (re) conhecimento do poder político, cultural e social de suas produções estéticas, geralmente belezas potentes que ficam invisibilizadas.

Palavras-chave: Imagens; Cotidianos; Audiovisual

Resumen:

Desde un aspecto más 'atento' a producciones, artefactos e imágenes, comenzamos algunos giros que sucedieron y ganó consistencia y mayor densidad de significado durante el recorrido investigativo. Camino que buscaba conocer los intereses de los estudiantes, sus visualidades en torno a las artes visuales y la cultura visual. Los empleados son estudiantes de una escuela pública, la educación básica - Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En el curso de las preocupaciones de proceso se han exacerbado y compartido con las producciones audiovisuales en colaboración con el Laboratorio de Recursos Audiovisuales de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro, la Facultad de Educación de la Baixada Fluminense (LABORAV-UERJ / FEBF). Por lo tanto, nos acercamos a las redes teóricas, estudios culturales, estudios visuales, estudios de todos los días y las redes metodológicas, como la investigación basada en las artes (PBA). Los intereses de los estudiantes en la cara del skate, el sonido de rap y los colores de grafito con el (re) conocimiento del poder político, cultural y social de sus producciones estéticas, por lo general bellezas de gran alcance que se hacen invisibles.

Palabras clave: Imágenes; Cotidiano; Audiovisual

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser considerada como uma Modalidade de ensino e a integrar a Educação Básica, como etapa do Ensino Fundamental, de acordo com a Lei n. 11.741/2008 e o Parecer (CNE/CEB n. 11/2010). A falta de políticas públicas voltadas para a recuperação de escolaridade retardou o início ou o retorno dos adultos à Educação Formal, pois, somente a partir de 1947, iniciaram as campanhas governamentais específicas para a escolarização de adultos.

Uma modalidade voltada para o atendimento escolar dos que por razões diversas não frequentaram a escola no período etário padrão e, portanto, não obtiveram as certificações necessárias ao ingresso no mercado de trabalho em melhores colocações, à formação técnica ou acadêmica, a Educação de Jovens e Adultos, embora sendo um investimento de significativo aspecto social, ainda traz muitos estigmas,

sendo sempre associada à defasagem série/idade por reprovações, evasões e demais dívidas dos estudantes e não associada aos fatores efetivamente determinantes das exclusões de muitas pessoas dos processos e ritmos escolares padrão.

Na Educação de Jovens e Adultos da IV e V etapas correspondem às Séries Finais do Ensino Fundamental. Os estudantes que colaboraram com a investigação, fizeram parte dessas etapas, isto é, terminaram o Ensino Fundamental na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo e cursam o Ensino Médio em outras escolas.
Uma inquietação que surgiu desde os primeiros passos da pesquisa foi como conhecer os interesses dos estudantes se não "vemos" o que esses sujeitos produzem nos seus cotidianos. Assim, a partir de um olhar mais "atento" às suas produções, com seus artefatos e imagens, iniciamos alguns entrelaçamentos, que aconteceram e foram ganhando consistência e maior densidade de sentidos no decorrer do percurso investigativo. Aludimos à rede de relações composta por interesses, cotidianos, subjetividades e afetos de estudantes, de professores, dos pesquisadores e aos acontecimentos vivenciados durante o percurso.

Antes de iniciar oficialmente a pesquisa, no segundo semestre de 2012, uma atividade com questionário foi realizada na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, situada no Bairro da Vila São Luís, em Duque de Caxias no estado do Rio de Janeiro, Brasil. Esse questionário foi proposto para os estudantes das seis turmas, nas quais trabalhava como professora de artes, sendo duas turmas do horário diurno e quatro turmas do horário noturno.

Em resposta a este questionário aplicado nas turmas, um dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, Mauricio Cardoso, da V Etapa informou que o que mais gostava de fazer era "Andar de SKATE" e na pergunta referente à prática de esporte respondeu "ando de SKATE". As respostas dos estudantes ao questionário colaboraram diretamente com a pesquisa e, de certa forma, lhe ofereceram um eixo condutor. Assim, posteriormente ao assumir o SKATE como fio condutor reorganizou o caminho que até então havia sido percorrido, colaborando com os movimentos e as redes que surgiram, com a "Virada do Skate" - Virada Cultural, Virada Visual, e Virada Metodológica.

Durante nossa investigação interesses comuns dos estudantes convergiram para aproximar alguns grupos, que se identificam com o skate com o *hip hop*: os grafiteiros, *rappers*. O *hip hop* surge (ALVES, 2009) em meados das décadas de 1960-1970, nos bairros de Nova Iorque. Em meses o *hip hop* se difundiu pela Europa, principalmente na Holanda e na Inglaterra.

Neste mesmo período, na Inglaterra acontece a ascensão dos estudos culturais com pesquisas realizadas no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964 (HALL, 1997; MARTINS, 2007), possibilitando ampliar a análise textual (visual e verbal). A partir desses estudos, Stuart Hall colaborou para as pesquisas, fazendo parte como um dos diretores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos.

Ao aproximarmos dos estudos culturais e dos trabalhos de Stuart Hall encontramos alguns pontos comuns com o projeto desenvolvido pelo autor e a nossa escola. Stuart Hall deixou a Jamaica, local em que nasceu, para estudar em Oxford, na Inglaterra. Em Brixton foi professor de uma escola secundária, em 1957, onde "desenvolve um projeto pedagógico que busca levar em consideração a realidade" das práticas culturais dos estudantes dos "meios populares". (MATTELART; NEVEU, 2004, p.58).

Os estudos culturais surgem "de uma recusa do legitimismo, das hierarquias acadêmicas dos objetos nobres e ignóbeis", segundo Mattelart e Neveu (2004, p.72). Desta forma, o foco então são os cotidianos dos grupos, as "vidas comuns", em que os pesquisadores não buscam mapear as culturas, mas problematizar a cultura como objeto de pesquisa.

Com a "virada cultural" (HALL, 1997) inicia uma mudança em relação à linguagem, às práticas de representação, em que os objetos existem também fora do sistema de significação. A "virada cultural" influenciou na década de 1990 a "virada visual" contribuindo para o avanço dos métodos visuais na pesquisa (HERNÁNDEZ, 2013).

As Pesquisas Baseadas nas Artes (PBA) oferecem, entre suas perspectivas, a a/r/tografia, em cuja designação a sigla A/R/T corresponderia a *Artist* (artista), "*Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação)" (DIAS, 2013, p. 25). Compreendemos que, conforme os pressupostos metodológicos aos quais recorremos, não bastaria fazer um documentário, acrescentar ou anexar ao texto e entender o resultado como aplicação

da a/r/tografia. As próprias barras da palavra sugerem outra lógica, considerando a multiplicidade, hibridização, fusão entre artista, pesquisador e professor.

Irwin (2013) lembra que os avanços tecnológicos contribuíram para as investigações a/r/tográficas, tornadas possíveis, entre outros recursos, pelos equipamentos de gravação audiovisual. Recursos utilizados em outras metodologias, mas, talvez, sob forma diferente da relação entre pesquisador e pesquisa.

Em meio às oportunidades que o cotidiano nos aporta, em 2014 surgiu a possibilidade de produzir um minidocumentário em parceria com o Laboratório de Recursos Audiovisuais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (LABORAV-UERJ/FEBF), cuja gravação aconteceu em novembro de 2014, quando a equipe filmava um documentário para uma pesquisa de Luciane Brasil (2015), estudante do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (UERJ/FEBF), no *Meeting of Favelas*[1] (MOF) orientada pela Profa. Alita Sá Rego.

Diante dos acontecimentos redes foram se formando oportunizadas[2] pela Pós-graduação em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGArtes/UERJ) que contri-







1 - Entrevista com Vinícius disponível em: ‹http://lurdinha.org/site/?p=1952›. Acesso: 12 ago. 2014.
2 -Pelo orientador: Prof. Aldo Victorio Filho.

buíram para acompanhar, mais diretamente alguns interesses, de quatro estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo. Mauricio Cardoso, da turma (906/2012), que escreveu S.K.A.T.E. com letras maiúsculas, como citado anteriormente. Thiago Marques, que foi da turma (909/2013), interessado em desenho, grafite e rap. Anthony Ferreira da turma (907/2014) e Raphael Silva da turma (709/2014) com *skate* e grafite.

Para a gravação do Vídeo 1 não foi feito um roteiro prévio, apenas solicitado aos estudantes que falassem acerca de sua relação com o MOF, de suas produções e da escola. A edição deste vídeo aconteceu no LABORAV-UERJ/FEBF entre março e junho de 2015, com a participação direta do bolsista[3] Mauricio Vieira. O resultado desse material está disponível na *internet* (link[4]).

Antes de qualquer apresentação pública do Vídeo 1 - *MoF 2014 Cultura e Imagem Fora das Paredes da Escola*, com os estudantes, Mauricio, Thiago, Anthony e Raphael, foram convidados para assistirem juntos, o Vídeo 1, no LABORAV, resultando no Vídeo 2 com suas reações e comentários ao se verem.

A partir deste encontro, em junho de 2015, surgiu o interesse dos estudantes em participarem diretamente das gravações e edições. Os protagonistas então assumiram as câmeras e fizeram gravações e edições surgindo assim, o Vídeo 3, o Vídeo 4, Vídeo 5, as chamadas[5].

O vídeo[6] 3 aconteceu em setembro de 2015 foi filmado na rampa de *skate*[7] próxima à entrada da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo e com o retorno à escola, registrou-se o "instante" da relação dos estudantes com a escola.

O Vídeo 4 foi filmado na Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, em comemoração aos 70 anos da escola, festejado em novembro de 2015. A partir do interesse dos estudantes, com o grafite, conseguimos uma exposição do grupo "Posse 471" e uma oficina que resultou no grafite com integrantes do MOF, "instantes" registrados também em vídeo.

O Vídeo 5 foi gravado[8] no Centro Cultural Oscar Niemeyer, em 15 de dezembro[9], na Praça do Pacificador, em Duque de Caxias. Os estudantes têm projetos, com os "Roles com Skates" pelas cidades entre outros projetos em parceria com o (LABORAV - UERJ/FEBF).

Nos textos as cores das reproduções começaram a ficar em tons de cinza ou em preto e branco, deixando para os vídeos a cor. Uma escolha talvez, para que imagem/escrita se entrecruzem mais, ampliando relações, sentidos, tons...

Diante de tantas "viradas" com as "viradas do skate", em 2015 nos encontros que acontecem no LABORAV, tive a oportunidade de reencontrar um estudante, da Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, do Ensino Fundamental do ano de 2000, Josué Gomes, skatista, que será um dos entrevistados do documentário que os estudantes pretendem fazer sobre o skate em Duque de Caxias, a partir da proposta do documentário e do interesse de Josué Gomes, ele também passou a participar dos projetos no (LABORAV/UERJ/FEBF), desta imagem/escrita e das Redes de Imagens, Cotidianos e Afetos...

3 - A Profa. Alita Sá Rego (UERJ/FEBF) disponibilizou o bolsista do Programa de Apoio Técnico às Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão (PROATEC), Mauricio Vieira para acompanhar diretamente o projeto e os desdobramentos da pesquisa desde março de 2015. Uma parceria que mantemos com a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo e UERJ/FEBF. Temos o privilégio de ambos os espaços estarem situados na mesma Rua General Manoel Rabelo, na Vila São Luís aproximando escola, comunidade e Academia.

4 - O documentário está disponível no Canal Laborav. E em:<https://l.facebook.com/l/4AQGMtSBEAQEJMjjY1vumYtd4xzgvG3PuVRPHyBRuJh4E2g/https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DJdmRNjYygMs>. Publicado em: 24 de setembro de 2015. E em: <https://www.youtube.com/watch?v=JdmRNjYygMs&index=3&list=PLJFoo-qS-VcfDLQabXNPeDw-JunfhGZXo>.

5- Disponível no Canal Laborav. E em: <https://www.facebook.com/mauricio.silva.54379/videos/737145699723871/>

6 - O vídeo 1 disponível no Canal Laborav. E em: < https://www.youtube.com/watch?v=WaCuJAwR8M8>.
MoF 2014 Cultura e Imagem Fora das Paredes da Escola

7 - No mês de abril de 2016, a rampa foi destruída para uma obra na praça, sem previsão de outra rampa no novo projeto.

8 - Vídeo 5 disponível no Canal Laborav. E em:https://www.youtube.com/watch?v=KG8VQa4vmKU

9 -O vídeo foi gravado no dia de nascimento do Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro, em 15 de dezembro de 1907. Oscar Niemeyer (1907-2012).

Referências

• ALVES, A. O Rap é uma guerra e eu sou gladiador: um estudo etnográfico sobre as práticas sociais dos jovens hoppers e suas representações sobre a violência e a criminalidade. Recife. Tese (Doutorado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

• BRASIL. Ministério da Cultura. Portal MEC. Disponível em: ‹http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica›. Acesso em: 05 abr. 2014.

• BRASIL, Luciane. Meeting of Favela: do latex às cores digitais na favela da Vila Operária. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL - AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO, 8. Anais... Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: ‹http://www.seminarioredes.com.br/adm/diagramados/TR224.pdf›. Acesso: 09 out. 2015.

• DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (Org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 21-26.

• HALL, Stuart. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Porto Alegre. Cultura, Mídia e educação. Educação Realidade. Porto Alegre, 1997.p.15 - 45.

• IRWIN, Rita L. Comunidades de prática a/r/tográfica. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (Org.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 155-167.

• MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. Introdução aos Estudos Culturais. São Paulo: Parábola, 2004.

• MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

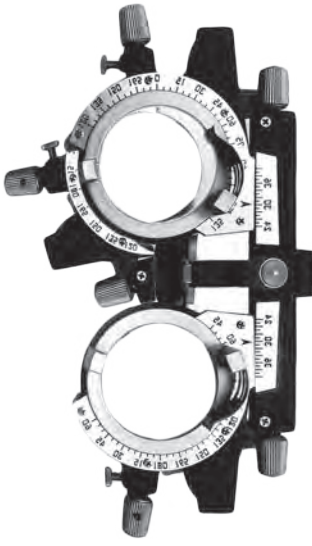
Teresinha Maria de Castro Vilela

Graduada em Educação Artística (UERJ), mestre em Artes Visuais (UFPB/UFPE), doutoranda em Artes (PPGARTES/UERJ). Professora de Artes da Escola Básica - SME/Duque de Caxias-RJ.

Aldo Victorio Filho

Graduado em Gravura pela Escola de Belas Artes UFRJ e Licenciado em Educação Artística. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor Adjunto, Coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UERJ; docente do Programa de pós-graduação em Artes - PPGARTES e do Programa de pós-graduação em Educação - PROPED ambos da UERJ

3.
DISCUSIONES EPISTEMOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS SOBRE EL ARTE Y LA CULTURA VISUAL



O DISCURSO DA CULTURA VISUAL NO BRASIL (2005-2015)

Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB
Maria Emilia Sardelich - UFPB

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa "discurso da cultura visual no Brasil", desenvolvida pelo GPEAV-UFPB. Analisa como vem se construindo esse discurso, entre 2005 a 2015, divulgado em textos acadêmicos, elaborados na pós-graduação, nos anais da ANPAP e na Coleção Educação da Cultura Visual (MARTINS; TOURINHO, 2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010 e 2009). A análise dos discurso baseia-se no "como e porque se pensa a Cultura Visual", associada a uma "cartografia" das fontes mencionadas. Os resultados apontam para um crescimento significativo de pesquisas na pós-graduação de artes e comunicação. Destaca-se a região Centro-Oeste, especialmente a UFG, como um polo de produção de discursos. Apesar da coesão discursiva, há a utilização de nomenclaturas diferentes e diversas apropriações de conceitos sobre as visualidades.

Palavras-chave: Discurso – Educação da Cultura Visual – Visualidades

Resumen

Este artículo presenta los resultados parciales de la investigación "Discurso de la cultura visual en Brasil", desarrollada por el GPEAV UFPB. Analiza la construcción de este discurso, desde 2005 hasta 2015, publicado en textos académicos escritos, en los programas de posgrado, así como algunas obras en los anales de las reuniones de la ANPAP y otros publicados en Educación de la Cultura Visual, organizado por Martins y Tourinho (2015, 2014, 2013, 2012, 2011, 2010 y 2009). El análisis del discurso se basa en el "cómo y por qué se piensa la cultura visual", identificado en uno "mapeo" en las fuentes anteriores mencionadas. Los resultados muestran que hay un crecimiento significativo en la investigación, especialmente en las artes y comunicación. Se destaca la UFG como un centro de producción del discurso en este campo. Mientras se mantiene una cohesión discursiva, se observa el uso de diferentes nomenclaturas y una estructuración diversificada de conceptos de las artes visuales.

Palavras-chave: Discurso – Educación de la Cultura Visual – Visualidades

Introdução

A Cultura Visual é um campo de estudo que, desde 1980, vem atraindo pesquisadores da Inglaterra, dos Estados Unidos e de outros países. Abrange as fronteiras das Artes e das Ciências Humanas. A produção acadêmica sobre a Cultura Visual é extensa e, no Brasil, a *Coleção Educação da Cultura Visual*, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), organizada por Martins; Tourinho (2015, 2013, 2012, 2011, 2010, 2009), reúne vários pesquisadores brasileiros e de outros países.

Em 2005, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) dedicou seu *Encontro ao tema da Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Arte*. Em encontros posteriores, outras pesquisas foram divulgadas, tendo como referência a cultura visual ou as visualidades, quer seja com o enfoque educacional ou artístico.

Apesar da acelerada produção acadêmica sobre Cultura Visual no País, ainda faltam estudos que realizem um "balanço" ou "mapeamento" sobre o discurso sistematizado e produzido. De que modo vem sendo construído esse campo de estudo no Brasil? Quais aspectos contextuais mobilizam a emergência da Cultura Visual na Educação e no Ensino da Arte no Brasil? Quais as áreas do conhecimen-

to, categorizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que se interessam por esse campo? Quais os polos de produção acadêmica? É possível reconhecer opções conceituais e abordagens metodológicas entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros? Quais as concepções de cultura visual e de visualidade que circulam nesses trabalhos? Seria possível reconhecer opções conceituais, abordagens metodológicas comuns entre os polos de produção acadêmica? Quais as contribuições e pertinência destas publicações para a área da Educação e Ensino de Arte? É possível reconhecer proposições da Cultura Visual para a mediação pedagógica na Escola Básica no Brasil? Que terminologias adotam para denominar este campo?

É a partir desses questionamentos que o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), do Departamento de Artes Visuais (DAV), em parceria com o Departamento Metodologia da Educação (DME), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vem desenvolvendo pesquisas para traçar uma cartografia da produção acadêmica brasileira e do discurso da Cultura Visual, entre 2005 a 2015.

Aspectos metodológicos

O período de 2005 é a data inicial para o "levantamento" da produção acadêmica sobre a Cultura Visual, porque foi, nesse ano, o primeiro Encontro da ANPAP dedicado ao tema. A produção discursiva sobre a Cultura Visual, no período determinado, é necessária para sistematizar um conjunto de informações e resultados alcançados. Essa sistematização permitirá indicar diferentes abordagens teóricas, além de identificar duplicações e ou possíveis contradições, caso haja, sinalizando lacunas e tendências. A cartografia dessa produção acadêmica contribui com a organização de uma sistematização no campo das pesquisas educacionais sobre a Cultura Visual, dando visibilidade sobre o que e onde se discute; o que se questiona e as posições assumidas no debate; quais pesquisas foram realizadas, a partir de quais questões e seus achados.

A pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico, se constitui em um levantamento e análise do discurso sobre o tema (Ferreira, 2002). Organiza-se, nesse momento, em torno de três fontes de consulta: Banco de Teses da CAPES; Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP) e *Coleção Educação da Cultura Visual*, da UFSM.

Análise do discurso da cultura visual no Brasil

O termo *discurso* é proveniente do latim, do substantivo *discursus* e do verbo *discurrere*. Significa um movimento "para atrás e para adiante", "um ir aqui e além" ou "um andar em uma direção ou desde um ponto inicial". O termo *discurso* remete à noção de percurso, de trajeto, de um traçado e trançado de idas e vindas de palavras, de imagens, de ações e de sentidos.

A análise centra-se no "como e porque se pensa a Cultura Visual". Questiona a maneira como esse discurso vem sendo sistematizado no Brasil. Neste aspecto, o discurso é visto como um pensamento que se efetiva como prática social.

A análise do discurso sistematizado nos textos acadêmicos mencionados será norteada pelas seguintes questões:

- Qual(is) nomenclatura(s) emprega (cultura visual, educação cultura visual, etc...)?
- Se emprega mais de uma nomenclatura, qual(is) é(são) a(s) diferença(s)?
- Como caracteriza o campo da Educação da Cultura Visual?
- Quais aspectos contextuais justificam / mobilizam / legitimam a emergência da Educação da Cultura Visual?
- Qual o foco (objeto de estudo) indicado pelo autor para o campo da Educação da Cultura Visual?
- Quais suas referências teóricas e/ou áreas de conhecimento e/ou outros autores?
- Qual o entendimento do autor sobre a Educação da Cultura Visual?
- Qual a concepção de visualidade?
- Quais as recomendações dadas para desenvolver projetos/experiências em Educação da Cultura Visual?

Diante do exposto, não é pretensão desta pesquisa analisar como o saber está sendo apreendido pelos sujeitos leitores, mas como o conhecimento ou o discurso da Cultura Visual, no Brasil, está sistematizado em textos escritos no âmbito acadêmico.

EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL NO BRASIL

A partir do estudo de Dikovitskaya (2005), realizaremos um levantamento bibliográfico das publicações no Brasil em que o termo Cultura Visual está presente. Uma das primei-

ras publicações é a da *Revista Cultura Visual,* editada semestralmente pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Bahia (UFPB), desde 1997. Sua missão é difundir a reflexão acerca das Artes Visuais e do Design, nos âmbitos teórico e prático, contemplando estudos em História, Teoria e Crítica da Arte e do Design, bem como em Poéticas Artísticas.

Encontramos, em 1998, a tradução de um artigo do professor de História da Arte, da Universidade de Rochester, Estados Unidos, Douglas Crimp, intitulado *Estudos Culturais, Cultura Visual,* na Revista da USP. Crimp entende que o campo dos Estudos Culturais colabora como intervenção e transformação cultural. Em suas análises, Crimp reconhece os efeitos da representação da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e como afetam a vida dos portadores. Sinaliza que a Cultura Visual pode ser compreendida como "o objeto do estudo nos estudos visuais, como uma área mais estreita dos estudos culturais" (CRIMP, 1998, p. 80).

Segue a publicação do livro *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho,* de Fernando Hernández (2000). Evidencia que as narrativas das experiências curriculares em Arte são construções históricas que funcionam como discurso que enquadram como se deve ver, falar ou fazer em torno das obras artísticas e representações visuais das diferentes culturas, como também dotam de poder a quem estabelece esses discursos. Considera que, ao invés de perguntar sobre o que se vê na imagem e a história que a obra conta, os docentes poderiam questionar o que vemos de nós nessa representação visual, como contribui para a construção identitária, para o nosso modo de ver e nos ver no mundo.

Em 2003, o artigo Fontes visuais, *Cultura Visual, História visual: balanço provisório, propostas cautelares,* de Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, sinaliza o interesse dos historiadores pelas fontes visuais (iconografia, iconologia) e a visualidade como uma dimensão importante da vida e dos processos sociais. Analisa as contribuições trazidas para o estudo dos registros e dos regimes visuais pela História da Arte, Antropologia Visual, Sociologia Visual e Estudos de Cultura Visual. Concebe a História Visual como um conjunto de recursos operacionais para ampliar a consistência da pesquisa histórica em todos os seus domínios (MENESES, 2003).

Ainda em 2003, a CAPES autoriza o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Cultura Visual, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Em 2010, esse Programa tem o doutorado aprovado, passando a ser denominado como Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. O programa organiza anualmente o Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, publica a *Revista Visualidades*, de periodicidade semestral, a *Coleção Desenrêdos,* de periodicidade variável, tendo publicado quatro volumes entre os anos de 2007 e 2014, além de manter o Grupo de Pesquisa em Educação e Visualidades, organizando vários colóquios sobre a temática.

Em 2005, a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), dedicou seu Encontro ao tema da *Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Arte*. A partir de 2009, as publicações intensificam-se com a edição da *Coleção Educação da Cultura Visual,* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), organizada pelos professores Irene Tourinho e Raimundo Martins, da UFG. Paralelamente, pesquisadores de diversas universidade refletem sobre a temática, publicando em diversos tipos de publicações.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Em dezembro de 2015, localizamos 81 trabalhos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do descritor cultura visual. Destacamos que os trabalhos localizados no Banco de Teses da CAPES referem-se, apenas, aos anos de 2011 e 2012.

Em relação à pós-graduação, 70 trabalhos foram produzidos em Programas de Mestrado Acadêmico, 10 em Programas de Doutorado e um em Mestrado Profissional. Esses Programas de Pós-Graduação estão localizados nas seguintes áreas de conhecimento, de acordo com a categorização da CAPES: Artes - 33 trabalhos; Comunicação - 23; Comunicação Visual - nove; Educação - seis; História - quatro; um trabalho nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, Desenho Industrial, Ensino de Ciências e Matemática, Geografia, Letras e Psicologia.

Em relação aos polos de produção de conhecimento, na área de Artes, dos 33 trabalhos localizados: 26 foram produzidos no Programa de Mestrado Acadêmico em Arte e Cultura Visual, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia (GO); dois no Programa de Mestrado Acadêmico em Artes Cênicas, da Universi-

dade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador (BA); dois no Programa de Mestrado Acadêmico em Artes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Rio de Janeiro (RJ); um no Programa de Mestrado Acadêmico em Artes, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em São Paulo (SP).

Na área de conhecimento Comunicação, dos 23 trabalhos localizados, 22 foram Produzidos em Programas de Comunicação e um em Programa de Comunicação Social. Destacam-se como polos de produção de conhecimento na área de Comunicação: 20 no Programa de Mestrado Acadêmico em Comunicação, da Faculdade Cásper Líbero (FCL), em São Paulo (SP); um no Programa de Mestrado Acadêmico em Comunicação, da Universidade Paulista (UNIP), em São Paulo (SP); um Programa de Mestrado Acadêmico em Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife (PE). Em Comunicação Social, com um trabalho o Programa de Mestrado Acadêmico em Comunicação Social, da Universidade Metodista de São Paulo (METODISTA), em São Bernardo do Campo (SP).

Na área de conhecimento Educação, dos seis trabalhos, quatro foram desenvolvidos em Programas de Mestrado e dois em Programas de Doutorado. Destacam-se como polos de produção desse conhecimento: dois trabalhos no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); um no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (UFRGS); um no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Minas Geris (UFMG), em Belo Horizonte (MG). Os dois trabalhos de Doutorado foram desenvolvidos no Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (UFRGS).

Na área de Conhecimento História, dos quatro trabalhos, três são de nível Doutorado e um de Mestrado. Os polos de produção desse conhecimento são: um trabalho no Programa de Doutorado em História, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte (MG); um no Programa de Doutorado em História, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); um no Programa de Doutorado em História, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em Porto Alegre (RS); um trabalho do Programa de Mestrado Acadêmico em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis (SC).

As demais áreas do conhecimento com um único trabalho, referem-se aos seguintes Programas de Pós Graduação: Programa em Arquitetura e Urbanismo, da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo (SP); Programa de Doutorado em Design, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO), no Rio de Janeiro (RJ); Programa de Mestrado Profissional em Ensino Científico e Tecnológico, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Erechim (RS); Programa de Doutorado em Geografia, da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo (SP); Programa de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, da Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo (SP); Programa de Mestrado Acadêmico em Psicologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no Rio de Janeiro (RJ).

Podemos concluir que, a partir desse levantamento, o discurso sobre a Cultura Visual no Brasil vem se construindo na intersecção das áreas de Artes, Comunicação, Comunicação Visual, Educação e História. Por atuarmos nas áreas de Artes e Educação, o foco da análise do discurso sobre a Cultura Visual será sobre essas áreas.

Neste momento, ainda inicial para a dimensão da investigação pretendida, podemos considerar que a produção acadêmica brasileira na área de Cultura Visual é marcante e significativa. Configura-se no campo de conhecimento das Artes, seguida pela área de Comunicação, sendo a UFG, na região centro-oeste do País, o polo que se destaca nessa produção, deslocando uma certa tradição das Universidades das regiões sudeste e sul predominarem na produção do conhecimento no Brasil. Na área da Educação, destaca-se a região sul, com os Programas da UFRGS e a UFSM.

Referências

• CRIMP, Douglas. Estudos culturais, cultura visual. *Revista USP*, São Paulo, n.40, p. 78-85, dez./fev. 1998.

• DIKOVITSKAYA, Margaret. *Visual Culture*: The Study of the Visual after the Cultural Turn. Cambridge (MA): The MIT Press, 2005.

• FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 257-272, ago.2002.

• HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Narrativas de Ensino e Pesquisa na Educação da Cultura Visual*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Cultura Visual e Infância*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Culturas das Imagens*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Processos e Práticas na Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Pedagogias Culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). *Educação da Cultura Visual: aprender….pesquisar….ensinar…* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

• MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

Maria Emília Sardelich

Doutora em Educação, professora adjunta, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Educação (CE), Departamento Metodologia da Educação. Atua na área de Didática, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e a distância. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/UFPB). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV/UFPB/UFPE).

Erinaldo Alves do Nascimento

Doutor em Artes - ECA-USP; Mestre em Biblioteconomia – UFPB; Graduado em Educação Artística - UFRN. Professor do Departamento de Artes Visuais – UFPB - do Mestrado em Artes Visuais da UFPB/UFPE. Autor do livro "Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo" (2010), de artigos e capítulos de livros. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais – UFPB, e o Grupo de Pesquisa em Educação e Visualidade - UFG.

OS MATERIAIS VISUAIS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Susana Rangel Vieira da Cunha - UFRGS

Resumo:

Este artigo tem a intenção de realizar um levantamento analítico sobre os materiais visuais presentes nas dissertações e teses produzidas pela linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias da Faculdade de Educação (UFRGS) no período de 2008 a 2012. Ancorada em autores que discutem a visualidade e as imagens na contemporaneidade, examino os materiais visuais que compõem os artefatos acadêmicos e as funções que eles desempenham na pesquisa e nos artefatos acadêmicos.

Imagem (não) é conhecimento

Analfabetos visuais, cegos, distraídos, admirados ou arrebatados pelo universo visual, temos dificuldades em manufaturar, criar, compor, manusear imagens e expressar pensamentos, emoções, conceitos utilizando a linguagem visual. São inúmeras as causas para a pouca experiência que temos em utilizar imagens como meio para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra, escrita ou falada. Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o "conhecimento, o saber e a verdade", e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como "prova" de um acontecimento, um registro que "ilustra", "comprova" e enaltece a veracidade do que é escrito.

A respeito de como são consideradas as duas formas de expressão, Mirzoeff (1999, p. 24) afirma que "[...] a cultura ocidental tem privilegiado o mundo verbal de forma sistemática, considerando-o a mais alta forma de prática intelectual e qualificando as representações visuais como ilustrações de ideias de segunda ordem" (tradução da autora). No entanto, as produções artísticas até o início do século XIX foram também produtoras de mundos, instituidoras de determinadas realidades, demarcadoras dos grupos sociais, formuladoras dos corpos, (in)visibilizadoras das terras e povos conquistados. E, se nas últimas décadas do século XX, houve a intensificação na produção e circulação de imagens, é porque somos uma civilização que há milênios cultua e acredita no poder de verdade das imagens (CUNHA, 2005).

É interessante observar que ao mesmo tempo em que a arte começou a se desprender das representações realistas, cubistas e dadaístas, no início do século XX, começaram a combinar imagens, palavras e textos, incorporando em suas obras fragmentos de jornais e de materiais escritos do cotidiano. Também nesse mesmo período os franceses Jules Chéret, Alphonse Mucha e Toulouse-Lautrec criaram o cartaz publicitário, mesclando imagens e informações escritas. Pode-se dizer que os *affiches* franceses e os experimentos cubistas e dadaístas como o livro visual ***Une semaine de bonté,*** do artista Marx Ernst, foram os precursores dessa linguagem híbrida explorada mais adiante na produção artística e publicitária. Posteriormente, a partir dos anos 50, a Pop Art recuperou em suas composições a linguagem miscigenada e explorou exaustivamente essa combinação, assim como a literatura infantil, a publicidade, as revistas e os jornais.

Nos artefatos acadêmicos - relatórios de estágio, pesquisa, monografias, TCCs, dissertações e teses no campo da Educação, a imagem, em geral a fotografia, quando utilizada, é descrita nas legendas e/ou "explicada" no corpo do texto e raramente as imagens têm o papel de formular conhecimentos. Sua função mais usual é de registro ou de confirmar aquilo que foi expresso verbalmente.

Este artigo tem como objetivo examinar dissertações e teses que utilizaram materiais visuais como metodologia de pesquisa e/ou nos artefatos acadêmicos. O levantamento tem como referência as investigações produzidas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em um programa de pós-graduação em Educação entre 2008-2012, naem uma Linha de linha de pesquisa Estudos sobre Infânciasque objetiva examinar as infâncias e sua educação na multiplicidade e heterogeneidade de espaços e contextos. As investigações selecionadas foram aquelas realizadas com crianças , a maioria em contextos escolares, emem trabalhos nos quais as autoras buscaram "criar" metodologias de pesquisa utilizando materiais visuais e/ou utilizaram os materiais visuais como coprodutores das narrativas nos artefatos acadêmicos. , não apenas como "figuras" que ilustram os textos, mas como produções discursivas. Assim, as análises se atêm a dois aspectos: como as pesquisadoras lançaram mão dos materiais visuais para produzir suas pesquisas e como eles foram apresentados nos artefatos acadêmicos.

Materiais visuais na pesquisa com crianças

No Brasil, nas últimas duas décadas, as pesquisas educacionais, de um modo geral, talvez por influência da Etnografia, Antropologia Visual, Estudos Culturais, Midiáticos, de Gênero e da Cultura Visual, Semiótica e mais recentemente a Pesquisa Baseada nas Artes (EISNER, 1998; HERNÀNDEZ, 2008) e a A/r/tografia (IRWIN, 2008; DIAS, 2006, 2009), têm se valido de materiais visuais em vários momentos das investigações. Hoje, é considerável o número de trabalhos acadêmicos em Educação, principalmente na Sociologia da Infância, que utiliza imagens, em especial as fotográficas, como metodologia de pesquisa e como forma de visibilizar as pesquisas.

Em geral, a pesquisa com crianças utiliza registros fotográficos e ou em vídeo, em que a fotografia tem papel de auxiliar as pesquisadoras a "verem" o que não foi possível ser visto em campo, servindo também para mostrar os acontecimentos das pesquisas. Essa tentativa de buscar imagens que mostrem de forma mais fidedigna os acontecimentos pode nos levar a priorizar a "presença" do que vemos e não as ausências. Aliada ao registro da presença, "a fotografia é um regime discursivo que nos predispõe a aceitar que a imagem fotográfica é fielmente real" (FISCHMAN, 2006, p. 83). Assim, a "realidade" reapresentada e visibilizada nos artefatos acadêmicos passa a instituir conhecimentos e visões sobre crianças, infâncias, seus modos de ser e viver.

Para Pereira (2009, p. 260), os pesquisadores também estão imersos na cultura das imagens e nas tecnologias que as produzem, para a autora, o pesquisador "toma de empréstimo seus signos e reorganiza, com isso, seus próprios códigos de apreensão e compreensão dos fenômenos. Não há dúvidas de que com a ajuda dos aparelhos o pesquisador experimenta perspectivas de visada que, sem eles, jamais teria". Muitas vezes, observa-se abundância de registros imagéticos nas pesquisas; no entanto, eles são utilizados, em sua maioria, da captura à apresentação, como significantes e não como possibilidade de produzir significações. Fachadas de escolas, salas, pátios, brinquedos, crianças sentadas em suas mesas são cenas comuns nas pesquisas em Educação. No entanto, elas pouco nos dizem sobre aqueles lugares, aqueles sujeitos e aquele fotógrafo-pesquisador. Segundo categorização de Wolf (2005, p. 38), são imagens transparentes, imagens em que "não vemos a imagem, só a própria coisa representada".

Os trabalhos aqui examinados foram produzidas oito teses e 27 dissertações, orientadas por quatro professores de diferentes abordagens teóricas. Dos 35 trabalhos, 20 utilizaram e apresentaram materiais visuais, sendo que 12 (dez dissertações e duas teses) evidenciaram uma utilização diferenciada dos materiais visuais na produção das pesquisas, como metodologia, e experimentaram soluções autorais na apresentação do artefato acadêmico.

Para empreender as análises, foram lidos os 12 trabalhos, com especial atenção às seções metodológicas e referências bibliográficas, sendo também examinado o modo como as imagens se apresentam nos artefatos acadêmicos. Depois de lidos e (re)vistos, os trabalhos foram agrupados por semelhanças metodológicas e pelas formas de apresentação. Assim, dois focos foram eleitos: o primeiro é sobre como os materiais visuais foram utilizados e produzidos no desenvolvimento da pesquisa; o segundo centrou-se no artefato acadêmico e nos materiais visuais que o compõem.

Para examinar como os materiais visuais foram utilizados nos artefatos acadêmicos, buscaram-se as contribuições de Barthes (1990), Rose (2001), Virilio (2002), Sontag (2007), Wolf

(2005) e Rancière (2012) sobre as funções das imagens e as relações entre texto/imagem. Junto a esses autores, somam-se as categorias elaboradas por Domènecch (2001) sobre as imagens – *informativas, reflexivas e emocionais* –, que serviram para agrupar por semelhanças os modos pelos quais as pesquisadoras utilizaram as imagens nos artefatos acadêmicos. Depois de muito manusear o material empírico e de dialogar com os referidos autores, foram reinventadas outras "categorias": imagem-exemplo, aquelas que têm a intenção de visibilizar, exemplificar e ou comprovar os acontecimentos da pesquisa, sendo acompanhadas de textos descritivos e/ou legendas; imagem-poética, que também são registros da pesquisa, mas não têm a intenção de transcrever os acontecimentos, não são acompanhadas de explicações textuais e produzem outra narrativa que a escrita não consegue expressar; imagem-convocatória, relacionada ou não com o texto, seria aquela que Virilio (2002, p. 31) categoriza como imagem fática, que força o olhar e prende a atenção; imagem-deslizante são aquelas que se desprendem do texto escrito e dos registros da pesquisa, às vezes sendo compostas por diferentes materiais visuais e possibilitando recriar visualmente outros conceitos. A intenção, ao estabelecer essas "categorias", foi elaborar um esboço analítico para entender as funções das imagens e como estamos nos valendo dos materiais visuais naquilo que será visibilizado aos diferentes públicos.

Fotografia além do registro

Na pesquisa em Educação um recurso recorrente é registrar e apresentar por meio da fotografia os acontecimentos da pesquisa. Assim, não seria uma surpresa constatar que nos 12 trabalhos a fotografia está presente. Dos materiais visuais, a fotografia e o vídeo são os meios que conferem às cenas apresentadas o estatuto de verossimilhança.

Nas pesquisas examinadas, a utilização das fotografias foi variada no que diz respeito tanto nas formas como foram produzidas quanto nos modos de visibilizá-las no artefato acadêmico. A imagem fotográfica na maioria dos trabalhos assumiu diferentes funções: documentar os diferentes episódios da pesquisa de campo, utilizá-la para entender com maior profundidade e narrar visualmente, às vezes de forma poética, o visto e o vivido na pesquisa. A modalidade mais usual foi como registro das cenas da pesquisa mostrando crianças, espaços escolares, materiais presentes nas escolas, entre outros.

Em geral, a captura da imagem fotográfica se deu nos acontecimentos, sem haver uma elaboração estética pré-definida e muitas vezes em condições adversas, como a pouca luminosidade do ambiente, movimentação rápida das crianças, cenas acontecendo simultaneamente, entre outros acontecimentos.

Sontag (2007, p. 138) afirma que "é preciso que haja imagens para que algo se torne real". Precisamos dar existência e consistência aos episódios da pesquisa, porém eles sempre serão versões do registrado. Mesmo que as pesquisadoras pretendessem dar a ver um "real", esse "real" foi a versão fragmentada da pesquisadora-fotógrafa, ou seja, o instante capturado e mostrado ao leitor é sempre uma "interpretação" do vivenciado. Outra pesquisadora, que não estava interessada em registros objetivos, mas sim em registrar suas impressões, explica seu processo de captura das imagens: "As fotografias, portanto, foram produzidas e escolhidas através de um vagar, com o duplo sentido da palavra, de demora e de passeio, não eram mais apenas um reflexo daquilo que eu olhava ou prova do que ali acontecia e sim uma interpretação" (PETRY, 2009, p. 123).

Ao compor os artefatos acadêmicos, posteriormente, nota-se que a maioria das pesquisadoras se preocupou em retrabalhar as fotografias, recompondo-as, combinado-as umas com outras e também com outros materiais. Muitas composições imagéticas e narrativas não obedeceram a sequência cronológica dos acontecimentos, sendo reorganizadas com o intuito de dar um outro sentido ao visto. Também é perceptível o cuidado com a diagramação e em como as fotografias poderiam dialogar com o texto; assim, entre a captura do acontecimento e a sua visibilização no artefato, houve interpretação e recriação.

Ambas as pesquisadoras utilizaram as fotografias para ampliar as impressões que haviam sido apreendidas em campo. Outra pesquisa que se debruçou sobre as vivências dos bebês nos diferentes espaços da escola infantil utilizou a fotografia e o vídeo para entrecruzar com as anotações do diário de campo (GOBBATTO, 2011). De forma semelhante, o estudo dedicado às interações dos bebês e das crianças bem pequenas com os livros recorreu à fotografia e ao vídeo como principal modo de registro. Porém, ao "recontar" em forma de na-

rrativa visual os acontecimentos, a pesquisadora não seguiu "o tempo cronológico das imagens capturadas" (GUIMARÃES, 2011, p. 120).

Em uma investigação sobre as práticas de embelezamento corporal das meninas Kaingang, a pesquisadora utilizou a fotografia como forma de registro, sendo mostrados muitos detalhes nas formas de embelezamento praticadas pelas meninas. Porém, os rostos das crianças não foram identificados, fator que afetou a intenção da pesquisadora em mostrar as apropriações culturais desse grupo. Posteriormente, no artefato acadêmico, muitas fotografias foram compostas com outros materiais visuais, criando uma narrativa sobre as práticas de embelezamento (BRUM, 2011).

Em outra investigação, que teve como pergunta norteadora "Como se desenvolvem, se produzem, se criam modos de vida na escola de educação infantil?", a pesquisadora utilizou diferentes enquadramentos e cortes nas fotografias, detalhes que geralmente não são registrados, como a posição dos pés das crianças nas cadeiras, o olhar para uma massinha de modelar seguida de fotografias apenas das produções tridimensionais da criança. Para uma mesma cena foram utilizadas várias sequências em que é possível acompanhar os percursos da pesquisadora e as minúcias das ações infantis.

Em outra investigação, a fotografia e o fotografar das crianças – objeto e ação – foi o material empírico da investigação. Segundo a pesquisadora: "O fotografar como a ação de fazer fotos é o centro deste estudo. Proponho o estudo do fotografar na escola [especial] como um modo ver, dizer, sentir e relacionar-se produzindo conhecimentos e sentidos" (FERREIRA, 2012, p. 3). Para ela, "as imagens que compõem esta escrita não são ilustração, têm algo a dizer, fazem parte da história deste pesquisar [...]. Os textos visuais e escritos desenvolvem/registram este estudo, compõem a sua história" (FERREIRA, 2012, p. 21).

Na pesquisa *Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos... as apropriações infantis do belo e feio nas mediações culturais*, os registros em vídeo, além de auxiliar na documentação da pesquisa, tiveram o papel de retomar, junto com as crianças, os acontecimentos da pesquisa. "Assim, o audiovisual entrou como gerador de dados, colaborando para esta investigação. Nos registros audiovisuais, foi possível verificar algumas imagens que indicassem uma narrativa que foi construída ao longo deste processo investigativo" (ABREU, 2010, p.101).

Em todas as investigações, as pesquisadoras buscaram referenciais teóricos e justificativas para a utilização das imagens na captura, metodologia da pesquisa, análises de dados e elaboração do artefato acadêmico. Algumas pesquisadoras, além de estabelecer diálogos com a Antropologia Visual, Fotoetnografia e Estudos da Cultura Visual, procuraram referências estéticas em obras de fotógrafos e artistas visuais. Ou seja, para trabalhar com as imagens, não bastaram os suportes teóricos, havendo também a necessidade de uma ampliação de repertórios visuais das pesquisadoras.

Outros materiais visuais na produção da pesquisa

Além da fotografia, outros materiais visuais foram utilizados como instrumentos metodológicos, entre eles: desenhos, pinturas, colagens, bonecos/as, maquetes, reproduções artísticas, peças artesanais, filmes, cartazes, livros imagéticos, histórias em quadrinho, propagandas. Algumas vezes as pesquisadoras produziram e disponibilizaram às crianças os materiais com o intuito de desencadearem as conversações, outras vezes foram propostas *situações lúdico-expressivas* em que as crianças produziram materiais visuais e expressaram seus pontos de vista por meio das linguagens visuais.

Acredita-se que para entender, pelo menos um pouco, os modos como as crianças pensam, imaginam e expressam o mundo, devemos desenvolver materiais e outros recursos metodológicos que não estejam centrados apenas na linguagem verbal escrita e falada. Mesmo sabendo que sairiam da zona de conforto proporcionada pelas metodologias de pesquisa que estavam familiarizadas, muitas pesquisadoras elegeram materiais visuais como disparadores das ações da pesquisa e incentivaram que as crianças manifestassem suas ideias por meio deles porque acreditavam que durante o processo de pesquisa, em torno de 8-12 meses, as crianças teriam oportunidade de ampliar seus repertórios visuais, questionar os significados das imagens, compartilhar com seus pares suas concepções visuais e produzir suas próprias imagens por meio da fotografia, vídeos, desenhos, pinturas, construções tridimensionais, entre outras modalidades expressivas.

Em algumas investigações, os materiais visuais foram os principais instrumentos metodológicos. Como existem poucos estudos sobre a utilização de outros materiais visuais além da fotografia na pesquisa com crianças, as investigadoras, na medida em que desenvolviam a pesquisa, elaboravam os materiais nas interlocuções com as crianças.

As pesquisadoras (SOUZA, 2008; DIEFENTHÄLER, 2009; HORN, 2010; ABREU, 2010; FEITOSA, 2011) realizaram propostas metodológicas centradas em materiais visuais e equipamentos para produzir imagens. Máquinas fotográficas, filmadoras, vídeos, materiais gráfico-pictóricos, tecidos, sucatas, reproduções de propagandas e obras de arte, bonecos/as foram disponibilizados às crianças para que elas se valessem deles para se expressarem nas diferentes linguagens visuais. Ao se apropriarem dos materiais e equipamentos, as crianças manifestaram seus pontos de vista de forma singular, reapresentaram suas experiências e relações com o mundo e também foram coprodutoras dos dados. A intenção das pesquisadoras foi priorizar os enunciados poéticos na sua fatura e na análise dos dados.

Em uma pesquisa mediada em que a pesquisadora buscou entender como as crianças pequenas rompem com os estereótipos do desenho, foram elaborados *Ações Propositoras e Materiais Provocadores* (DIEFENTHÄLER, 2009), expressões utilizadas para se referir aos recursos metodológicos criados no decorrer da pesquisa.

Os materiais provocadores, todos compostos por imagens, foram elaborados após as observações participativas e de algumas constatações da pesquisadora em relação a como os imaginários infantis e suas formas de expressão estão sendo abastecidos pela cultura visual. Segundo ela: "O objetivo principal era o de produzir alguns materiais que viessem ao encontro de inquietações que me acompanharam, no caso, a proliferação de imagens padronizadas nas produções expressivas infantis" (DIEFENTHÄLER, p. 83).

Um conjunto de propostas – cartas desenhadas enviadas pelo correio, autorretratos desenhados e pintados, desenhos de como imaginam as outras crianças, fotografias em formato de cartão postal dos locais interessantes de suas comunidades, gravação de vídeos dos locais preferidos das crianças – foi o meio que a investigadora criou para compreender as visões que as crianças "urbanas" e "rurais" produzem sobre si e sobre os outros.

A proposta de intercambiar os materiais visuais entre as crianças foi influenciada pela "pedagogia da interculturalidade" proposta por Sarmento (2007) e pelas pesquisas que o referido autor desenvolveu junto aos pesquisadores da UFSC. Assim, a pesquisa "envolveu a ação das crianças, sua relação com o outro, com o 'desconhecido', com seus universos, suas formas de brincar, de viver, o diálogo com suas escritas e desenhos, com suas formas de narrar suas vivências" (HORN, 2010, p. 68).

Ao lançar as propostas às crianças de diferentes contextos culturais, a investigadora disponibilizava os equipamento e materiais e cercava as crianças de questionamentos. Nos desenhos, por exemplo, em que foi proposto que elas desenhassem como imaginavam as crianças do outro grupo cultural, ela perguntava: "Como imaginar alguém que não conheço? Do que será que gosta, brinca, faz, como será que é o(a) meu amigo(a) secreto(a)?" (HORN, 2010, p. 75).

Semelhante às metodologias de Horn e Diefenthäler, a pesquisa *Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos... as apropriações infantis do belo e feio nas mediações culturais* também se valeu de um percurso metodológico baseado em diferentes propostas, cujo objetivo foi incentivar variadas formas de expressão das crianças e ampliar seus repertórios culturais. O interesse principal da investigação foi entender, e problematizar, como as crianças produziam suas concepções sobre o belo e o feio e como elas construíam visualmente suas concepções. Para entender as formulações infantis, a investigadora trabalhou em dois focos: propostas expressivas e propostas para ampliação de repertórios visuais. As crianças, durante o processo da pesquisa, tiveram oportunidade de experimentar várias possibilidades da linguagem visual e criaram a história "Cabruxa, a Bruxa Inventada", que foi um dos meios pelos quais a pesquisadora buscou entender como as crianças elaboravam suas noções de belo e de feio.

Em outra pesquisa que problematizou bonecos/as e as práticas do brincar, a pesquisadora, depois de uma vasta pesquisa sobre bonecos e bonecas, disponibilizou às crianças bonecos/as que usualmente a maioria das crianças não tem acesso. Com bonecos amputados, negros, gordos, com cabelos encara-

pinhados e escuros, míopes com óculos, entre outras características físicas, misturados com os bonecos/as da escola, a pesquisadora buscou entender como as crianças operam com os conceitos de corpo, raça e gênero em suas brincadeiras. "Optei por ouvir as crianças e o que elas tinham a dizer. Contar sobre bonecos e bonecas com os quais brincavam e observavam nessa pesquisa" (SOUZA, 2008, p.51).

Na investigação cuja temática foi "as infâncias *da guerra*" (FEITOSA, 2011), desenvolvida com crianças que vivem em um abrigo institucional, o pesquisador ofereceu máquinas fotográficas para que as crianças mostrassem seus pontos de vista sobre o local em que viviam. Para entender suas expectativas de vida, foi proposta a construção de maquetes em caixas de sapatos, quando as crianças tiveram a oportunidade de "mostrar" seus imaginários. Muito além da importância acadêmica da pesquisa, crianças invisíveis reconstruíram suas histórias e projetaram suas vidas. Seus testemunhos foram expressos em maquetes e fotos. Para elaborar a metodologia de pesquisa, o pesquisador levou em conta que essas crianças se situavam no grupo dos silenciados e que talvez pelas palavras não fosse possível elas expressarem suas vivências muito doloridas.

A metodologia desenvolvida com materiais visuais de Feitosa (2011), assim com das outras pesquisadoras, oportunizaram às crianças situações em que elas puderam salientar aspectos que seriam difíceis de serem expressos e "vistos" em uma conversa, entrevista ou texto. Para as crianças também foram momentos de compartilhar seus saberes sobre as linguagens visuais e produzirem "dados" que rompiam com as lógicas narrativas da linguagem falada. Por outro lado, os materiais visuais produzidos pelas crianças convocaram as pesquisadoras a fazer um esforço para examiná-los em sua dimensão imagética.

"Para que serve um livro sem figuras?"

Alice, personagem de Lewis Carrol (2002, p. 2), ao ver o livro da irmã faz essa pergunta, que agora serve de mote para pensarmos sobre os diferentes papéis que os materiais visuais ocupam nos artefatos acadêmicos. A pergunta que se coloca é: "Para que servem as figuras nos artefatos acadêmicos?"

Nos trabalhos analisados, algumas pesquisadoras (DIEFENTHÄLER, 2009; PETRY, 2009; FERREIRA, 2012; TROIS, 2012) realizaram experimentações com a linguagem visual como possibilidade discursiva e expressiva no artefato acadêmico, dialogando e/ou ampliando o texto escrito. Além das imagens exercerem funções que extrapolam a ilustração, muitos trabalhos são apresentados no formato "paisagem" e impressos em papéis com diferentes texturas e gramaturas, alguns deles funcionavam como caixas de surpresas, dando um aspecto lúdico e ao mesmo tempo subtraindo o caráter formal dos trabalhos acadêmicos. Em um deles, o artefato foi apresentado em pequenos cadernos dentro caixas, cabendo ao leitor escolher seus percursos de leitura.

As imagens fotográficas de *Educação Infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação* se desprendem do texto escrito e transformam-se no texto principal. Com um estudo mais aprofundado sobre fotografia, a pesquisadora-fotógrafa explorou exaustivamente as possibilidades das imagens. Nas suas *imagens-poéticas,* o explícito das cenas não é mostrado, mas insinuadas as presenças com o recurso da ausência. É um jogo que oferece um vestígio que poderá desencadear no leitor a criação de outras imagens e narrativas. Algumas vezes a pesquisadora-fotógrafa enquadra o que a criança poderia estar olhando e não o que ela pesquisadora vê na criança. Em outros momentos, as imagens nos conduzem para dentro delas e queremos descobrir o que há na ponta do dedo de um menino, ou o que aquele grupo de crianças, de costas para nós, está conversando. Assim como Trois, porém utilizando outros recursos visuais, Petry torna suas *imagens convocatórias,* imagens que nos solicitam a descobrir mais da cena além daquilo que é visibilizado. Petry, ao longo de suas narrativas visuais, prende nossa atenção, nos dá espaço para imaginar, supor, dialogar e, principalmente, nos provoca a criar outras imagens (e conceitos) sobre crianças e suas relações.

Quando a pesquisadora é uma professora-fotógrafa e seu objeto de estudo é a fotografia e o fotografar de seus alunos, em *Aluno faz foto? O fotografar na escola (especial),* a expectativa é que a fotografia seja a principal fonte de imagens no artefato acadêmico. E é, mas Ferreira explora a diagramação e insere elementos gráficos nas fotografias, elaborando composições mesclando, com os registros das crianças com e das cenas da pesquisa. De modo similar a uma das propostas metodológicas desenvolvidas na pesquisa, a fotonarrativa, Ferreira recria os acontecimentos da

pesquisa e propõe outra forma de visibilizá-la. Segundo a autora: "O 'isto foi', expressão clássica ao referir-se sobre o estatuto da imagem, segundo Barthes foi substituído pelo 'isto pode ser', marca da constante possibilidade de renovação pelas infinitas formas de composição das imagens" (FERREIRA, 2012, p. 136). Desse modo, a pesquisadora-fotógrafa rompe com o registro "fidedigno", com a ordem dos acontecimentos, com o material visual esparso e produz outra narrativa no artefato acadêmico utilizando vários recursos da linguagem visual. É uma transformação das *imagens-registro para imagens poéticas, convocatórias e deslizantes*.

Das experimentações à materialização

Nas pesquisas examinadas, estamos em uma fase de experimentações de metodologias com materiais visuais e modos de apresentá-las nos artefatos acadêmicos. Nota-se que, em muitas dessas pesquisas, o conceito de imagem como imitação, reprodução e "reflexo" dos acontecimentos da pesquisa está se modificando, tendo algumas rompido com os usos convencionais das imagens desde a captura do "instante" até a sua visibilização. Ao romper com o conceito tradicional de imagem como algo que "retrata" os acontecimentos ou como documentação visual da pesquisa, as pesquisadoras utilizaram as imagens como *argumentos visuais,* assim como fizeram com o texto escrito. Assim, a hierarquia entre escrita e imagem é minimizada ou até invertida, e as imagens passam a ser a narrativa principal.

De um modo geral, são recentes as metodologias de pesquisa com crianças que as posicionam como produtoras desses materiais. Entende-se que não é apenas outro posicionamento, mas outra forma de estabelecer as relações de saber entre crianças-pesquisadoras, na qual as linguagens visuais – modos corriqueiros de expressão infantil – passam a ter relevância. Ao utilizar materiais visuais como recurso metodológico, pesquisadoras e crianças se confrontam com outras formas de expressão e aprendizagens nos processos investigativos, possibilitando aos adultos romperem com as certezas que a linguagem verbal lhes dá. A utilização das produções visuais infantis nos artefatos pode causar desequilíbrios aos leitores, acostumados com a lógica de construção da imagem adultocêntrica. Assim, fotografias, desenhos, maquetes, entre outros materiais "fora" dos padrões visuais que estamos acostumados nas pesquisas, podem contribuir para sobressaltar, estranhar nosso olhar e ao mesmo tempo tornar evidente a participação efetiva das crianças.

Que reação poderá gerar no leitor uma tese em que o sumário é composto por imagens? Ou como nos situamos frente a um trabalho no qual a maior discussão da pesquisa se dá nas imagens? E quando a forma do trabalho é conteúdo? O que e como estamos "dizendo" com as imagens?

Além da necessidade de aprendermos a utilizar as imagens como as palavras, precisamos estar atentos em relação aos efeitos das pedagogias visuais em nossos artefatos acadêmicos, pois entendo que as imagens não são neutras. Assim, em nossos trabalhos acadêmicos, deveríamos indagar: como estamos produzindo visões de crianças, infâncias, pesquisa com crianças?

Referências

• ABREU, Luciane. Bruxas, bruxos, fadas, princesas, príncipes e outros bichos esquisitos... : as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais. 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

• ACHUTTI, L.E.R. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004

• BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso: Ensaio críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

• BRUM, Luciana Hahn. O kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang. 2011, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

• CARROL, L. Alice no país das maravilhas. Editorial Arara Azul, Fonte Digital, Versão e-Book, 2002. Disponível em http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html, acesso 22/03/2013

• CUNHA, VIEIRA da Susana R. Entre Van Goghs, Monets e Mônicas: a infância educada através das imagens. Revista Ciências & Letras, FAPA, Porto Alegre, v.43, n. 1, p. 107-124, jan/jun. 2005.

• DIAS, Belidson B. Border epistemologies: Looking at Almodóvar's Queer Genders and their implications for Visual Culture Education. Tese. 2006, 325f. (Doutorado em Educação). University Of British Columbia, Vancouver, Canadá, 2006.

•____• Uma epistemologia de fronteira: minha tese de doutorado como um projeto a/r/tografico. 2009. Disponível em www.anpap.org.br/anais / 2009 / pdf /ceav/belidson_dias_bezerra_junior.pdf. Acesso em 15 março 2013

• DIEFENTHÄLER, Daniela, R. L, A gente pode fazer casa do jeito que a gente quiser? Ações propositoras e materiais provocadores ampliando o imaginário infantil. 2009, 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

• EISNER, Elliot. El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós Ibérica SA, 1998.

• FEITOSA, Antonio G. da Silva. A infância abrigada: Impressões das crianças na casa abrigo. 2011, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

• FERREIRA. Anelise B. O aluno faz foto? o fotografar na escola (especial). 2012, 168f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

• FISCHMAN, Gustavo. Las fotos escolares como analizadoras em la investigación educativa. Revista Educação e Realidade, UFRGS, Porto Alegre, v 31, n. 2, p.79-94, jul/dez 2006.

• GUIMARÃES, Rosele. Encontros, cantigas, brincadeiras, leituras: Um estudo acerca da interação dos bebês e as crianças bem pequenas com o objeto livro numa turma de berçário. 2011, 226f, Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

• HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional. Trad. de Ana Duarte. Editora Mediação, Porto Alegre: 2007.

• HERNÁNDEZ, Fernando. La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. 2008. Disponível em: www.doredin.mec.es/documentos/01820083002551.pdf. Acesso em 20 de fevereiro 2013

• HORN, Ticiana E. Pés descalços e tênis, carroça e carro, boneca de pano e computador, entre o rural e o urbano: experiências num entrecruzar de infâncias. 2010, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

• IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In BARBOSA, Ana Mãe e AMARAL, Lilian.(orgs). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora SENAC SP; Edições SESC SP, 2008, p.87-104

• JOBIM e SOUZA, Solange. LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. p. 61-80 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14399.pdf Acesso, 3 de março de 2013,

• MARTINS, Raimundo. Imagem, identidade e escola. Salto para o futuro: cultura visual e escola. Rio de Janeiro, ano XXI boletim 09, ago. 2011. Disponível em: http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/14380009-CulturaVisual.pdf› Acesso em: 13 abr. 2012

•____• Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In: Vis.Revista do Programa de Pós-graduação em Arte. Brasília, janeiro/junho de 2009, v. 8 nº 1, pp. 33-39.

• MIRZOEFF, Nicholas. Una introducción a la cultura visual. Trad. Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2003.

• PEREIRA, Rachel F. As crianças bem pequenas na produção de suas culturas. 2011, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2011

• PEREIRA, Rita Ribes. Reflexões sobre a feitura e os usos da imagem na pesquisa em educação: os óculos de Win Wenders e o olhar de Bavcar. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n., jul./dez. 2009. p.255-272 Disponível em: http://www.fae.unicamp.br/

revista/index.php/etd/article/view/2019
Acesso em 10 de março de 2013

• PETRY, Letícia. Educação infantil: vida-história de grupo e(m) processos de criação. 2009, 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2009.

• RANCIÈRE, Jaques. O destino das imagens. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012

• ROSE, Gillian. Visual Methodologies: An Introduction to the interpretation of visual materials. London: SAGE Publications, 2001.

• SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (org). Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância. Petrópolis: Vozes, 2007. p.19-40.

• SONTAG, Susan. Ao mesmo tempo. Ensaios e Discursos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

• SOUZA, Fernanda M. Revirando as Malas: entre histórias de bonecas e crianças. 2008, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

• TROIS, Loide. O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias. 2012, 183f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2012.

• VIRILIO, Paul. A máquina de visão. 2ª. Edição, Rio de Janeiro: José Olympo, 2002.

• WOLFF, Francis. Por trás do espetáculo: O poder das imagens. In: NOVAES, Adauto (Org.) Muito além do espetáculo. São Paulo: Editora SENAC, 2005. p.16-45

Susana Rangel Vieira da Cunha

Pós-Doutora (Universidat de Barcelona e Uminho), Doutora e Mestra em Educação (UFRGS), Licenciada em Artes Visuais. Pesquisadora e professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve a pesquisa ConversAções: crianças e Arte Contemporânea, é sócia da Escola de Arte Azul Anil.Participa dos Grupos de pesquisa: Cultura Visual e Educação (UFG), Arte na Pedagogia (Universidade Mackenzie) e Grupo de Estudos em Educação Infantil (UFRGS).
e-mail:rangel.susana@gmail.com

MÁQUINAS ESTÉTICO - POÉTICAS PARA APRENDER

Tatiana Fernández - UnB
Belidson Dias - UnB

RESUMEN

Las metodologías usadas en las investigaciones pedagógicas y visuales apuntan no sólo a lo que se hace visible, pero sobretodo a lo que se hace visual. Eso significa ver a través de las capas culturales que determinan la visibilidad histórica, a través de la mirada del otro y a través del control de la mirada. La Investigación Basada en las Artes, o IBA, y la Investigación Educativa Basada en las Artes, o IEBA, en especial la A/r/tografia, ofrecen la oportunidad de investigar con metodologías artísticas que no sólo buscan la explicación de lo visible; pero sobretodo, la visualización de los conflictos y de las relaciones de poder y dominación/emancipación. Estas metodologías de investigación son también de aprendizaje. En esas bases se presentan los Objetos de Aprendizaje Poéticos, OAP, como máquinas estético - poéticas con aberturas que pueden colocar en funcionamiento procesos potencialmente artísticos y pedagógicos. Así argumentamos que las metodologías de IBA e IEBA son políticas porque revierten el orden de lo establecido.

Palabras Llave

Investigación Basada en las Artes, Investigación Educativa Basada en las Artes, Objetos de Aprendizaje Poéticos

ABSTRACT

Methodologies for pedagogical and visual research point out, not only to what is make visible, but above all, to what is done visually. That means to see through cultural layers that determine historical visibility, through the other's gaze and through gaze control. The Arts Based Research, ABR, and the Arts Based Educational Research, ABER, specially A/r/tography, offer the opportunity to do research with artistic methodologies that no longer search explanation for the visual, but, most of all, to visualize the conflicts and power relations of domination/emancipation. These research methodologies are also learning methodologies. In that stance are presented the Poietic Learning Objects, OAP, as aesthetico-poietic learning machines, with potentially openness to set up artistic and pedagogical processes. Therefore we argue that ABR and ABER methodologies are political in the reversion of the established order.

Key Words
Arts Based Research, IArts Based Educational Research, Poietic Learning Objects

El valor de las metodologías de Investigación Basada en las Artes, o IBA y de la Investigación Educativa Basada en las Artes, o IEBA, está en que se dirigen hacia lo visual, no a lo meramente visible. Estas metodologías constituyen formas de operar estéticas y poéticas para construir conocimiento y por eso son formas políticas. De esa manera, argumentamos, son también metodologías para procesos educativos. Este artículo presenta, en esas bases, los Objetos de Aprendizaje Poéticos, OAP, como máquinas estético-poéticas para aprender en la educación en visualidades.

1. El arte como investigación: de lo visible a lo visual.

Así como los tratados que los artistas escribieron en el Renacimiento elevaron la pintura a un arte superior, hoy en día artistas como Graeme Sullivan y Luis Camnitzer piensan el arte como una forma de investigación tan valiosa como las metodologías científicas y el artista como un investigador tan importante como el científico, lo que coloca al arte en posición tan importante cuanto la ciencia (JAGODZINSKI y WALLIN, 2013) para la reconstrucción de la sociedad.

Pero eso no significa que el arte sea igual a la ciencia, vale justamente por sus diferencias. En la investigación científica se asume que el conocimiento se busca dentro de los límites de lo que se conoce. Para Sullivan "lo que se conoce puede limitar la posibilidad de lo que no se conoce y eso requiere de una práctica creativa para ver las cosas de una nueva forma" (SULLIVAN, 2010, p. 32). El autor observa que en la investigación científica la diferencia se expresa en grado y cantidad en comparación con lo que se conoce, de manera que las metodologías científicas se basan en la probabilidad. Y cuando las diferencias son de tipología se basan en la plausibilidad. El espacio de lo desconocido en el arte, en cambio, se aventura en lo que todavía no es, en lo posible.

Si queremos crear nuevas concepciones de lo que sabemos es necesario basarse en lo probable, lo plausible y lo posible, piensa Sullivan. En ese sentido el arte investiga sobre lo desconocido en cuanto la ciencia investiga sobre lo que se conoce.

Algunos, como Camnitzer, piensan que el arte va más lejos que la ciencia, como una meta-disciplina: "De hecho veo a la ciencia como un mero accidente en la construcción del conocimiento" (CAMNITZER, 2015, s/n), porque la ciencia está limitada por la lógica, la causalidad y los experimentos repetibles. El arte es todo eso y su contrario, piensa el autor. En esa perspectiva la contribución del arte al conocimiento humano existe de formas ricas, abiertas a las diferencias, contradicciones, flujos cambiantes, diversidad de contextos, intenciones y culturas.

En ese sentido surgen en las últimas dos décadas las metodologías de IBA y de IEBA que abordan la construcción del conocimiento de maneras diferentes a los de la ciencia y con expresiones singulares de los resultados (SULLIVAN, 2010). Son metodologías que lidian con aspectos del conocimiento de formas que otras metodologías estarían limitadas o no conseguirían. Por otra parte son, muchas veces, metodologías que constituyen en sí mismas, pedagogías (DIAS, 2007).

Se caracterizan por la centralidad de las imágenes en los procesos de investigación. Pero van más allá de lo visible y de las matrices semióticas, lingüísticas o iconológicas, que son propias de las ciencias. En la IBA y la IEBA se usan métodos y estrategias del arte para investigar asuntos relativos a la sociedad, a la vida o a la cultura visual.

Por otra parte, estas metodologías no tratan de procedimientos técnicos en el arte pues el valor metodológico del arte no reside en la confección del objeto sino en la forma de pensar y operar la investigación. Tampoco se restringen a las imágenes sino a las relaciones que se establecen con ellas, es decir, a las visualidades. Son metodologías que van de lo visible a lo visual porque consideran los sujetos, los objetos y los contextos en sus relaciones. Parten de dentro del problema o problematizan, no se imponen un problema. El valor que dan a las "relaciones entre" marcan la preocupación con formas de ver a través de las capas culturales que determinan la visibilidad histórica que se construye de "lo visible y lo decible, de regiones de visibilidad y campos de legibilidad, de contenidos y expresiones" (DELEUZE, 1988, p. 57).

También se preocupan con las formas de ver a través de la mirada del otro, porque lo visual es una experiencia y la experiencia solo se vive en el lugar de la interacción social y natural. (MITCHELL, 1995, 2005; MIRZOEFF, 1998, 2009). Por otra parte se busca ver a través de los dispositivos de control de la mirada que cada época construye para entender las complejas relaciones que se tejen entre las visualidades (FOUCAULT, 1984, In MIRZOEFF, 1998; 2003).

Estos intereses metodológicos definen posiciones críticas que buscan ir más allá de lo que es o está visible y por ese motivo requiere operar de forma estética y poética. Lo estético se entiende aquí en su raíz *aisthesis*, que se refiere a la facultad de sentir, por lo tanto corporal. Sin embargo, no se refiere a un cuerpo individual, sino colectivo, conectado, dentro del mundo. Por otra parte, lo poético se entiende aquí en su raíz *poiesis* que significa una producción sobre la cual no se tiene control. Si esta definición proyecta el mito del poeta que recibe inspiración de las Musas, también se refiere a lo que va más allá de la voluntad del poeta. Lo poético es, como apuntan jan jagodzinski e Jason Wallin (2013) lo que se abre a lo desconocido, lo que está en potencia, la posibilidad. Lo poético es en este raciocinio un espacio de aprendizaje, porque aprendemos de lo nuevo, de lo que no sabemos.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, observamos que la IBA y la IEBA son metodologías que promueven posiciones definidas políticamente porque subvierten presupuestos relacionados a lo que Jacques Ranciére (2009) llama de 'distribución de lo sensible'[1] o distribución de los papeles en la sociedad. Lo estético

es lo sensible y la distribución de lo sensible es, como apunta el autor, una distribución política. Por otra parte lo poético también es político porque se abre al espacio de lo desconocido, de lo que está por ser, de lo posible. un espacio de potencia y como tal, siempre una promesa.

En ese sentido se destaca la metodología de la A/r/tografia (DIAS e IRWIN, 2013) como una forma de IBA y IEBA que se propone operar en bases estéticas y poéticas. Integra la teoría, la praxis y la poética, reflexiona sobre las identidades en tránsito, indaga sobre la imaginación y favorece lo que los a/r/tógrafos llaman de 'investigación viva' o investigación relacionada a la vida presente. Para los a/r/tógrafos la experiencia de vida, la subjetividad y la comunidad son "elementos significantes en la construcción de conocimiento y cambio sociocultural cuando se exploran y se retratan dentro del marco de la investigación artística" (SULLIVAN, 2010, p. 58). Son formas que buscan, sobretodo, visualizar los conflictos y las relaciones de dominación/emancipación.

Esta metodología se basa en las subjetivaciones en flujo entre las identidades de artista, investigador y profesor que constituyen el marco de referencia a través del cual estudian la práctica artística como espacio de investigación. Es una metodología que se propone desconstructora, rizomática, colaborativa, transcultural, transdisciplinar, transaccional y dialógica; una forma de investigación que privilegia de la misma manera imagen y texto, creación, imaginación y emoción.

2. Máquinas estético- poéticas para aprender.

En esas bases metodológicas se presentan los Objetos de Aprendizaje Poéticos, OAP, para la enseñanza del arte. Son artefactos que se apropian del concepto de Objetos de Aprendizaje, OA, usados en la educación en general, desde el surgimiento de las nuevas tecnologías de información y comunicación.

Los OA son pequeñas unidades de aprendizaje en formato digital, reutilizables, que favorecen la autonomía del aprendizaje porque son interactivos. Van desde simuladores a presentaciones, videojuegos o Role *Playing Games*, RPG producidos para aprender. El concepto está relacionado a la llamada 'Economía del Aprendizaje', una forma de ver la educación en términos puramente económicos que favorece estrategias de privatización de la gestión educativa, políticas de evaluación y estandarización de la educación y control político de lo que se aprende. En ese tipo de política se incentiva a que las personas aprendan a ganar dinero para ser competitivas y/o para el crecimiento económico de un grupo social. Se propone que envés de ganarse la vida se aprenda la vida (HODGINS, 2000; BIESTA, 2006).

La propuesta de los OAP, aunque conservan cualidades de OA reutilizables e interactivos, buscan, al contrario, la singularidad de los resultados, acceso contextualizado y democratizado, una evaluación auténtica y cualitativa y partir del principio de la emancipación del pensamiento[2]. Son artefactos que operan con formas de investigar basadas en el arte, dando espacio a la imaginación, destacando la experiencia estética, los espacios de subjetivación, de diferencia, disidencia y singularidad.

Estos artefactos para aprender en la educación en visualidad son el resultado de una investigación sobre las coincidencias entre el giro de la visualidad en la educación y el giro pedagógico en el arte. Fueron creados y experimentados en tres ediciones de un curso de extensión del Instituto de Artes, IdA, de la Universidad de Brasilia, UnB, entre 2013 y 2014 y analizados en la tesis de doctorado "El evento artístico como pedagogía" (FERNÁNDEZ, 2015). La propuesta tuvo como objetivo realizar artefactos que produjesen eventos artísticos como pedagogías con profesores de arte, estudiantes de arte y de licenciaturas en arte.

El análisis realizado de los artefactos y de las conversaciones que se establecieron en cada una de las ediciones del curso proporcionaron una perspectiva de lo que puede suceder si los objetos de aprendizaje son propuestos en el espacio estético y poético. El desafío era evitar los modelos binarios de lo correcto/incorrecto y se aventurar en propuestas con aberturas estético-poéticas en que los estudiantes/participantes de los artefactos pudiesen imaginar, ser singulares, ser diferentes, pensar de forma disidente e imaginativa, pensar con todo el cuerpo y relacionarse a lo que se aprende de forma a construir sus propios territorios de

1 - Para Rancière el orden social es un conjunto de convenciones que determina la distribución de los papeles y en ese sentido también determina las formas de exclusión social.

2 - Principio de la emancipación en el punto de partida (no en el punto de llegada) de un proceso educativo (RANCIÈRE, 2002, 2011).

existencia.

Por otra parte, observamos que, siendo artefactos cada vez más comunes en la sociedad los OA hoy hacen parte de aquello que Gilles Deleuze y Felix Guattari (2002) llaman de 'conformaciones maquínicas'[3]. Guattari (1996) reconoce el poder enorme de enunciación de las máquinas que tienen componentes materiales, cognitivos, afectivos y sociales en una conformación maquínica. También Jagodzinski y Wallin nos recuerdan que las "conformaciones sociales, culturales, medio-ambientales o tecnológicas [...] entran en la misma producción de subjetividad" (2013, p. 47). Por eso es importante entender los artefactos como máquinas de subjetivación. En este caso los OAP se presentan como máquinas estético-poéticas para aprender porque traen aberturas para construir conocimiento. Son máquinas para construirse.

Aquí presentamos tres de los artefactos creados en el proceso de investigación:

2.1. History Intervention

Producido por Tatiana Fernández para sus clases de Historia del Arte Contemporáneo en 2012 y presentado en el Programa de Pós-Graduación en Arte de la UnB en 2013. Son intervenciones en cinco libros de historia y teoría del arte de la biblioteca de la UnB. En ellos son introducidas páginas falsas que imitan el papel, la diagramación y que enganchan en el discurso del(de la) autor(a) para presentar una artista imposible, con obras imposibles para sus condiciones: indígena, vendedora de mercado y empleada doméstica, anciana, que vive en un pueblo de frontera en el altiplano boliviano-peruano.

Estas intervenciones en los libros hacen parte de discusiones sobre las relaciones entre centro y periferia en el arte contemporáneo latinoamericano programadas para las clases. La tarea consiste en leer sobre la artista y otros artistas latinoamericanos, en libros referenciados de autores como Ernst Gombrich

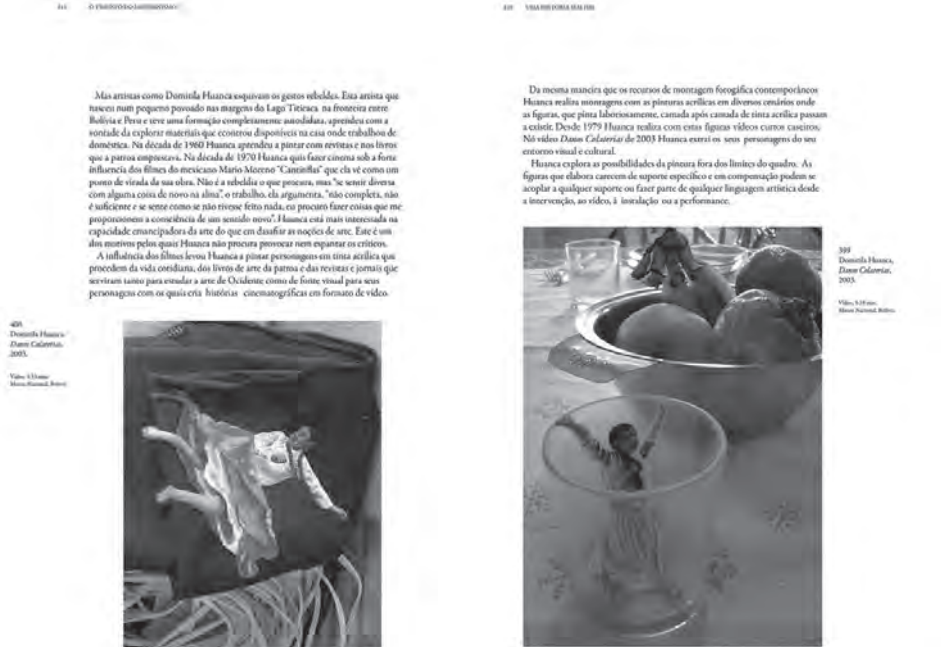


Figura 1 - Tatiana Fernández. Art History Intervention: Gombrich "A História da Arte", RJ: Livros Técnicos e Científicos, 2011, 16 ed. páginas 610 y 611, Biblioteca, UnB, 2012.

3 - Simbiosis o amalgamas de cuerpos que se atraen o repulsan, se alteran, se alían, se penetran y se expanden entre sí. [...] El estribo engendra una nueva simbiosis hombre-caballo, que engendra, al mismo tiempo, nuevas armas y nuevos instrumentos" (DELEUZE, y GUATTARI, 2002, p. 94). En esas condiciones se producen ensamblajes entre los seres vivos y sus máquinas.

(Fig. 1), Giulio Carlo Argan, Nestor García Canclini, Debora Root, Julian Bell y H.W. Janson, y después participar de un debate sobre apropiación, canibalismo y relaciones centro y periferia. En las discusiones se espera que la farsa sea desvendada por alguno de los participantes cuestionando la imposibilidad de la artista. En las dos ocasiones en que el OAP fue utilizado los participantes creyeron en la existencia de la artista.

2. 2. Controle de Danos

Este comic coautoral de 10 páginas fue producido por Fernández para los participantes del curso de extensión entre 2013-14. Consiste en una conversación ficticia entre cuatro intelectuales del arte y la educación, la autora y los coautores, participantes del OAP. En este artefacto se extraen y traducen los trechos más relevantes del discurso de cada pensador en conferencias disponibles en video en Internet. La diagramación deja espacios vacios para que el participante del OAP se coloque frente a los argumentos presentados. En ese sentido cada coautoría convierte el comic en un nuevo diálogo, estableciendo nuevas relaciones.
La intención es que los participantes, al mismo tiempo en que conozcan las principales líneas de estos autores, intenten posicionarse en relación a esos asuntos y se informen más acerca de esas ideas. Este artefacto fue usado en dos ocasiones en el curso de extensión universitaria por tres participantes. Los resultados (fig. 2) indicaron que el artefacto los llevó a un mayor interés por los autores y sus ideas y proporcionó espacio para diferentes y disidentes. interpretaciones y posiciones frente a los temas.

2.3. Queres-quanto

Este OAP fue producido por la participante del curso Samara Brito para sus estudiantes en 2014 a partir de un juego tradicional de dobladuras conocido como 'comecocos' y en el Brasil como queres quanto? (Fig. 3). En cada doblad ura que los participantes sortean hay un desafío para realizar relacionado a los estudios que estaban realizando sobre cultura popular. Los desafíos favorecen procesos de interpretación que son al mismo tiempo, procesos de producción. Sobre las ruedas de danza, populares el juego desafía: "[...] piensa en un poema visual de forma circular". No se separa en la experiencia lo que es del sujeto de lo que es del objeto. Esta pequeña máquina estético- poética para aprender provoca los participantes a

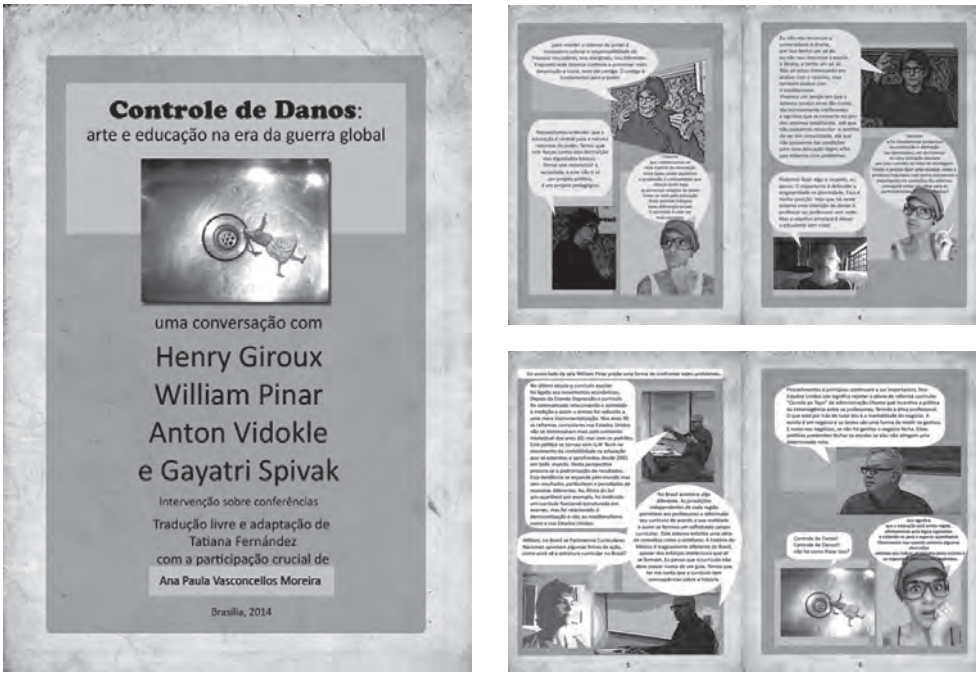


Figura 2 - Tatiana Fernández, Ana Paula Vansconcellos Moreira. Comic "Controle de Danos: arte e educação na era da guerra global". Páginas: capa, 3-4, 5-6. Curso de extensión de OAP, VIS/IdA/UnB.

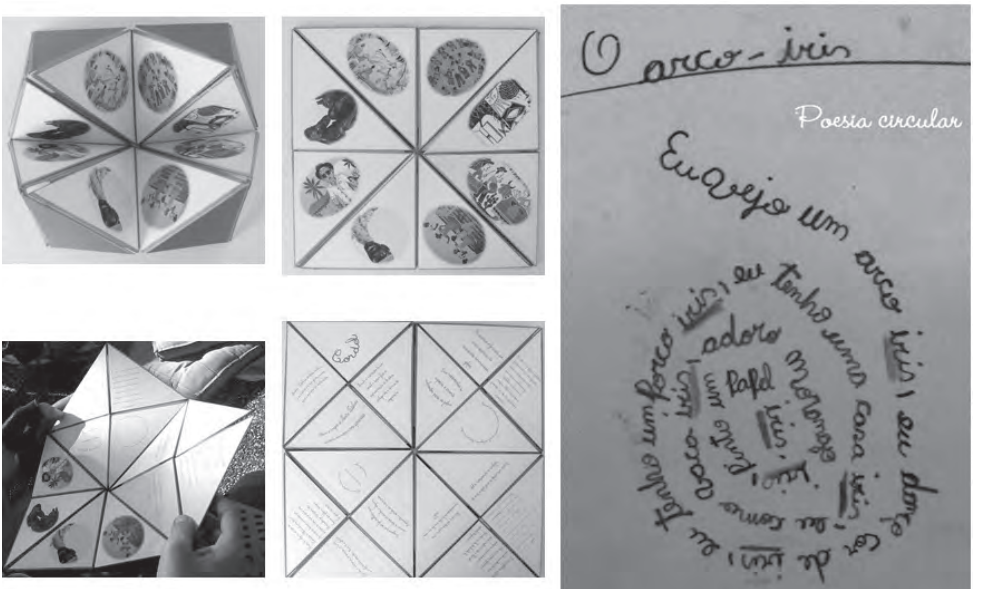


Figura 3 - Samara Brito. "Queres - quanto". Curso de extensão de OAP, VIS/IdA/UnB, 2014.
Fotografía Samara Brito

crear, inventar, imaginar nuevas situaciones y relacionarse de manera corporal, con resultados singulares en cada nuevo juego.

Los resultados presentados por la participante revelaron que artefactos como estos no solo pueden contribuir con las metodologías basadas en el arte en la educación en visualidad, como también contribuyen en gran medida la forma en que los profesores de arte y en visualidad se ven a sí mismos como creadores y productores antes que repetidores de cultura.

Con esta investigación encontramos que la potencia de los artefactos poéticos puede crear aberturas a la imaginación, a la experiencia estética, a lo singular y plural, a la formación de territorios de subjetivación, a lo diferente y a lo disidente. Pero también observamos que los espacios de frontera entre arte y educación son complejos y representan desafíos para ambas áreas. De manera generalizada se piensa que la educación es un sistema de control y dominación del civilizado sobre el incivilizado y el arte un espacio carente de pensamiento y conocimiento. El principio de emancipación marca la capacidad de aprender y determinar lo que se quiere y para que se quiere aprender participando de la distribución de lo sensible y revirtiendo el orden de lo establecido.

Es posible considerar, en estas bases, los OAP como máquinas estético- poéticas para aprender con metodologías basadas en las artes. Esto significa que los OAP pueden ser máquinas para la educación en visualidades.

Consideraciones finales

Como vimos, la IBA y la IEBA, en especial la A/r/tografía, son formas de construir conocimiento diferentes a la de la ciencia que favorecen lo visual antes que lo visible. De esa manera son también metodologías de aprendizaje para la educación en visualidades. Esas formas incluyen la imaginación, la diferencia, la disidencia, la subjetivación, la singularidad y la experiencia estética

.

En esa perspectiva, con la propuesta de los OAP, se destacó el carácter pedagógico de las metodologías basadas en el arte y en sus aberturas para construir conocimiento. Estos artefactos se proponen como máquinas estético-poéticas para aprender de manera que apuntan sobre el carácter político de las visualidades.

Estas experiencias con metodologías de investigación basadas en el arte indican la necesidad de ampliar su uso en diferentes áreas de estudio y profundizar aquellos que deben ser colaborativos entre artistas, profesores e investigadores, de manera a reconstruir los modelos de educación limitados a la ciencia.

Referencias

• BIESTA, Gert. What's the Point of Lifelong Learning if Lifelong Learning Has No Point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. European Educational Research Journal. Volume 5, Numbers 3 & 4, 2006.

• CAMNITZER, Luis. The Detweeting of Academia. e-flux Jounal, N° 62, February, 2015. Disponível em: <http://www.e-flux.com/journal/the-detweeting-of-academia/>. Acesso em 12 fev., 2015.

· DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 2002.

• DIAS, Belidson. Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes. Anais da XVII CONFAEB, Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2007. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/belidson.pdf >. Acesso em: 4 abril 2016.

• DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). A/r/tografia. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

• HODGINS, Wayne. The Future of Learning Objects. In WILEY David (Ed). The instructional use of Learning Objects. 2000. Versão online. Disponível em: <http://reusability.org/read/>, Acesso em: 20 dez. 2014.

• JAGODZINSKI, Jan, WALLIN, Jason. Arts-Based Research: A critique and a Proposal. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

• GUATTARI, Felix. Caosmosis. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 1996.

· MIRZOEFF, Nicholas. (1998). The Visual Culture Reader. London: Routledge.

• MIRZOEFF, Nicolas. An Introduction to Visual Culture. New York: Routledge, 2009.

• MITCHELL, W.J.T. Picture Theory. London: The University of Chicago Press, 1995.

•___• What do pictures want? London: The University of Chicago Press, 2005.

• FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.

• FERNÁNDEZ, Tatiana. Evento artístico como pedagogia. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Arte, Departamento de Artes Visuais, Instituto de Artes, Universidade de Brasília. 321 p. e Anexos. 2013.

• SULLIVAN, Graeme. Art Practice as Research: Inquiry in Visual Arts. LA: SAGE Publications, 2010.

• RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

•_____• A Partilha do Sensível. São Paulo: Editora 34, 2009.

•____• The Emancipated Spectator. London: Verso, 2011.

Tatiana Fernández

Profesora Asistente en formación de profesores en pasantía curricular supervisada, Departamento de Artes Visuales, Instituto de Artes de la Universidad de Brasilia, UnB. Área de investigación centrada en eventos artísticos como pedagogías culturales. Interés incluye estéticas decoloniales, políticas de identidad, el giro pedagógico en el arte, el giro visual en la educación y la creación de máquinas ético-estéticas para aprender.

Belidson Dias

Profesor Asociado, Departamento de Artes Visuales, Instituto de Artes, Universidad de Brasilia, UnB. Especialista en estudios críticos de la sexualidad y Teoria Queer. Interés de investigación incluye educación y visualidad, currículo, transculturalismo, multiculturalismo, post-colonialismo, pedagogías culturales, sexualidad y género. Dirige el grupo de investigación *Transviações: Educação e Visualidade* (UnB/DF) y participa de otros.

A PERGUNTA QUE FOI FEITA: SOBRE ESCOLHAS METODOLÓGICAS E DESAFÍOS NA PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL

Leda Guimarães - UFG

RESUMO

Palavras-chave: Metodologia; Arte e Culturas Visuais; Pós-produção participativa

Este texto nasce de uma pergunta sobre "como reflexões epistemológicas pós-modernas se fazem presentes nas escolhas metodológicas de pesquisas que fazemos e orientamos". Para tentar responder (como exercício reflexivo) alinhavei alguns posicionamentos a respeito de epistemologia, de pós-modernidade no campo da arte, cultura e as relações com ensino e aprendizagem. A seguir, problematizo a própria cultura visual no sistema da academia, palco onde se desenvolve nossa ação docente, para pensar escolhas metodológicas nos processos de investigação que tenho desenvolvido e orientado na relação arte e cultura visual. Trago para a discussão impasses e conflitos que recaem sobre escolhas de proposta de pensar a pesquisa como "criação participativa", como pós-produção. Falo dos encontros metodológicos a partir das especificidades dos desejos investigativos que pós-graduandos trazem para a minha orientação e como estas especificidades deflagram a criação de desenhos metodológicos mais autorais, e também processualmente mais colaborativos. Depois de situar o espaço as visualidades populares como espaço para um exercício plural de investigação, defendo a vitalidade de se pensar na pesquisa de culturas visuais e de artes a partir das inquietações dos seus processos tentando evitar os discursos de excelência tecnoburocrática acadêmica das universidades que engessam a vitalidade de um campo que nasce indisciplinado. Manifesto por fim, o desejo de continuar fazendo e orientando pesquisas que passam pela diversidade das culturas visuais numa perspectiva de epistemologias que invistam na solidariedade e na reciprocidade entre os diversos atores da pesquisa.

RESÚMEN

Palabras-clave: Metodología; Arte y Cultura Visual; Post-producción Participativa

Ese texto proviene de una pregunta acerca de "¿Cómo reflexiones epistemológicas post-modernas están presentes en las elecciones metodológicas de investigación que hacemos y orientamos?". Intentando responder (como ejercicio reflexivo), pespunteo algunos posicionamientos respecto a la epistemología, a el post-modernismo en el campo del arte y cultura y a las relaciones con la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, problematizo la propia cultura visual en el sistema de la academia, escenario en el que desarrollamos nuestras actividades de enseñanza, para pensar las opciones metodológicas en los procesos de investigación que tengo desarrollado y orientado en la relación arte y cultura visual. Traigo a la discusión impases y conflictos que caen sobre las decisiones del pensar la investigación como "creación participativa", como post-producción. Hablo de los encuentros metodológicos desde las especificidades de los deseos investigativos que los post-graduandos traen para mi orientación y como éstas especificidades desencadenan los diseños metodológicos más autorales, y también procesualmente más colaborativos. Luego de situar el espacio de las visualidades populares como espacio para un ejercicio plural de investigación, defiendo la vitalidad del pensar en la investigación de culturas visuales y de artes desde las inquietudes de sus procesos con el intento de evitar los discursos de excelencia tecnoburocrática académica de las universidades que inmovilizan la vitalidad de un campo que nace indisciplinado. Manifiesto, por fin, el deseo de seguir haciendo y orientando investigaciones que pasan por la diversidad de las culturas visuales en una

mirada de epistemologías que invierten en la solidaridad u en la reciprocidad entre los diversos atores de la investigación.

> virtuais ao mesmo tempo que alarga e dispersa dispositivos eletrônicos e virtuais em micro e macroescalas, as metodologias da pesquisa em cultura visual necessitam ser fluidas, diversificadas e abertas a utilização de abordagens criativas. (2013, p. 63).

Como reflexões epistemológicas pós-modernas se fazem presentes nas escolhas metodológicas das pesquisas que realizam e orientam? Que desafios tais reflexões oferecem?

Este texto nasce de perguntas que foram feitas durante a realização da mesa "Las metodologías en uso en las investigaciones pedagógicas y visuales" no V Coloquio Internacional Educación y Visualidad, na cidade de Montevidéu, em maio de 2016. Foram várias perguntas, mas tomei a primeira como mote, uma vez que o seu teor tem sido motivo de reflexões nos últimos anos no exercício de receber e orientar projetos de pesquisa de mestrandos e doutorandos no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG.

Esta questão também interroga práticas docentes que se querem investigativas, pois indaga sobre epistemologias e "escolhas metodológicas" nas pesquisas que realizamos e nas pesquisas que orientamos. Uma dupla condição nem sempre equilibrada nos contextos acadêmicos nos quais transitamos entre instauração de novos rumos de docência e pesquisa e discursos técnicos burocráticos de eficiência e produção quantitativa.

Trazendo esse desconforto para nosso campo de atuação investigativa, a cultura visual certamente é um certame onde vivenciamos muitas inquietações. Nesta mirada, podemos dizer que em si, nos coloca numa condição de revisão epistemológica em relação a centralidade das imagens hegemônicas do que foi legitimado enquanto arte no discurso oficial da história da arte promovendo uma reviravolta para expansão para o estudo da cultura das imagens e das imagens na cultura. Essa reviravolta pede também outras formas de pesquisar como nos indica Irene Tourinho e Raimundo Martins

> Para atender às demandas e dinâmicas de uma cultura visual que expande conexões geopolíticas, amplia e confunde ambientes eletrônicos e

Em acordo com os autores acredito que tenho procurado vivenciar experiências de orientação de pesquisas (mestrados e doutorados) que buscam essa fluidez e abordagens criativas no processo investigativo. No entanto, essa característica da pesquisa em cultura visual contrasta ou esbarra em discursos tecnoburocráticos de excelência que regulam a produção de conhecimento nas universidades modernas. Mais problemático ainda é pensar que este campo tido como indisciplinado (MICTHELL, 2006) acaba corroborando com esses discursos como atesta Marquad Smith (2011) citando o livro de Bill Readings, *University in Ruins*. Segundo este autor, os estudos visuais (aqui entendido enquanto campo da cultura visual) têm feito um esforço para se "tornarem um projeto institucional hegemônico" e "podem apresentar uma visão de cultura que é apropriada para a era da excelência" (p.49).

Em outras palavras, considerando as nossas inquietações epistemológicas e metodológicas que apontam para práticas investigativas "experimentais e criativas", essa vitalidade é, pois, ameaçada pelos discursos regulatórios que podem vir de agências com uma noção de excelência ou podem ser gerados e reafirmados dentro de cada instância de estudos e pesquisas. Vivemos esses impasses e é nesta condição que as reflexões desse texto foram construídas.

Reflexões sobre pós-modernidade na arte, ensino e pesquisa

Começo pensando que a pós-modernidade é um fantasma de "futuro" que assombra nosso exercício docente investigativo no presente marcado por um passado supostamente mo-

dernista, o qual tentamos exorcizar adotando "novidades" que nos retirem desse lugar. Dito desta forma, pode parecer que estou negando a condição pós-moderna, mas não é o caso. São vários os autores discutindo essa cena pós-moderna, tentando situar inícios, causas e desdobramentos epistemológicos.

Relembrando Giddens (1991), o uso do termo pós-modernismo aplica-se ao campo da arte e da cultura frente ao esgotamento das formulações estéticas do modernismo. Portanto, todas os *des*centramentos, deslocamentos e hibridi smos servem para chamar a nossa atenção pa ra mudanças significativas nas práticas em arte, cultura e educação. O sufixo "des" assume a função de indicar procedimentos que implodem ou desviam significados fixos e interpretações com suportes únicos. Procedimentos de desconstrução na arte lidam com elementos conflitantes do texto, que são mostrados para contradizer e implodir qualquer interpretação considerada a correta, a verdadeira. Vivemos assim em um constante "conflito de interpretações, um conflito hermenêutico" que "toma conta das nossas pesquisas, programações e preocupações." (MARCONDES, 1996, p. 83). Neste processo des, a ênfase recai no leitor muito mais do que no autor. Necessita-se de uma crescente conscientização da importância das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades alternativas do mesmo trabalho.

Necessita-se de uma crescente conscientização da importância das atividades interpretativas do espectador e das possibilidades alternativas do mesmo trabalho. Stuart Hall (2000, p. 34) mapeia alguns "descentramentos" das identidades fixas, resultando em identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno. Cita como descentramentos provocados pela descoberta do inconsciente por Sigmund Freud que revelou que os processos psíquicos e simbólicos do inconsciente funcionam muito diferente da razão pondo em cheque o mote cartesiano - "penso, logo existo". Na contramão desse mote sonhar também é existir. Outro exemplo, é o descentramento provocado por Lacan quando afirma que a criança- tem o seu ser formado não a partir de um núcleo interior, mas a partir das relações com os outros. Considera como processo de formação a progressiva relação da criança com os sistemas simbólicos fora dela mesma: a língua, a cultura e a diferenciação sexual, dentre outros. Relembra que quando Saussure reconhece a língua como um sistema social e não individual, mais uma vez a identidade modernista é abalada. Falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais. Significa ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. Os significados deixam de ser fixos. Para Lacan, da mesma maneira que o inconsciente, a identidade está estruturada como a língua, através do confronto com o outro.

O mundo também muda com o slogan "o pessoal é político" do movimento feminino dos anos sessenta para cá. As teorias feministas questionaram a clássica distinção entre o 'dentro ´ e o 'fora', entre o 'privado' e o 'público'. Este descentramento de identidade feminina não ficou circunscrito às próprias mulheres. Politizou a subjetividade, a identidade e o processo estabelecidos de identificação tais como homens/mulheres, mãe/pais, filhos/filhas etc.

Penso que, com esses exemplos, ainda que de forma sintética, começamos a responder à pergunta deflagradora desse texto ressaltando determinadas ideias e concepções que foram se instalando e instaurando caminhos metodológicos na pesquisa em arte e cultura visual, tais como: cruzar margens e fronteiras disciplinares afim de perseguir novos sentidos na produção de conhecimento, trabalhar com espaços (teóricos e práticos) cruzados e negociados, exercitar múltiplas escrituras, reconhecer e mapear de identidades culturais deslocadas e em processo de deslocamento, etc. Especialmente, trabalhamos com "o reconhecimento de que não há espaços privilegiados ou fontes simbólicas que possam assegurar autonomia cultural" (JAGODZINSKY, 2008, p. 672). Essas (e outras) noções que vão se assentando (com alguns perigos de acomodação ou de modismos) nos nossos discursos docentes que implicam nas práticas de pesquisa e, consequentemente, na natureza das propostas de pesquisa que recebemos e nas formas de se viver os processos de orientação ao longo do desenvolvimento das investigações em um programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual.

Fernando Miranda (2012) por exemplo, discute a possibilidade de formar educadores para a pós-produção educativa onde os conteúdos da cultura visual e das artes devem estar disponíveis a "ampliar os sentidos possíveis e enriquecer a experiência estética a partir de diversos repertórios visuais e do que acontece ao redor destes" (p.8). Penso que a ideia de pós-produção é também instigante para pensar os processos

de investigação. De acordo com Bourriaud (2007) esse termo técnico usado no mundo da televisão, do cinema e do vídeo designa "o conjunto de tratamentos dados a um material registrado: a montagem, o acréscimo de outras fontes visuais ou sonoras, as legendas, as vozes off, os efeitos especiais" (p. 7).

Atentando para a natureza das operações do termo "pós-produção" ressalto que estas operações "pós" do universo da produção na televisão, cinema ou vídeo, podem ser trazidos para o universo das pesquisas em arte e cultura visual, e aqui também teríamos outro marco epistemológico "pós-moderno" conectado com o investigar com base nos processos de criação da arte ou das imagens, nesse caso, processos de pós-produção. É importante considerar o alerta que Bourriaud faz, que o prefixo "pós"

> [...] não indica nenhuma negação, nenhuma superação, mas designa uma zona de atividades, uma atitude. Os procedimentos aqui tratados não consistem em produzir meras imagens – o que seria uma postura maneirista – nem em lamentar que tudo "já foi feito", e sim em inventar protocolos de uso para os modos de representação e as estruturas formais existentes". (2007, p. 14).

Pesquisar e orientar numa perspectiva de pós-produção cultural nos leva a romper com lógicas diretivas de metodologias pré-determinadas que conduziriam os pós-graduandos em caminhos "mais seguros" academicamente com o respaldo da assertividade das hipóteses respondidas depois de um determinada "aplicação" de um questionário, ou mesmo depois de uma entrevista semiestruturada, ou ainda depois de uma imersão participante no contexto de um determinado grupo ou situação de vida.

Inventar protocolos de pesquisa, construir dados por meio de operações tais como: interpretar/reproduzir/ reexpor/reutilizar/recodificar para que gerem novos sentidos. Trabalhar com montagens imagéticas ou outras fontes gráficas e digitais, trazer para a cena da pesquisa vozes que costumam ficar em off (incluindo a do próprio investigador), performar situações na cena da pesquisa junto com outros atores, entender-se como mais um ator do processo investigativo, utilizar efeitos especiais que sejam pertinentes ao processo da investigação em curso deflagram tanto possibilidades de construção de dados, como de reflexões sobre o processo, como geram ganchos para compreender pontos que não se mostram por meio de "ferramentas" e "instrumentos" de "coleta" mais tradicionais tais como as diversas formas de entrevista.

Os exemplos das investigações aqui apresentados costumam causar inquietações: é produção de arte ou pesquisa? Vamos considerar que estamos em um programa de arte e cultura visual para o qual acorrem um número significativo de pessoas com experiências de criação (seja em que área for) ou ainda mais declaradamente, pessoas interessadas na formação de artistas, professores e pesquisadores. A entrada no programa de pós-graduação assegura essa qualificação enquanto pesquisador, mas daí podemos perguntar se as propostas de pesquisa dessas pessoas estão sujeitas aos parâmetros da produção científica, adotando métodos, procedimentos, vocabulários e concepções das "ciências duras".

> Sabemos que a formação de artistas e professores de artes já não é restrita a formação prática e que mais e mais, o estímulo à investigação é cada vez maior. No entanto, esse imaginário persiste mesmo que velado ou subsistindo de forma subterrânea no entendimento sobre processos de criação arte e seu ensino. O próprio ato de pesquisar é relacionado a uma atividade racional, "séria", "sofrida", coisas com as quais artistas e arte educadores não estariam afeitos. (GUIMARAES, 2015, p. 20).

A ideia de pós-produção é potente pois remete a referências de pesquisa no campo da arte, atravessada pela existência das tecnologias de produção, circulação, arquivamento, compartilhamento e edição de imagens existente em um vasto "repertório da cultura". Entendendo tanto a pesquisa como a orientação da pesquisa enquanto "ação" e entendendo os estudantes investigadores como produtores dos seus desejos de investigação penso como Miranda que "o ponto a atender não é a determinação do pertencimento disciplinar da ação, mas a possibilidade de utilização das imagens de maneira a produzir experiências que coloquem os estudantes em sua condição de criação" (2012, p. 10). É assim que entendo a condição do estudante investigador, como criador da sua pesquisa. Com esta reflexão, chego em outra condição também anunciada por Miranda: a necessidade de refundar a relação do sujeito com a sua pesquisa e com os caminhos metodológicos a partir das marcas que traz para esta caminhada ou aponta caminhos marcados pelas surpresas e por incertezas a serem enfrentadas.

Encontros metodológicos

Em decorrente desses "paradigmas pós-modernos", podemos pensar na posição do sujeito pesquisador que chega a um programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual, no qual os gradientes são mais abertos do que outro programa. Isso implica em considerar que recebemos pessoas provenientes de diversas áreas de saber (Comunicação, Design, Pedagogia, Informática, História, Teatro, Educação Física, Dança, Biblioteconomia, Jornalismo, Artes Visuais, dentre outras). Cada um tem uma história de formação e de construção de conhecimento que, na minha forma de orientar, procuro trazer para o processo da produção (e pós) da pesquisa enquanto sistema cultural.

As experiências que nos chegam são muitas e variadas. Para citar apenas alguns pós-graduandos que foram ou ainda são meus/minhas orientandas, temos pessoas que tem experiência docente, outros que lidam com movimentos sociais, outros são artistas que investem em seus processos de criação artística, outros vem de experiências como designers ou produtores culturais. Procuro entender essas trajetórias como fonte das suas inquietações ou como fonte de possibilidades de vivências específicas que podem gerar caminhos metodológicos. De cada experiência, podemos sacar metáforas que nos ajudem a construir caminhos metodológicos que nos permitam uma invenção do olhar investigativo e processo de pós-edição na construção dos dados e do olhar analítico sobre os mesmos. Como afirma Boaventura de Sousa Santos:

> Hoje sabemos ou suspeitamos que as trajetórias de vida pessoais e colectivas (enquanto comunidade científicas) e os valores, as crenças e os preconceitos que transportam são prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. (2007, p. 85).

Considerar atravessamentos metodológicos é considerar diálogos com novas etnografias (ou pós-modernas) nas quais o trabalho de campo, de acordo com Silva (2008), configura-se como "espaço de troca de experiências e de verificação da intercomunicabilidade entre os modelos culturais dos quais fazem parte o observador e o observado" (p.158), onde se busca uma formulação de epistemes alternativas, na qual a escrita etnográfica tem um "estilo experimental" (uso de alegorias, metáforas, pastiche, figuras de linguagem etc.), bem como a busca de uma "descrição participante", na qual é fundamental a construção de discursos dialógicos e polifônicos, embora a heteroglossia (presença de inúmeras vozes e dissolução de autoria) seja uma prática quase impossível na academia.

Essas possibilidades metodológicas surgidas de reflexões epistemológicas pós-modernas entram em choque com a "disciplinarização" da indisciplinada cultura visual instituída enquanto campo de estudos (graduação, pós-graduação, publicações, metodologias próprias, etc.), controlado por agências de fomento reguladoras da excelência na pesquisa, como a CAPES e CNPQ (fora as demais agências de fomento estaduais ou órgãos dentro das universidades). Os critérios de "excelência" e de supervisão construídos parecem não dialogar com os procedimentos etnográficos experimentais, poéticos e lúdicos de uma almejada pós-modernidade.

Cultura Visual como fazer "artes" e "culturas visuais"

Compreendendo os indicativos de mudanças no campo da arte e seu ensino provocadas por clivagens de paradigmas pós-modernos, enfrentamos, agora, o desafio de pensar os impasse e buscas de alternativas, ou terceiras vias, para lidar com as questões da construção de conhecimentos de arte em suas mudanças culturais, não mais entendida como um produto de valor intrínseco e autorreferente. Mitchell (2006) pergunta: O que, afinal, compõem o domínio dos estudos visuais? O autor avisa que os limites não estão claros, mas, mesmo assim, responde que

> Não apenas a história da arte e da estética, mas a imagem científica e técnica, o cinema, a televisão e a mídia digital; bem como investigações filosóficas em epistemologia da visão, estudos semióticos de imagens e de sinais visuais, investigação psicanalítica da pulsão escópica; estudos fenomenológicos, fisiológicos e cognitivos do processo visual; estudos sociológicos do espectador e visualização, antropologia visual, física óptica e visão animal e assim por diante. Se o objeto dos estudos de visuais é o que Hal Foster (1987) chama de visualidade, terá uma capacidade de abrangência tão grande que será impossível delimitá-lo de forma sistemática. (p. 238).

Creio que nossos exercícios metodológicos pas-

sam pelo reconhecimento desse alargamento e entrelaçamento de campos e pela abrangência das "visualidades" enquanto objeto de estudos "sendo impossível delimitá-lo de forma sistemática" (MICTHELL, 2006, p.238). Expansão e impossibilidade que pedem passagens do singular para o plural, considerando que os encontros com diversas culturas visuais nos dão a oportunidade de problematizar, questionar e imaginar possibilidades alternativas de fazer pesquisa e docências.

Outro ponto que trago para responder à questão posta sobre escolhas metodológicas é o exercício investigativo em torno do que tenho chamado de "visualidades populares":

> A expressão "visualidades populares" indica opções conceituais em lidar com expressões culturais que a princípio podem vir de contextos subalternos, periféricos, marginais, não oficiais, etc., mas que também não podem ser colocadas numa redoma salvas de contaminações/apropriações de diferentes tipos de consumo cultural. Visualidades urbanas – grafites, cartazes, anúncios, murais e outras visualidades fora de contextos urbanos ligados a manifestações de indústrias do viver como mobiliários, formas de decoração, de vestir, artesanato nas suas diversas formas de produção, os saberes e fazeres ligados às estéticas dos cotidianos, questões de patrimônio, performance que compõem um amplo leque de possibilidades para nossos estudos. (GUIMARÃES, 2014, p.1).

Sei que lido com armadilhas ao adotar (provisoriamente) a expressão "visualidades populares". Para além da explicação acima que aponta para uma expansão de noções muito fechadas de popular, adoto o visualidades em pelo menos dois sentidos. O primeiro, mantenho a conexão com as artes visuais, campo multifacetado, mas no qual determinadas produções apontadas na citação são consideradas como repertório artístico, estético e cultural (herança modernista, talvez). No segundo sentido, valho-me de Ricardo Campos (2012) que afirma que "A visualidade está presente na ideologia, na economia, na religião, na mente individual e colectiva, dá corpo a ideias, pensamentos, desejos e necessidades, sendo por estes alimentada" (p. 24). Assim, "visualidades populares" tem sido útil para acolher uma diversidade de projetos investigativos em arte e cultura visual de forma plural e crítica. Mais uma vez recorro a Campos que organiza uma reflexão sobre cultura visual na qual encontro as minhas inquietações em torno de muitos "populares":

> Deste modo, a cultura visual pode ser tida como um sistema composto por um conjunto de universos e sub-universos, com os seus agentes, objectos e processos particulares de produção, difusão e recepção de bens visuais. É um sistema não estático, mas em constante renovação, fruto da velocidade de transformação dos agentes, dos processos tecnológicos e das forças de poder que determinam relações de cooperação e conflito. É igualmente, uma cosmovisão, uma forma particular de percepcionar e retratar a realidade, aliada não apenas a modos de ver, mas a modelos sensoriais e modos de retratar a realidade que apelam a diferentes linguagens, capacidades cognitivas e modelos sensoriais. (CAMPOS, 2012, p. 23).

Em seu livro Depois da Teoria, Eagleton (2010) afirma que "outro ganho histórico da teoria cultural foi estabelecer que a cultura popular também merece ser estudada. [...] o pensamento acadêmico tradicional ignorou durante séculos, a vida diária das pessoas comuns" (p.17). Eagleton chama atenção para a importância desse fato pois "Ao resgatar o que a cultura ortodoxa empurrou para as margens" enfatizando que estas "podem ser lugares indiscutivelmente dolorosos para se estar, e há poucas tarefas mais honrosas para estudantes da cultura do que ajudar a criar um espaço no qual o descartado e o ignorado possa encontrar uma língua, uma fala" (p. 28). Relativizando as honrarias, concordo com o autor que estudos sobre as margens instauram um lugar de reconhecimento, não para "dar voz" aos outros, mas, principalmente, porque somos parte desses "outros" comuns.

Também é importante ressaltar que os estudos sobre o trabalho de artesãs, de trabalhos manuais e de outras "estéticas" ligadas ao cotidiano, tem contribuído com "experimentações" metodológicas conectadas com esses fazeres: alinhavar, costurar, bordar, direitos e avessos, incluindo mutirões de orientação nos quais trabalhamos colaborativamente a fomentar as inquietações das pesquisas.

Os impasses nos levam para uma diversidade de abordagens, bem como a experiência da diversidade nos leva a novos impasses. Nesse vice-versa, aprendemos que são várias as possibilidades de construção e que não existe um centro metodológico para as culturas visuais, mas que é válido perguntar quais atravessamentos podemos construir no processo investigativo - o que inclui desde a formulação de questões, a construção de aproximações de

campo, as interações com os "outros da pesquisa" e com nós mesmos, a construção de dados e de ferramentas de análise e uma chegada a resultados (provisórios) como experiência significativa, capaz de provocar mudanças na vida de quem pesquisa e de quem é pesquisado.

Smith (2011) relembra que em seu momento exploratório:

> O estudo das culturas visuais acontecia nos departamentos das universidades através das Humanidades, em instituições de educação complementar e em faculdades de arte e design [...] desinibidos pela bagagem disciplinar intelectual do passado ou do fardo burocrático do futuro. (p. 54).

Pondera que talvez tenha sido um momento utópico ou romântico, mas que lhe pareceu que aquele foi um momento no qual se estava fazendo cultura visual, antes de sua sistematização em "estudos". No fazer investigativo artístico e pedagógico, todo esse panorama discutido neste texto tem pluralizado eixos, enfraquecido fronteiras, multiplicado horizontes teóricos e práticos. Mas também tem trazido outros centramentos e urgências de "receitas pós-modernas" na docência e na pesquisa. A compreensão do docente em artes visuais como investigador da própria práxis pode ser entendida nessas fronteiras móveis, lembrando que a única certeza que pode nos guiar é a da provisoriedade, mas que esta condição não dispensa o enfrentamento de bases conceituais de diversos caminhos já trilhados por quem nos antecede, longe ou perto do tempo em que vivemos e das instâncias que atuamos. Assim como Smith (2011) eu também me sinto comprometida com um fazer cultura visual (e arte)

> [...] enquanto um fazer, escrever enquanto um fazer, mesmo que haja incerteza em fazê-lo. Esse "fazer" é um compromisso com o questionamento da política do conhecimento e das condições da produção, circulação e consumo das culturas visuais, com as coisas mesmas que fazem a cultura visual, ou seja, uma vontade de partir dos encontros com os objetos, os assuntos, as mídias e os ambientes da própria cultura visual. (p. 46).

A minha preocupação não tem sido escolher entre "epistemologias" modernas ou pós-modernas, mas no caráter ideológico que essas "epistemes" trazem em relação ao caráter de conhecimento que consideram válido. De vivenciar os atravessamentos que vamos construindo a cada projeto que chega como um desafio para nos lançarmos de forma criativa e colaborativa nas empreitadas investigativas.

Deixei para parte final o enfrentamento conceitual de uma questão sobre epistemologias que considero crucial. De uma certa forma, acredito que as reflexões que antecedem este momento do texto, já situam o caráter "alternativo" e conflitivo das escolhas apontadas, e que não esgotam as possibilidades de muitos outros vieses. A questão a ser enfrentada é o constante perigo de adotarmos posturas colonialistas no exercício investigativo. Boaventura de Sousa Santos (2007) afirma que o "colonialismo consiste na ignorância do outro e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto" (p. 81). Mais uma vez recorro a este para refutar (pelo menos ideologicamente, uma vez que o exercício é sempre uma aposta) "a distinção entre objectividade e neutralidade" (p. 31) e me situar em busca de um saber "enquanto solidariedade que visa substituir o objecto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos" (p.83). É assim que me entendo nessa relação de investigar e orientar outros investigadores, correndo todos os riscos, inclusive esse, de escrever sobre isso.

Referências

• BOURRIAUD, Nicolas. Pós-Produção. Como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2007.

• CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. VISUALIDADES, Goiânia, v.10, n.1, p. 17-37, jan-jun 2012.

• EAGLETON, Terry. Depois da Teoria. Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo. 2ª. Ed. Tradução de Maria Lúcia Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

• EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patrícia. Postmodern Art Education: an approach to curriculum. NAEA. 1996.

• EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008. p.173-188.

• GIDDENS, Anthony. As Consequências da Modernidade. São Paulo: Ed. UNESP, 1991

• GUIMARÃES, Leda. Visualidades Populares:

construindo ecossistemas pedagógicos investigativos em torno do tema. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: ecossistemas artísticos – ANPAP, XXIII., 2014, Belo Horizonte, Anais..., Belo Horizonte: ANPAP; Programa de Pós-graduação em Artes - UFMG, 2014. p. 2352-2367.

• GUIMARÃES, Leda. Aqui só se desenha quando tem evento? Um mote para descaminhos pedagógicos, metodológicos e investigativos em artes visuais. In: COSTA, Robson Xavier; SILVA, Maria Betania da; CARVALHO, Lívia Marques. (orgs). Pesquisas e Metodologias em Artes Visuais (recurso eletrônico). Joao Pessoa: Editora UFPE, 2015. p. 9-29

• HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

• JAGODZINSKY, Ian. As Negociações da Diferença: Arte-Educação como Desfiliação na Era Pós-Moderna. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 661-689.

• MARCONDES, Neide. (Des) Velar a Arte. São Paulo: Arte & Cultura, 1996.

• MIRANDA, F. Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Culturas das imagens - Desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2012, pp. 75-96.

• MITCHELL, W. J.T. ShowingSeeing: Uma crítica da Cultura Visual. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, v. 1, n. 1, 2006.

• SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

• SILVA, Vagner Gonçalves da. Entre a Poesia e o Raio X: Uma Introdução à tendência pós-moderna na antropologia. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana Mae. O Pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2008.pp. 145-158

• SMITH, Marquard. Estudos Visuais, ou a ossificação do pensamento. Revista Porto Arte. Porto Alegre, v. 18, n. 30, maio, 2011. Tradução Juliana Gisi.

• TOURINHO, I.; MARTINS, R. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 61-76

Leda Maria de Barros Guimarães

Doutora em Arte Educação pela USP (2005). Professora da Universidade Federal de Goiás, atuando na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Seus interesses investigativos abarcam a formação de professores em artes visuais, questões sobre visualidades populares e ensino de arte em contexto de comunidade. Faz parte da atual diretoria da Federação dos Arte Educadores do Brasil- FAEB e é representante da América Latina no Conselho Mundial do InSEA.

AVESSOS DA DOCÊNCIA EM ARTES VISUAIS

Alexandre Guimarães – UFG

Resumo

Este texto relata um percurso de pesquisa de doutorado em Arte e Cultura Visual, em andamento, na Universidade Federal de Goiás - UFG. Apresentarei descrições e considerações de uma pesquisa artística/qualitativa, no campo do ensino das artes visuais. Volta-se para a investigação de uma possível cultura formativa de professoras de artes visuais com atuação no Instituto Federal de Goiás (IFG), onde também sou professor. O ponto de partida é o estudo do Currículo *Lattes*[1] das docentes, com um olhar aos seus avessos, que vem sendo expostos através de articulações metodológicas, dentre elas as entrevistas narrativas. Falo a partir do lugar do professor/artista/pesquisador, sob um discurso político a favor da pesquisa autônoma em arte, com seus próprios procedimentos.

Palavras-chave: avessos, pesquisa artística/qualitativa, ensino de artes visuais

Resumen

Este documento informa de un curso de la investigación de doctorado en Arte y Cultura Visual en curso en la Universidad Federal de Goiás - UFG. Voy a presentar descripciones y consideraciones de la investigación en educación artística / cualitativa en el campo de las artes visuales. Resulta a la investigación de una posible cultura formativa de los profesores de artes visuales que actúan en el Instituto Federal de Goiás (IFG), donde también soy un maestro. El punto de partida es el estudio de *Lattes* de los profesores, con una mirada a su reverso, que ha sido expuesta a través de articulaciones metodológicas, entre ellas las entrevistas narrativas. Hablo desde el lugar del maestro / artista / investigador, en un discurso político en favor de la investigación independiente en el arte con sus propios procedimientos.

Palabras-clave: reverso, inestigación artística/cualitativa, enseñanza de las artes visuales

Este texto relata um percurso de pesquisa de doutorado em Arte e Cultura Visual, em andamento, na Universidade Federal de Goiás - UFG. Apresentarei descrições e considerações de uma pesquisa artística/qualitativa, no campo do ensino das artes visuais. Volta-se, principalmente, para a investigação de uma possível cultura formativa (NÓVOA, 2009) do ensino de artes visuais no Instituto Federal de Goiás (IFG)[2], onde também sou professor, através da investigação de narrativas biográficas de quatro professoras. O ponto de partida é o estudo do Currículo Lattes das docentes, com

1 - Curriculum Lattes é um currículo elaborado nos padrões da Plataforma Lattes, gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A Plataforma Lattes é resultado da experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informação.O Curriculum Lattes se tornou um padrão nacional no registro do percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil. Atualmente é adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país.A riqueza de informações, a abrangência e confiabilidade são elementos indispensáveis aos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.Fonte: www.significados.com.br/curriculum-lates/, acesso em 04/05/2016.

2 - Os Institutos Federais de Goiás, as antigas Escolas Técnicas Federais e, ainda, Escolas de Aprendizes e Artífices, com mais de 100 anos de existência, fazem parte da Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica, reconfigurada em 2008. Conta, até 2016, com mais de 500 escolas/câmpus, em todos os estados brasileiros, com gestão autônoma, através de suas reitorias. Oferta as seguintes modalidades de ensino: Educação Básica: ensino médio integrado ao ensino técnico, em tempo integral e Educação de Jovens e Adultos na modalidade técnica; Educação Superior: bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia (de curta duração); Pós-Graduação: especializações, mestrados e doutorados, além de cursos vinculados ao PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

um olhar aos seus avessos, que vem sendo expostos através de articulações metodológicas, dentre elas, as entrevistas narrativas.

Falo a partir do lugar do professor/artista/pesquisador, sob um discurso político a favor da pesquisa autônoma em arte, com procedimentos, escolhas e posições teóricas próprias (PAIVA, 2012), assumindo seu empoderamento e desprendendo-se de narrativas metodológicas dominantes, oriundas das Ciências. Falo do lugar do procedimento artístico e seu ensino, ou seja, do ateliê e da sala de aula, onde "práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação"(IRWIN, 2013, p. 28).

Com o corpo imerso numa experiência artística vivida no ateliê de gravura, no segundo semestre de 2015, e no encontro com as colaboradoras deste trabalho durante as entrevistas narrativas, estabeleço um enfrentamento desses dois lugares a fim de reconhecer, na prática artística, possibilidades e potencialidades laborais para lidar com a geração de instrumentos narrativos visuais e textuais e outras formas de analisá-los. Usar a nomenclatura instrumentos narrativos ao invés de dados, que é um termo técnico próprio das Ciências Sociais e Aplicadas é, também, um posicionamento político a favor de nossas próprias matrizes de pesquisa artística:

> "A natureza particular do 'artístico' é tratada como essência marcante da 'investigação em educação artística', moldando-lhe o sentido e os processos, onde a utilização de matrizes usuais das 'ciências humanas', das 'ciências da educação', das 'ciências da arte', não lhes fornecem as possibilidades suficientes de produção de acção/pensamento. Procura-se, assim, entender a urgência da ampliação do debate existente para uma afirmação social de outros modos de investigação, para a utilização das linguagens que são próprias e naturais no terreno intersubjectivo e relacional onde se move a 'educação artística" (PAIVA, Op. cit, p. 162).

Nesse sentido, apoiado no que o autor citado denomina como "a natureza particular do artístico", miro para os percursos artísticos e pedagógicos em suasexperiências de vidas, que podem deixar marcas gravadas na constituição identitária de professoras de artes visuais. Volto, também, às possibilidades de se pensar uma cultura profissional de professores de artes visuais no campo da educação profissional/técnica.Para isso, levanto as questões:

a) Como lidar com a "natureza particular do artístico" para que seus métodos sejam matrizes para a pesquisa em arte/educação?

b) Como a experiência vivida no ateliê de gravura pode definir caminhos e ferramentas para a pesquisa em andamento?

1. Camadas de investigação

Há três camadas de investigação neste trabalho, as quais denomino: (a) o *Lattes* e seus papéis, b) avessos da docência e c) impressões sobre papéis. As três metáforas evocam sentidos inerentes ao entendimento da pesquisa, que é uma justaposição de experiências que vem gerando *instrumentos narrativos visuais e textuais*.

1.1. O *Lattes* e seus papéis

Este é o ponto zero da pesquisa. É a partir das inquietações da representação profissional docente na Plataforma *Lattes* (www.lattes.cnpq.br) que surge uma primeira pergunta: o que é importante para o *Lattes*? Por meio de um levantamento, em 2014, de professores efetivos de Artes Visuais do Instituto Federal de Goiás e uma breve análise da trajetória profissional de cada um – via formatação do Lattes – fiz o convite a quatro professoras para colaborar neste trabalho, dispostas a contar a história da sua formação artística e docente a partir de um roteiro – o próprio currículo *Lattes*. A tentativa foi a de expor o avesso das páginas do *Lattes*. O desmanche do currículo: uma desconstrução do arranjo estético, ético e político profissional que lá está registrado e que podem ocultar as "bonitezas" que a biografia docente evoca (FREIRE, 2012). Nesse sentido, olho para as amarraduras pelo avesso da formação e atuação docente que, por sua vez, são expostas pelas entrevistas narrativas. Ainda, a partir da análise e interpretação das histórias narradas, vou em busca de marcas biográficas que compõem as matrizes desua atuação docente em artes visuais.

1.2 .Impressões sobre papéis

No segundo semestre de 2015, cursei a disciplina eletiva Tópicos Especiais em Poéticas Visuais – Gravura, ofertada por meu programa de doutorado. Durante a imersão no ateliê de gravura, quis trabalhar, inicialmente, com avessos de embalagens de papel, apropriando-as como suporte para impressão. Nesta pesquisa de material, chego às embalagens de caixas de fósforo, seduzido pela possibilidade

de que aquelas "folhas de madeira" pudessem, de alguma forma, resultar numa reinvenção da xilogravura contemporânea e, o que antes foi pensado como suporte para impressão, tornou-se matriz. Crio uma matriz experimental (imagem 1), em que colo várias caixinhas abertas sobre uma superfície de papelão rígido e noto que essas embalagens, em seus avessos, tinham incisões em suas dobras (vincos), uma espécie de sulcos pré-concebidos. Estes vincos eram, a priori, elementos visuais já presentes na matriz e que foram apropriados (outras vezes ignorados) em cada processo de composição e gravação. Algumas questões iam surgindo neste processo de experimentação do material. Que tipo de gravura estou fazendo? Uma xilogravura revisitada? Uma citação da xilogravura? Avessos da xilogravura? Ao mesmo tempo, lidar com esta produção no ateliê gerava outras questões para a investigação em andamento, registradas, no ateliê ou em casa, no caderno do artista: "trate o avesso como avesso"; "olhe para as marcas do avesso"; "todo avesso tem marcas"; "o avesso tem incisões"; "o avesso está na superfície". O processo está resumidamente demonstrado nas imagens seguintes: Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3, Imagem 4.

1.3 Avessos da docência

Há uma freqüência de sentidos, ações e decisões entre o percurso investigativo que ora aconteceu em momentos diferentes, ora se cruzaram, convenientemente, num mesmo espaço e tempo. Estou me referindo, primeiro, ao processo de investigar o Lattes e realizar uma primeira conversa (entrevista narrativa) com as professoras colaboradoras e, segundo, ao processo criativo no ateliê de gravura (e fora dele, em casa). Assim, formularam-se ações que atravessaram as fronteiras do cronológico e linear para um encontro vibrativoentre o que antes foram consideradas ações distintas, mas que agora reagem num mesmo campo magnético de pensamento. Com um olhar para as "marcas dos avessos", surgiram outras perguntas:

a) Como as marcas podem constituir formas?
b) Como as marcas dos avessos podem impulsionar ou se sobrepor a outras formas?
c) O avesso é a contra-forma?
d) Todo avesso tem marcas?
e) Pode o avesso estar na superfície?

Percebe-se que as perguntas se misturam pelas camadas, não conseguindo atrelar-se a apenas uma, pois, direta ou indiretamente, fazem relação com os dois movimentos investigativos. A palavra *forma* surge num sentido expandido, na relação, forma/gravura e forma/*Lattes*, podendo ser a última uma representação *forma(l)* docente –embalagem docente? Ainda, pensan-

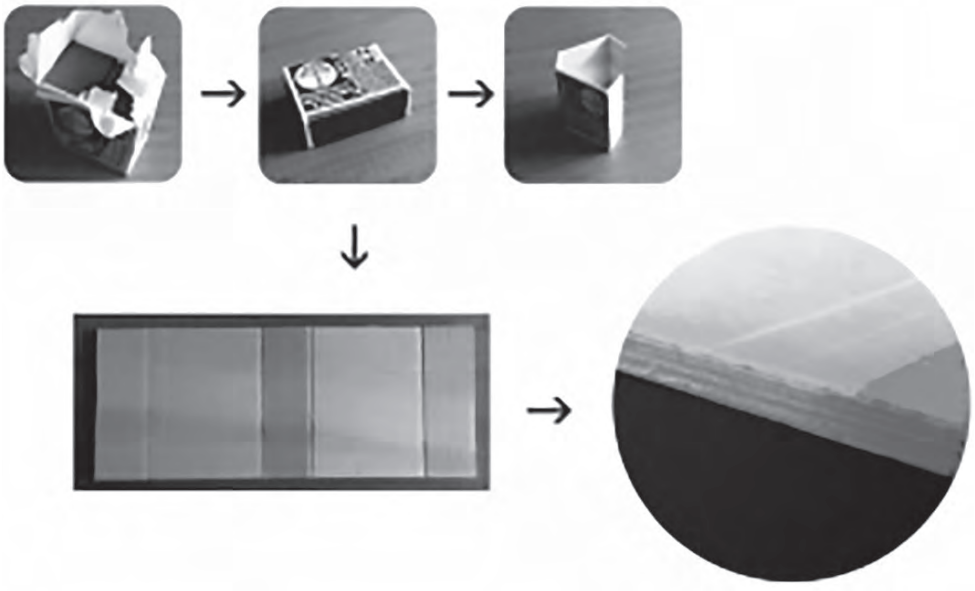


Imagem 1: Processo de experimentação de materiais no Ateliê de Gravura. Montagem da matriz: lâmina de madeira a partir do desmanche da caixa de fósforo e colagem sobre prancha rígida de papelão.

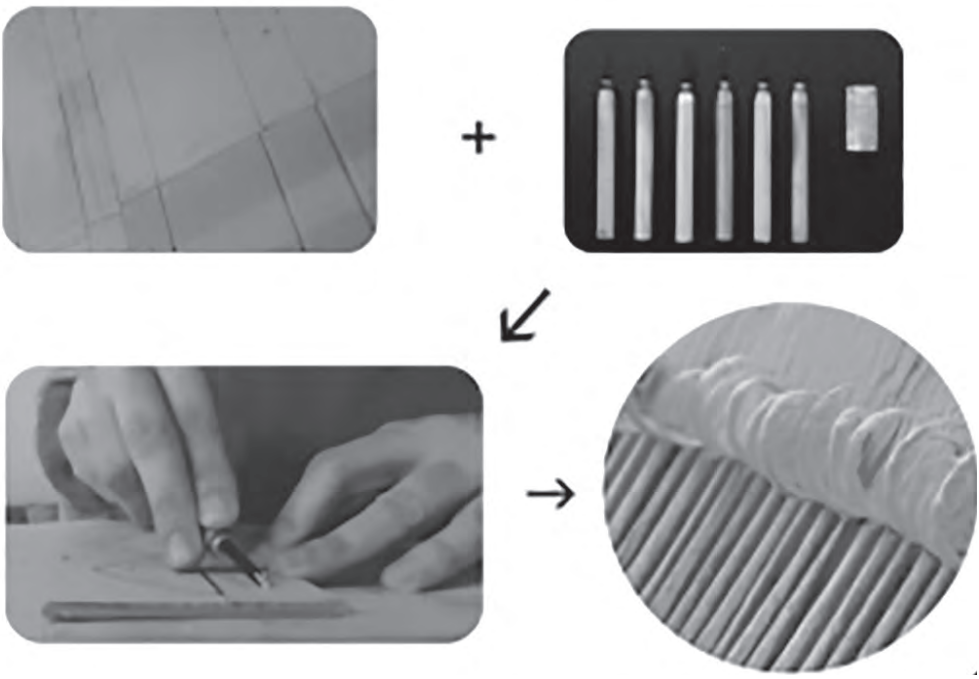


Imagem 2: Da esquerda para a direita, matriz pronta para ser gravada e goivas para gravura. Abaixo,à esquerda, a matriz sendo gravada e, à direita, detalhe das incisões sobre a lâmina de madeira.



Imagem 3: A matriz desenhada e pintada com tinta preta, para marcar as áreas que serão impressas. À direita, detalhe da matriz pintada e gravada.



Imagem 4: Gravura impressa no Ateliê de Gravura da Universidade Federal de Goiás - Faculdade de Artes Visuais.

do sentidos partilhados para as duas camadas, a palavra *impressão*ganha significado duplo, uma vez que está vinculada ao vocabulário técnico da gravura e, por outro lado, sugerindo impressões, entendimentos, reflexões a partir do que está sendo feito. Por outro lado, foi no processo de gravar a matriz de gravura, perceber a poética do material em cruzamento com a poética da pesquisa, que pude fazer a relação da impressão do preto (tinta gráfica) sobre o branco, como metáfora para o borrar, graficamente, *as páginas do Lattes*.

2. Rabiscos metodológicos e seus riscos

Além das memórias durante aquele tempo de produção, tanto no ateliê, quanto na minha casa, há, também, registros escritos e visuais no caderno do artista,como demonstradoabaixo:



Imagem 5: Caderno do artista.

A partir do estudo do caderno do artista e rememoração do processo criativo e poético, levanto questões com o objetivo de criar conjecturas e delinear ações metodológicas, admitindo minhas práticas de educador e artista como lugares de investigação (IRWIN, 2013, p. 28).

O intuito foi o de gerar procedimentos metodológicos de pesquisa a partir dos procedimentos artísticos, imerso no objeto de investigação e seus sentidos gerados pelo acúmulo de correlações, movimentações, criação artística e produção de instrumentos narrativos textuais como, por exemplo, as entrevistas narrativas. Trata-se, contudo,de um esboço metodológico e suas potencialidades, fragilidades e, por outro lado, seus riscos, considerando a provisoriedade como parte do processo de pesquisa (TOURINHO, 2013, p. 64).

O empenho está para a análise dos métodos de criação artística e, a partir dessas impressões, criando ações, associações e metáforas para potencializar a interpretação dos objetos de pesquisa:

> As metáforas carecem de interpretação. Não são como verdades absolutas, que são certas ou erradas. Antes pelo contrário, podemos discuti-las, apresentar argumentos a favor ou contra e julgar umas como mais favoráveis que outras. Mais ainda, as metáforas carecem de um entendimento de considerandos contextuais e culturais. (EÇA, 2013, p. 78)

Nesse contexto, são objetos de análise, até este ponto da pesquisa, quatro entrevistas narrativas transcritas, realizadas com quatro professoras colaboradoras e o estudo das cinco páginas iniciaisdo caderno do artista – um tempo considerado suficiente, resultante da experimentação e conhecimento do material (um mês, aproximadamente). O estudo e rememoração do processo geraram a classificação de algumas palavras-chaves, assim relacionadas, conforme as etapasdo processo criativo: DESMANCHE, EXPERIMENTO, DESCOBERTAS, PROBLEMAS e IMPRESSÕES.

Cada palavra representa uma fase metodológica e até aqui cumpriu-se a etapa DESMANCHE. Inicialmente, foi feita uma definição e descrição de cada etapa do processo criativo de gravura. A partir da definição e descrição das palavras-chave, o método foi criar guias/metáforas para a análise das entrevistas transcritas, a qual denomina-se EXPERIMENTO. A tabela seguinte sistematiza as cinco etapas, voltadas à análise das entrevistas narrativas, gerando guias para as ações:

etapas	chaves	imagens	ações
DES MAN CHE	Acidentes Lascas Trincados Exposição das falhas Fragilidades do rótulo		Analisar o *Lattes*, criando perguntas com as palavras/metáforas: ACIDENTE, PREVISIBILIDADE, FALHA RISCO, FRAGILIDADE, ARRANHÃO LASCA, TRINCADO, EXPOSIÇÃO RÓTULO, QUEBRA
EX PERI MEN TO	Camadas Aderência Sistematização		Estudar as entrevistas e fazer uma primeira SISTEMATIZAÇÃO, gerando conflitos entre as CAMADAS (os 4 depoimentos) e ADERÊNCIA de idéias.
DES CO BER TAS	Subtração Exposição da camada inferior Potencialidade estética da superfície de madeira		SUBTRAIR (filtrar) ideias e expor os pontos de tensão das camadas e suas potencialidades interpretativas.
PRO BLE MAS	Dúvidas sobre o processo Fragilidades e limitações do material Soluções		Criar perguntas que gerem DÚVIDAS para a própria pesquisa e exponham suas FRAGILIDADES. Pensar em SOLUÇÕES.
IM PRES SÕES	Marcas		Retorno ao *Lattes*: estudo das MARCAS impressas no currículo e das MARCAS biográficas expostas nas entrevistas.

Tabela 1: etapas metodológicas.

Produções	Em "publicações", os temas giram em torno de: leitura de imagens; educação/cinema, Ciranda da Arte; teoria do ensino desenvolvimental; professor/artista; educação das artes visuais/cultura visual. Em "trabalhos técnicos", elaboração de projeto de um curso técnico (Conservação e Restauro, depois reformulado para Artesanato) e um curso superior (Licenciatura em Artes Visuais), ambos no IFG. Registro de vários relatórios e portfólios vinculados à atuação no Ciranda da Arte. Elaboração de material didático para a discussão: arte/currículo/diversidade cultural/identidades. Produção artística e cultura relativamente baixa, com dois registros: exposição coletiva durante a graduação e outra não identificada, se individual ou coletiva.	Como a EXPOSIÇÃO dos títulos dos artigos publicados e outras produções podem ajudar a configurar a identidade profissional da professora? A repetição de certos temas pode configurar NÓ TELAS de um perfil profissional? Sabendo que a colaboradora é uma artista visual, quais as FALHAS para não deixar registrado no *Lattes* a sua produção? Quais VÍNCULOS o sistema de preenchimento de dados do *Lattes* podem causar a professores/artistas produtores ativos, mas que não participam de exposições individuais ou coletivas?

Tabela 2: recorte da tabela de análise.

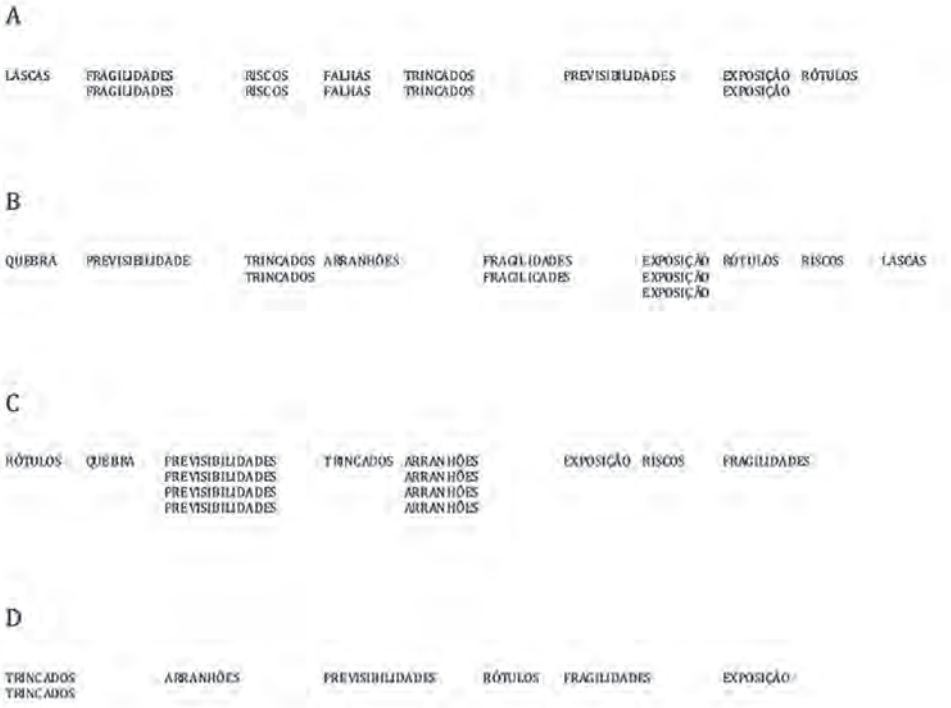


Imagem 6: diagrama.



Imagem 7: gravura digital.

2.1 Desmanche

A sistematização da tabela 1 cria guias para a leitura/desmanche do Lattes de cada professora, a fim de gerar perguntas para cada item do currículo analisado e que tenham, necessariamente, em seu texto, uma das onze palavras/metáforas elencadas para esta fase. Nesse contexto, a leitura crítica dos currículos voltam-se, também, às perguntas:

a) Que outros procedimentos (e empreendimentos) a modalidade Ensino Técnico pode exigir dos professores de artes visuais?
b) É possível investigar a constituição de uma cultura profissional do professor de artes visuais neste contexto de ensino?
c) Pode-se evidenciar marcas de uma tecnicidade da "formação pela experiência" na cultura profissional destas professoras?

O Currículo *Lattes* tem várias categorias de preenchimento. Foi elaborada, para cada colaboradora, uma tabela com de três colunas, em que é identificada a natureza do item analisado. Na segunda coluna, são feitos registros das informações referentes ao item e, na terceira coluna, as perguntas elaboradas a partir das onze palavras/metáforas da primeira linha da*tabela 1*. Abaixo, um exemplo de como foi feito este registro para o item "produção", de uma das colaboradoras. Cada tabela tem, em média, 12 itens analisados.

A partir da análise dos quatro Currículos *Lattes*, foi elaborado um diagrama que demonstra quais das palavras/metáforas aparecem nas questões elaboradas e como se repetem (colaboradoras A, B, C e D):

Este diagrama (Imagem 6) recebeu um tratamento digital no intuito de se aproximar à imagem de uma gravura, resultando na imagem a seguir (Imagem7):

A idéia foi obter uma "vista superior" do conjunto e deixar que a imagem indicasse premissas de análise e que provocasse sentidos. Tais premissas/sentidos servirão de estímulo inicial para as quatro camadas de instrumentos narrativos a serem analisadas, considerando que cada entrevista é uma camada. A partir da imagem 6 foi possível estabelecer algumas provocações para a etapa EXPERIMENTO, a partir das seguintes considerações:

a) A imagem, se analisada como gráfico, não corresponde a uma representação quantitativa do número de páginas de cada currículo *Lattes*.

b) A primeira e quarta camadas são mais contínuas/homogêneas, enquanto a segunda e terceira tem mais oscilações de mancha.

c) A quarta camada tem uma linearidade maior, mais limpa. Objetividade?

d) A terceira camada tem duas manchas visuais que pesam visivelmente em relação às outras manchas do mesmo conjunto e, de forma geral, a todas as manchas das demais camadas.

e) É visível, no conjunto, o destaque para três manchas gráficas que correspondem às metáforas: previsibilidade, arranhões e exposição.

f) A primeira camada representa uma quantidade maior de repetição (duplas) das metáforas através da formulação de perguntas.

g) A segunda camada tem 9 metáforas, das 11 elencadas para a formulação de perguntas. Diversidade?

3. Considerações finais

Está em processo a análise das entrevistas narrativas transcritas – a etapa EXPERIMENTO. Este artigo tratou, especificamente, da construção metodológica da pesquisa, que está em sua segunda metade, com atenção às "metodologias visuais" (MARTINS, 2013) que surgem a partir da imersão artística, integrada com a imersão teórica e a conseqüente produção de sentidos partilhados através, principalmente, do jogo metafórico com imagem e palavra. Segue o trabalho num processo aberto e arejado que a pesquisa artística/qualitativa demanda, porém preso na experiência do ensinar/aprender artes visuais, "onde nossas histórias sejam acolhidas como base de nossa própria aprendizagem docente" (HERNÁNDEZ, 2013, p. 26).

Referências

• EÇA, Teresa. Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 71-82, 2013.

· FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

• HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para pensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 39-62, 2013.

• IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 27-35, 2013.

• MARTINS, Raimundo. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 83-95, 2013.

• NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA, 2009.

• PAIVA, José. Sobre o campo de irreverência de uma escola artística na renovação da educação artística. Escola Internacional de Arte, 2012. Disponível em http://www.buala.org/pt/vou-la-visitar/sobre-o-campo-de-irreverencia-de-uma-escola-artistica-na-renovacao-da-educacao-artist,acessoem 23/03/2015.

• TOURINHO, Irene. Metodologia(s) de pesquisa em Arte/Educação: o que está (como vejo) em jogo? In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, pp. 63-82, 2013.

Alexandre Guimarães

Alexandre Guimarães é professor de Artes Visuais no Instituto Federal de Goiás (IFG) – Câmpus Aparecida de Goiânia/Brasil. É bacharel em Artes Visuais, habilitação em Design Gráfico, Mestre em Cultura Visual, com ambas formações pela Universidade Federal de Goiás (UFG)/Brasil. Desenvolve pesquisa de doutoramento em Arte e Cultura Visual, também na UFG. No IFG, atua no Ensino Médio Integrado ao Técnico, com os componentes curriculares "Artes Visuais" e "Arte e Processos de Criação" e também na Educação de Jovens e Adultos. Ainda no IFG, é professor e membro do Núcleo Docente Estruturante da Licenciatura em Dança, com componentes curriculares no campo do ensino de arte e formação de professores de arte. Sua pesquisa de doutorado conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), em parceria com a CAPES.

ENSINO DE DESENHO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÕES SOBRE ARTE, VISUALIDADES E COTIDIANO NO CONTEXTO CULTURAL AMAZÔNICO.

Ronne Franklim Carvalho Dias - FAV/UFG
Dr. Raimundo Martins - FAV/UFG

Resumo

Esta pesquisa tem por objetivo Investigar tendências curriculares e o espaço do desenho no currículo de arte para professores artistas e suas práticas docentes a partir das visualidades amazônicas no atual cenário do ensino profissional e tecnológico. Explora a ideia do professor/artista propiciando uma reflexão sobre o ensino de desenho como um valor técnico e qualitativo no âmbito da cultura tecnológica. O professor/artista é um produtor visual que vive a experiência estética no seu cotidiano enquanto mediador das relações entre a produção de artefatos e a sustentabilidade cultural local. É, também, um dos agentes ressignificadores ao construir e praticar o currículo. O corpus da pesquisa se fundamenta nas correntes teóricas críticas e pós-críticas em diálogo com autores que discutem e possibilitam articulações com a prática docente. Nesta pesquisa qualitativa, imagem e artefatos visuais ganham espaço e pertinência na trama investigativa entrecruzando diferentes campos teóricos e, em especial, a cultura visual, para descrever e analisar o objeto em questão buscando uma compreensão sobre eles e a partir deles. A investigação se desenha a partir de um mapeamento dos Institutos Federais da Amazônia em três estados da região. Serão selecionados e entrevistados de 7 (sete) a 10 (dez) professores de artes visuais que atuem com o ensino de desenho. Buscarei analisar como são ativados os saberes docentes considerando a dimensão espaçotempo, os saberes locais, afetos e agenciamentos (heterogeneidades, multiplicidades etc.) e, assim, investigar os processos de representação e a produção de significados de um universo pessoal/institucional que inclui uma cultura dos sentidos e metáforas da percepção.

Palavras-chave: desenho; educação tecnológica; visualidades; cultura amazônica.

Abstract

This research aims to investigate curricular trends and design space art curriculum for artists teachers and their teaching practices from Amazon visualities in the current scenario of professional and technological education. Explores the idea of teacher / artist providing a reflection on the design of teaching as a technical and qualitative value in the context of technological culture. The teacher / artist is a visual producer who lives aesthetic experience in their daily lives as a mediator of the relationship between the production of artifacts and local cultural sustainability. It is also one of ressignificadores agents to build and practice the curriculum. The corpus of the research is based on the critical theoretical currents and post-critical dialogue with authors who discuss and possible links with the teaching practice. In this qualitative research, image and visual artifacts gain space and relevance in the research plot crisscrossing different theoretical fields and, in particular, the visual culture, to describe and analyze the object in question seeking an understanding about them and from them. The research is drawn from a mapping of the Amazon Federal Institutes in the three states of the region. They will be selected and interviewed seven (7) to ten (10) visual arts teachers that work with the design of education. I seek to analyze how are activated the faculty knowledge considering the space-time dimension, local knowledge, affection and assemblages (heterogeneities, multiplicities etc.) and thus investigate the representation of processes and the production of meanings of a personal / institutional universe that includes a culture of meanings and metaphors of perception.

Key-words: *drawing; technological education; visualities; Amazon culture.*

1. Introdução

Os Institutos Federais (IF's), criados a partir de 2008 (conforme Lei 11.892/2008), estão entre as mais proeminentes políticas educacionais do Brasil, sua atuação contribui para um redesenho do cenário educativo tecnológico. Nosso olhar investigativo consiste em perceber nesse contexto os cruzamentos qualitativos para o ensino do desenho. Por esse novo modelo de educação profissional considerar potencialidades do contexto local, abre-se uma gama de possibilidades em relação a arte e cultura visual que este estudo pode gerar ao perceber/identificar a experiência visual ou estética com a cultura regional (especialmente o recorte amazônico, lócus empírico deste projeto) e o currículo: Entender seus processos de formação como mecanismos que tecem subjetividades. Nosso interesse é investigar como esse currículo é praticado e como o saber artístico do professor/artista se situa ou pode interferir nesse processo.

2. Desenho e cotidiano

Partimos do princípio de que o artista/professor pode estar, talvez, em condição privilegiada para aproximar vida cotidiana e ensino tecnológico com o mundo: ao proporcionar propostas artísticas que traduzem práticas da vida. Esta é uma das potencialidades que observamos nos centros profissionalizantes e nos institutos federais em relação ao ensino de desenho.

Atividades de desenho e usos de sucatas, Foto 1 (discentes do instituto Federal do Amapá – IFAP), Macapá-AP, 2015.

Esse novo modelo de educação profissional tem buscado associar gerenciamento de recursos tecnológicos diversificados e sustentáveis. Mas até que ponto as estratégias pedagógicas que utilizam o desenho como mediação nesse processo educativo cultural podem aproximar sensibilidade, forma e função estéticas com as visualidades da Amazônia? A preocupação que levantamos, busca envolver a visualidade amazônica por ser o contexto de trabalho, vivência e luta política, mas, também, por conhecimento e valorização da cultura e visualidade regionais. Assim, a problemática que estamos nos propondo a discutir nesta pesquisa é a seguinte: que referências, para o ensino do desenho, professores/artistas utilizam nas Escolas Profissionalizantes? Aprendizagem, qualidade técnica e a relação com sentidos produzidos na cultura cotidiana dialogam com a visualidade amazônica?

3. Currículo e cultura visual

Desenhos e intervenções, Foto 2 (de discentes do Instituto Federal do Amapá-IFAP), Macapá-AP, 2014/2015.

Para Martins (2007, p. 33) a "cultura visual estuda e investiga a imagem como via de acesso ao conhecimento, como experiência que realça realidades que de outro modo passariam desapercebidas". As relações entre ensino do desenho e currículo serão problematizadas via **teoria da imagem,** numa perspectiva que extravasa a compreensão dos artefatos visuais como obra de arte ou como representações apenas estéticas contextualizando-as em termos culturais.

Outra interface teórica com a qual nos propomos a dialogar trata das questões que envolvem o **currículo**, considerando os agenciamentos e seus enunciados (DELEUZE; GATTARI, 1995,1997) e os *acontecimentos* do/no cotidiano (CERTEAU, 2009). Neste campo recorremos tanto às linhas de pesquisa da educação da cultura visual (MARTINS & TOURINHO, 2011), como às correntes conceituais

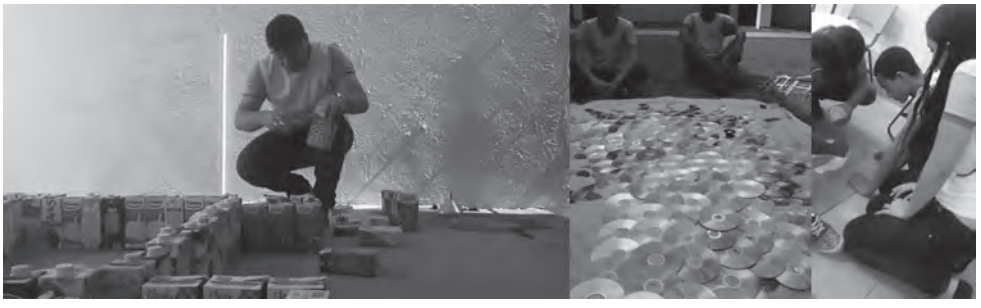


Foto1 - Atividades de desenho e usos de sucatas, Foto 1 (discentes do instituto Federal do Amapá – IFAP), Macapá-AP, 2015.



Foto 2 - Desenhos e intervenções, Foto 2 (de discentes do Instituto Federal do Amapá-IFAP), Macapá-AP, 2014/2015.

que problematizam o currículo em sua *complexidade* destacando questões referentes a formação de identidade e subjetividade:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 1999, p. 15).

Alves (2003; 2015), faz questionamentos acerca da cultura e o cotidiano escolar, levando-nos a refletir sobre "os modos como são *fabricados* os conhecimentos, com os *acontecimentos culturais* neles incluídos, através dos diferentes e diversos *usos* que os *praticantes* dos cotidianos fazem" (2003, p. 63).

Com referência à experiência estética do professor, planejamos dialogar com alguns aspectos da filosofia de Dewey (2010) ao estabelecer relações da arte com as práticas do pensar. Para ele aprende-se a pensar executando o pensamento, experimentando. A dimensão estética está numa percepção integral com o cotidiano e a vida, ou seja, o que se permite lidar com outras experiências e se interconectar com o mundo.

> A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo. (DEWEY, 2010, p. 83).

Na abordagem histórico-conceitual do ensino do desenho, inicialmente vamos apoiar-nos nos escritos de NASCIMENTO (2010) ao narrar as tendências pedagógicas e as intenções curriculares nas escolas oficiais no contexto do Brasil. O referido autor discute a valorização do ensino do desenho e a preocupação governamental que constituiu a base sobre a qual se "fundou, após a proclamação da república, as Escolas de Aprendizes e Artífices, matrizes das redes das Escolas Técnicas Federais do país." (NASCIMENTO, 2010, p. 48).

4. Percursos Metodológicos

Tão importante quanto os pressupostos teóricos é criar procedimentos metodológicos que possam responder a funcionalidade, origem e consequências do **objeto em questão.** Para se permitir compreender é necessário antes questionar, observar, experienciar.

Pretendemos questionar os discursos correntes do sistema de ensino atual que preconizam um ensino tecnicamente modernizado que prepare para o mundo do trabalho e, concomitantemente, seja de interesse para os estudantes. Além disso, consideramos importante perceber/identificar o modo como os atores sociais se apropriam das imagens, visualidades e imaginários e os integram a formas locais de conhecimento. Outro ponto, crucial, corresponde a compreender a imagem como elemento mediador de experiências estéticas, a partir de uma multiplicidade de perspectivas que envolvem descrição e análise de tais artefatos, das práticas pedagógicas vigentes e o modo como se estabelecem no/com o currículo e no/com o cotidiano.

O trabalho empírico, ou seja, a pesquisa de campo, é procedimento vital para a produção de dados. Esses procedimentos incluem o registro de imagens (como desenhos de aula,

portfólios, cadernos de ateliê), observações, documentos institucionais e pessoais, anotações em diário de campo reunindo informações sobre os sujeitos, a instituição na qual atuam, suas práticas pedagógicas. A pesquisa tem um caráter qualitativo e fará uso de elementos e recursos da prática etnográfica. Nesse sentido, a questão que está em jogo é

> como apresentar e representar a percepção do outro concretamente, isto é, como usar as falas, discursos, intervenções, explanações, críticas e diferentes pontos de vista produzidos não mais por um objeto, mas por sujeitos de nossa investigação. Uma vez que não se trata mais de representar um 'objeto', mas de apresentar uma relação entre sujeitos. (GONÇALVES & HEAD, 2009, p. 20).

A investigação se desenha a partir de um mapeamento dos Institutos Federais da Amazônia em até três estados da região: Manaus, Pará e Amapá. Em seguida, serão selecionados 10 (dez) professores de artes visuais a serem entrevistados. As entrevistas individuais devem ser abertas, pois, "a finalidade da pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não é contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão". (BAUER; GASKELL, 2002, p.68).

Na sequência, irei verificar e analisar os planos pedagógicos como informação primária. A pesquisa qualitativa incide em "um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações (notas de campo, entrevistas, as conversas, as fotografias e os lembretes) (DENZI; LINCOLN, 2006, p. 17).

5. Considerações ainda não finais...

Nesta investigação, buscamos maneiras de encontrar ou formular abordagens no território da pesquisa educacional para abordar saberes e experiências do professro/artista, e porque não, suas inquietações e anseios pedagógicos: no interesse de compreender as tendências que o professor ao implementar o currículo em sala de aula constrói, suas práticas com o desenho e que aproximações podem existir entre visualidade amazônica e ensino tecnológico.

A cultura visual compreende a imagem como um campo híbrido e interdisciplinar no qual significados são negociados e disputados. Fazendo uma analogia, podemos dizer que as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas pedagógicas são parte desse complexo. Uma aproximação com o currículo pode ser feita baseando-se na noção de *campo de luta*, crescentemente utilizada nas análises curriculares críticas e pós críticas que lançam mão da teoria cultural contemporânea.

6. Bibliografia

• ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, Ago. 2003.

•____• Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). *Nilda Alves: praticantespensantes de cotidianos.* Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

• BAUER, W. Martin. GASKELL, George. (Trad. Pedrinho A. Guareschi). Pesquisa qualitative com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópoles-RJ. Vozes, 2002.

• CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 16 edição. (Trad. Ephraim Ferreira Alves). Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

• DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia.* Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997.

• DENZI, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (trad. Sandra Regina Netz). 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

• GONÇALVES, Marco Antonio; HEAD, Scott (orgs.). *Devires imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

• NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto expressivo.* João Pessoa: Editora UFPB, 2010.

• SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

• MARTINS, Raimundo. *A cultura visual e a*

construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (org.). Arte, Educação e Cultura. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2007.

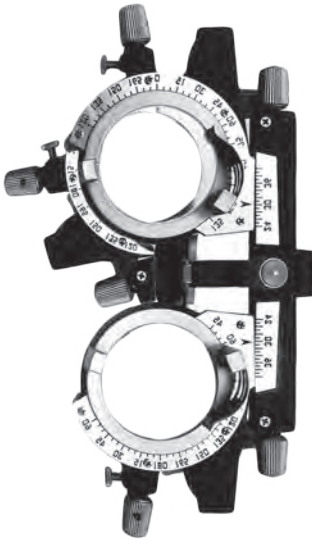
• MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. *Circunstâncias e ingerências da cultura visual*. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs). Educação da cultura visual: conceitos e contextos, Santa Maria, Editora UFSM, 2011.

Ronne Franklim Carvalho Dias

Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás-UFG (BRA), docente do Instituto Federal do Amapá – IFAP (BRA), e-mail: ronne.dias@ifap.edu.br

Raimundo Martins, Doutor em Educação/ Artes pela Southern Illinois University (EUA) e Mestre em Artes pela Andrews University, Michigan (EUA). Orientador do Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG (BRA), e-mail: raimundomartins2005@yahoo.es

4.
PRÁCTICAS ARTÍSTICAS Y RESISTENCIAS VISUALES



FANZINES: VISUALIDADES IMPERTINENTES E SUAS TÁTICAS DE NARRATIVAS IMAGÉTICAS

Ramon Santos de Castro
Aldo Victorio Filho (Orientador) - UERJ

Palavras chave: fanzines, visualidades, identidades.

RESUMO:

Fanzines são edições auto editadas de forma urgente, que desde o seu nascimento abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Com colagens urgentes e amadoras, produzido por sujeitos apaixonados por temas não professos dos códices mercadológicos. Criam obras críticas, resultando num empoderamento desses mesmos sujeitos, que passaram então a ser produtores de cultura visual, a partir da relação com suas coletividades. Rompendo paradigmas e ampliam espaços para a criação de novas éticas.

Fanzines nunca são apenas objetos em si, mas redes de solidariedades epistêmicas intermináveis. Permitem a experimentação, a autoria e o protagonismo, e não dependem de autorizações ou chancelas, apenas da vontade de protagonizar modos autênticos de ser no mundo.

Pode-se perguntar: fanzine é arte? Essa é uma questão frequentemente colocada. Eu perguntaria de outro modo: Arte é Arte? Uma problemática no ensino da arte é o quão falacioso o acesso às obras pelo agenciamento de suas reproduções. Assume-se um continuum historiográfico eurocêntrico, e a naturalização de seus procedimentos e instituições, criando exclusões daquilo que não está circunscrito, invisibilizadas em nome do *belo e do bem*.





Quando, o ensino da arte tem um fundamento moral, e propõe um modelo universal e numa perspectiva dogmática e representativa, baseada nos ideias de reprodução, suporte, dedução e indução. A autonomia dos processos simbólicos causado pela criação de um fanzine implica em uma questão importante neste contexto.

Fanzines são produções visuais criadas para além da arte e podem ser considerados como elementos de pressão epistêmica na educação contemporânea. Penso na escola como "um lugar que não acaba" e desejo discutir alternativas à formação de redes de *saberesfazeres*. Pois, as identidades, bem como a realidade, não são dados fixos e imutáveis.

INTRODUÇÃO

Fanzines são publicações feitas por sujeitos apaixonados por algum tema. Geralmente um tema que as mídias convencionais dificilmente abordariam. Fanzines nunca são apenas objetos em si, mas parte de redes intermináveis nas metrópoles comunicacionais. O fanzine não só permite a experimentação e a autoria e o protagonismo, como não depende de autorizações, apenas da vontade de protagonizar modos autênticos de ser no mundo.

Nesta pesquisa, pretendo trabalhar a partir da emergência de um corpus espistemológico que surge na própria prática de construção de fanzines, e pensar a arte e educação como palimpsesto de futuridade. Penso na escola como "um lugar que não acaba" e a partir da cultura negada dos fanzines (e por vezes seus desdobramentos como *stencils e lambe lambe*), desejo criar alternativas à formação de redes de *saberesfazeres*. Pois, as identidades, bem como a realidade, não são dados fixos e imutáveis. Minha investigação teórica nasce do desassossego e da necessidade de afirmar o cotidiano dos espaços *dentrofora* da sala de aula (seja da escola básica ou da universidade) além de entender também com espaços de *aprenderensinar* como a rua, os shows de punk rock, as trocas dos fanzines como um espaço-tempo de criação. Isso significa aceitar o desafio de exercitar outras formas de apreender a realidade – formas calcadas na multiplicidade de interpretações e produzidas no entrelaçamento das diferentes perspectivas, dos diferentes sujeitos, nos diferentes contextos da vida cotidiana.

Um fanzine é também uma cápsula de tempo. O tempo e o hipertexto como um só. O tempo como acontecimento. Não mais o olhar como um passado petrificado, mas de sermos ca-



Coleção de fanzines. Fotografia de arquivo pessoal.

pazes de buscar a palavra onde há silêncio, de encontrar o gesto onde se registra ausência. Usa a colagem como potência expressiva, e a montagem tal como no processo cinematográfico, gerando a associação de novos sentidos e criação de conceitos através da associação de imagens, estratágégias irônicas. Ironia como sedução icônica.

Tendo como pressuposto que a existência não esgota suas próprias possibilidades e que há alternativas possíveis para superar o que existe, procuro articular os conceitos de Culturas eXtremas na obra de Massimo Canevacci. Segundo o autor: "Culturas eXtremas são aquelas que, ao longo de sua auto produção, se constroem de acordo com os módulos espacial e interminável. (...) Culturas intermináveis enquanto recusam a sentar-se entre paredes da síntese e da identidade, que enquadram e tranquilizam. Normalizam e sedentarizam" (CANEVACCI, p, 47, 2005). Utilizando os fanzines como ferramentas necessárias à uma produção teórica, capaz de incorporar a complexidade das estruturas sociais contemporâneas que nos desafiam a ultrapassar fronteiras e limites e nos convidam a escavar fragmentos e a mergulhar na multiplicidade, por meio do reconhecimento da pluralidade de ações alternativas que, pautadas na diversidade de saberes, promovem a emergência de um outro tipo de conhecimento – um conhecimento solidário e dialógico que reabilita vozes silenciadas, saberes destruídos e aspirações esquecidas de povos e grupos sociais marginalizados, o conhecimento-emancipação.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Discutir a emergência de um corpus espistemológico que surge a partir da própria prática de construção de fanzines, e pensar a arte e educação como palimpsesto de futuridade. A escola como "um lugar que não acaba". Criar alternativas à formação de redes de saberesfazeres, pensando que as identidades, bem como a realidade, não são um dado fixo e imutável. Conduzir, em uma série de oficinas, a produção de fanzines, abrindo a porta para experimentação, tanto da criação de identidades, quanto de realidades até então impensadas. Articular teorias a partir da práticas, tendo a produção de fanzines como um campo de possibilidades, mediante articulações transdisciplinares.

Objetivos Específicos

1 - Analisar o processo de construção de fanzines a partir de diversas ações e encontros, seja com alunos dentrofora da escola pública de ensino ou fanzineiros;
2 - Selecionar fanzines brasileiros das décadas de 1990 e 2000 e analisar as redes de produção de conhecimento a partir dos mesmos;
3 - Articular conceitos a partir da literatura dos autores Máximo Canevacci, Néstor Garcia Canclini e Michel Maffesoli, cruzando-os com os processos de construção dos fanzines;
4 - Trazer um pensamento oriundo dos Estudos Culturais, com autores como Stuart Hall, Homi K. Bhabha e Boaventura de Souza Santos.
5 - Cruzar procedimentos do cinema (corte, montagem), das histórias em quadrinhos (construção de narrativas visuais) e dos fanzines (produção de redes, criação coletiva, polifonias) para a escrita da tese.
6 - Realizar 10 oficinas de produção de zines como proposta de projeto de extensão, voltadas para o público jovem e adulto, oriundos das favelas São João e Macacos, cito Projeto Gira Sol localizado à Rua Acaú, s/n, Engenho Novo.

1 - Promover o deslocamento conceitual, utilizando-se de "Gêneros impuros" (CANCLINI) como os fanzines ou quadrinhos, como estratégia de acontecimento pedagógico.
2 - Desconstruir certezas, para reencontrar o vigor do ver, decompondo os mais diversos dispositivos visuais, para a produção material intensa de fanzines.

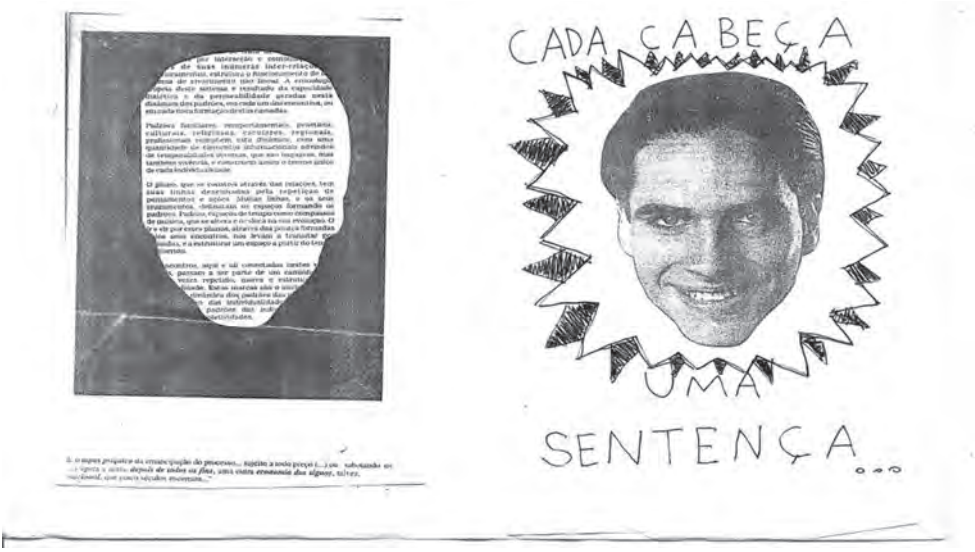
JUSTIFICATIVA

Para iniciar essa discussão, gostaria de relatar a confecção do fanzine "Cada cabeça uma Sentença", que foi realizado com jovens que se encontravam em reclusão no DEGASE[1]. Na ocasião, eu era professor de história em quadrinhos dos menores detidos, dentro de um programa realizado pela ONG People's Palace Projects[2]. Para a realização do fanzine, entreguei-lhes uma folha A4 com a foto do artista e professor Luiz Andrade (UERJ). A foto havia sido publicada em uma revista de arte, e era intitulada "Retrato do Autor". Tal obra tratava da relação entre crime e arte. Resolvi utilizá-la na proposta de criação de fanzines com os menores detentos, aproveitando essa proposição e a imagem icônica. Foi pedido aos jovens infratores que fizessem intervenções na foto, valendo qualquer reinterpretação ou desenho. Os produtores do fanzine eram adolescentes que cumpriam a sentença sócio educativa, com privação de liberdade, reinterpretando livremen te uma obra que falava sobre crime e arte.

Desta proposição, resultaram catorze releituras da imagem de Luiz Andrade, que foram compiladas em um fanzine. Fanzines são objetos "que desde o seu nascimento abandonaram o conceito de coleção patrimonial" (CANCLINI, 2011, p.336), com colagens urgentes, amadoras e não professas dos códices mercadológicos. Os menores detentos passaram então a ser produtores de cultura visual, a partir da relação com outro objeto, criando uma relação crítica com a obra, resultando num empoderamento daqueles sujeitos – que muitas vezes não possuem quaisquer canais de expressão e comunicação.

A autonomia dos processos simbólicos causado pela criação de um fanzine se faz uma questão importante neste contexto pois, muito embora a lei só determine a privação de liberdade aos adolescentes, frequentemente eles são intimidados por agentes adultos, e acabam perdendo outros direitos, como o acesso a livros e até mesmo ao básico de higiene. A produção desse fanzine pelos detentos foi uma ação estética, ética e política (entendendo aqui política para além de uma retórica tradicional ou associada a partidos políticos) tornando visível aquilo que está inaudito no teatro social. Compreendo que, dessas práticas cotidianas juvenis e nesses agrupamentos propositivos de ações mais engajadas (como a produção de um fanzine, por exemplo) o que emerge são ações de politicidade, na qual "o corpo é elemento mediador e lugar de enun-

1 - O Departamento Geral de Ações Sócio Educativas - DEGASE é um órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro que executa as medidas judiciais aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. Foi fundado no ano de 1994 durante o governo Leonel Brizola para substituir a Fundação Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (FCBIA), fundação pública federal responsável pela execução das medidas sócio-educativas naquela época. O Estado do Rio de Janeiro era então a última Unidade da Federação que ainda mantinha a estrutura federal para execução de tais medidas, tendo em vista ter sido Capital Federal, competindo a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM) tal tarefa. Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A) em 1990, a FUNABEM foi extinta, dando lugar a FCBIA, que com a Estadualização da execução de medidas sócio educativas, foi substituída pelo DEGASE. Fonte:<https://pt.wikipedia.org/wiki/Departamento_Geral_de_A%C3%A7%C3%B5es_S%C3%B3cio_Educativas>, acesso em 15 de junho de 2015.
2- http://www.peoplespalaceprojects.org.uk/



Capa e contracapa do fanzine Cada Cabeça Uma Sentença. 2003.

ciação de uma nova politicidade, de um modo de ocupar e dar sentido ao espaço público e de construir uma cidadania cultural mais além da de direito" (CERBINO[3], 2005. Citado por ROCHA, 2010).

Pode-se perguntar: fanzine é arte? Essa é uma questão frequentemente colocada. Eu perguntaria de outro modo: Arte é Arte? Uma problemática no ensino da arte que se arrasta não só no ensino fundamental público, mas também nas universidades públicas brasileiras, é quão falacioso o acesso às obras pelo agenciamento de suas reproduções. Assume-se um continuum historiográfico eurocêntrico, e a naturalização de seus procedimentos e instituições, criando exclusões daquilo que não está circunscrito, invisibilizadas em nome do *belo* e do *bem*. Um sistema de arte que se reinvindica autônomo, muito embora emita nota fiscal e benesses do mecenato de conglomerados bancários ou marcas de vodka, por exemplo.

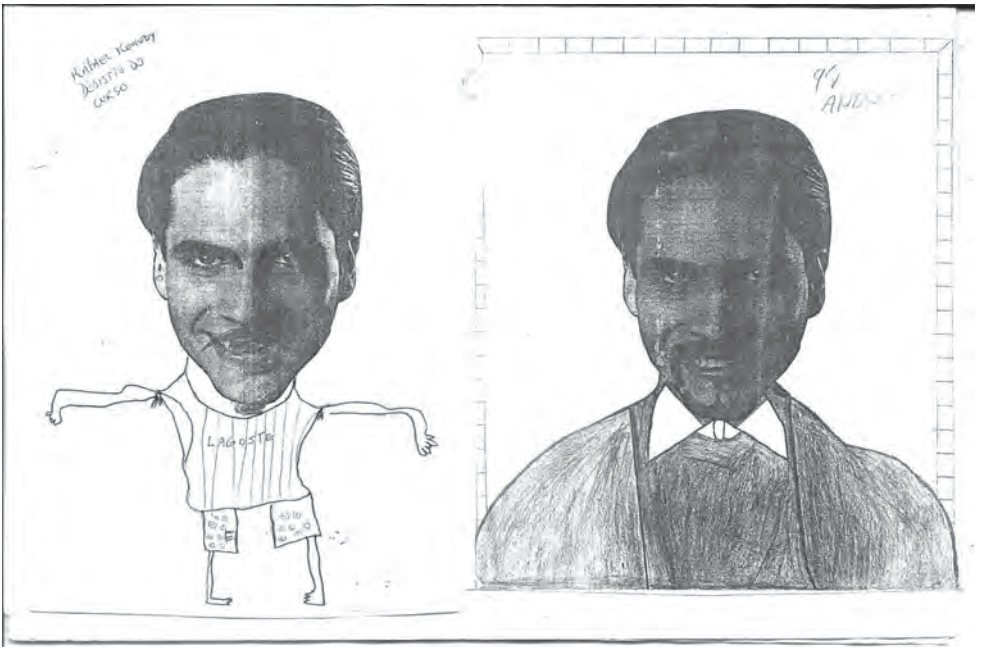
São frequentemente publicados livros de história da arte sem imagens, onde o suporte da coisa (sua representação), torna-se a coisa, através de textos descritivos, que criam a ilusão de estarmos diante da coisa em si. Trocamos o concreto pelo abstrato. Dizendo que a realidade está na ideia. O que proponho é o reconhecimento dos fanzines, como parte das culturas negadas, mas ainda assim, um espaço de *aprenderensinar* (ALVES, 2015), e de conversa permanente, onde tais redes societais desaguariam também na escola, seja pelo protagonismo formal e informal. Esta conversa se dá pelos próprios protagonistas/fanzineiros e suas construções e trocas simbólicas, sem as autorizaçãoes ou mediações oficiais. A escola marcada pelo seu desenho institucional traz contradições e interrogações permanentes, que exigem uma abordagem radical em relação aos desdobramento permanente nos/dos/com os cotidianos. Pois é no/do/com os cotidianos que vivemos a política.

O exemplo do fanzine "Cada cabeça uma sentença" realizado por adolescentes internos do DEGASE durante a oficina de quadrinhos, serve aqui para demonstrar como seria possível extrair da prórpia prática uma experiência, fazer emergir o percurso textual deste trabalho de pesquisa. Esta proposta de pesquisa também justifica-se pelo fato de dar visibilidade a uma cultura negada – a dos fanzines – e, realizar uma contribuição dentro do campo do ensino da arte calcado da afirmação das diferenças. Porque o ensino da arte baseado num viés elitista desmobiliza atitudes emancipatórias, bom como o combate simbólico – que é a disputa visual polifônica que acontece nas tramas do tecido cidade.

3 - CERBINO, Mauro. "Movimientos y máquinas de guerra juveniles". In: Nómadas. Bogotá, 2005, pp. 112-121. Tradução de Rose de Melo Rocha.



Releituras da obra de Luiz Andrade no fanzine Cada Cabeça Uma Sentença. 2003.



Cada Cabeça Uma Sentença. 2003. Alunos da oficina de quadrinhos. DEGASE.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa será construída em consonância com os desafios surgidos, nos trabalhos realizados e na produção textual e visual – inclusive de fanzines – num movimento de vocação transdiciplinar. A partir disso, um dos caminhos será a realização de oficinas de produção de fanzines para jovens e adultos, no intuito de estabelecer conexões entre os autores trabalhados no horizonte teórico desta pesquisa, e o conhecimento que emerge a partir da ação política e estética propriamente dita. Em relação ao horizonte teórico, vejo o cruzamento do trabalho de autores oriundos dos Estudos Culturais, como Stuart Hall, Hommi K. Bhabha e Boaventura de Souza Santos, cruzados a procedimentos emprestados do cinema (corte, montagem), das histórias em quadrinhos (construção de narrativas visuais) e dos fanzines (produção de redes, criação coletiva, polifonias).

Para Nietzsche, o ideal de verdade é a extensão da crítica de valores morais dominantes de origem judaico-cristã, cujo seu núcleo seria o ideal ascético. Pois, como diria o filósofo alemão em A Gaia Ciência, "Seriedade com a verdade! Que diferentes coisas entendem as pessoas por estas palavras!" (2012, pg. 109). A ciência tem um fundamento moral, na medida em que se propõe como modelo universal e verdadeiro de conhecimento. Uma perspectiva dogmática e representativa, baseada nos ideias de reprodução, suporte, dedução e indução. O conhecimento científico, no sentido de que buscaria alcançar a verdade, é disfarce de moralidade. Portanto, não trabalharemos aqui com uma metodologia no sentido de um caminho empírico para levar a pesquisa em

direção a uma suposta verdade. Muito pelo contrário, os autores citados darão um horizonte filosófico, visto pelas janelas abertas pela prática. E esta se dará no próprio caminhar, emergindo no/do/com o cotidiano das ações propostas.

> O caráter inapreensível dessa escrita deve-se a que ela não é produto de nenhum sujeito uno, permanente e idêntico a si mesmo, mas de sujeitos larvares, precursores sombrios, dinamismos espaço-temporais, ressonâncias rizomáticas, séries de diferenças intensivas. (CORAZZA, 2006, p. 33)

Além disso, proponho para a escrita o uso do procedimento *cut-up* criado por William Burroughs[4] que desenvolveu este variado e multimodal método de composição como um procedimento caracterizado, inicialmente, pela composição de textos em cortes permutatórios, feitos a partir da justaposição de diferentes fragmentos textuais impressos, previamente existentes, selecionados das mais diferentes fontes (obras literárias, jornais, a Bíblia, tratados médicos, canções pop, gravações ao acaso, discursos televisivos, os próprios escritos de Burroughs, etc).

O uso do *cut-up* como metodologia de escrita é contraditório em sua própria natureza, por propor uma espécie de estratégia para chegar à falta de método. Ora, se o objetivo é chegar a uma produção textual baseando-se no imprevisto e no acaso, como pode haver um método para alcançá-lo? A ausência total de métodos ou a "orquestração" de uma falta de método guarda em si uma inevitável técnica (um anti-método, ainda assim se configura como um "modo de fazer"). Não se trata de abolir o método, mas buscar novas metodologias que não as já formatadas no verniz científico e acadêmico. Por exemplo, a poesia dadaísta de Tristan Tzara, que serve de inspiração para o *cut-up* de Burroughs: em um recipiente, seja ele saco ou chapéu, são colocadas diversas palavras, para serem retiradas ao acaso. Tal procedimento: recortar, retirar e colar, constitui um método.
Em relação a um procedimento emprestado do cinema, proponho a utilização da montagem para tratar o pensamento através da imagem - tanto do ponto de vista sensório-motor quanto do ponto de vista das situações óticas e também do corpo. A relação não aparece distinta aqui, mas numa sobreposição, um posicionamento da imagem clássica do cinema onde a imagem decorre indiretamente do tempo do cinema moderno onde relações crônicas do tempo determinam todos os movimentos possíveis. Tal relação é capaz de afirmar a potência do cut-up como método de construção do texto. Evidentemente o papel possui uma dinâmica/lógica bastante diferente do movimento no cinema, e é exatamente nesta fronteira fugidia que instalo a questão de confundir as características textuais e imagéticas da palavra. Confusão potencializada pelo choque do dado imediato da imagem (exatamente como o automatismo do movimento no cinema) e pela subversão da autoria.

> Nesse sentido, temos o "Efeito Kulechov" na montagem cinematográfica, que se assemelha à estratégia do cut up nos textos impressos e também ao teor revolucionário de uma literatura menor com sua potência e força de expressão "capaz de desorganizar suas próprias formas de conteúdo, para liberar puros conteúdos que se confundirão com as expressões em uma mesma matéria intensa" (DELEUZE, 1977, p.43)

Nosso olhar e escrita, nesta pesquisa, se desenvolvem à partir das potências do falso, dos *cut-ups* de William Burroughs. Uma inquietante estranheza, evidenciando a processualidade de um anti-método e sua expansão enquanto potência de diferenciação e na apreensão de conversas e encontros. Esses procedimentos também são muito semelhantes aos utilizados na construção de fanzines, que podem conter fotografias, textos ou desenhos oriundos de diversas fontes, produzidos pelos autores do mesmo ou simplesmente recortados e colados ali, resultando num produto diferente dos originais, e sobretudo, com uma identidade própria. Fazendo uma relação entre o procedimento cut-up e a noção de que toda a identidade é, na verdade, uma construção mutante, encontro no trabalho de Gustavo Coelho (2009) algumas pistas de uma antimetodologia de pesquisa:

> " Partindo daí, se nem eu, como autor, como o cara que vai colocar o nome na capa, sou um sujeito uno, imóvel, suporte para verdades, será aí que a ideia do caos como produtor de conhecimento se evidencia. Será, portanto, ou melhor, já está sendo, através da conversa, que encontro

4 - William Seward Burroughs (1914 – 1997), expoente do Beatnik, movimento socio-cultural nos Estados Unidos dos anos 1950 e princípios dos anos 1960, que subscrevia um estilo de vida anti-materialista, na sequência da 2.ª Guerra Mundial.

> não só uma palpável denúncia desta substância inacabada que nos constitui, como também, a metodologia-filosofia que atravessará, de alguma forma, todo o processo da pesquisa, incluindo a sua escrita (COELHO, 2009, p.29). "

Se as identidades, bem como a realidade, não são um dado fixo e imutável, que não podem ser reduzida apenas ao que existe, mas que se constituem num campo de possibilidades, procuro, mediante articulações transdisciplinares, criar alternativas à formação de redes de *saberesfazeres*. E é exatamente nesse sentido que a produção de fanzines em oficinas – uma das etapas do processo de pesquisa – abre a porta para experimentação, tanto da criação de identidades, quanto de realidades até então impensadas.



Catálogo da exposição de fanzines realizada pela Ugrapress. 2014.

REFERÊNCIAS

• ALVES, Nilda. *Imagens das escolas*: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. ‹http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/nilda_alves.pdf›. Acesso em 10 de maio de 2015.

• BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea*:consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

• BAUDELAIRE, Charles. *Sobre a Modernidade*, Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996 .

• BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

• BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita 2*: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

• BOURDIEU, Pierre. *A distinção*: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

• BURROUGHS, William S. *A revolução eletrônica*. Lisboa: Vega, 1994.

• CAIFA, Janice. *Movimento Punk na Cidade*: A invasão dos bandos Sub, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

• CANEVACCI, Massimo. *Culturas eXtremas*: mutações juvenis nos corpos da Metrópole. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

• CANEVACCI, Massimo. *Antropologia da comunicação visual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

• CANEVACCI, Massimo. *Fetichismos visuais*: corpos erópticos e metrópole comunicacional. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

• CANEVACCI, Massimo. *A cidade polifônica*: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana. – 2ª ed. – São Paulo: Studio Nobel, 2004.

• CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

• CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes,1994.

• CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka, por uma literatura menor*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

• FOGEL, Gilvan página 47, Revistam TB, Rio de Janeiro, 171: 39/51, out-dez, 2007)

• FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.

• FOUCAULT in: ORTEGA, Francisco. *Corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea*. Rio de janeiro: Garamond, 2008, Pág.19

• GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

• GÁRCIA CANCLINI, Néstor. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo, Edusp, 2011.

• GUATARRI, Félix. *Anti-Oedipus*: capitalism and schizophrenia. Traduzido por Wanderson Flor do Nascimento, New York, Viking Press, 1977.

• LARROSA, J., A arte da conversa. In. SCLIAR, Carlos. *Pedagogia Improvável da Diferença*: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

• LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas, 5ª edição – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

• LATOUR, Bruno. *A esperança de pandora*: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. São Paulo: EDUSC, 2001.

• LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

•____*Linguagens, códigos e suas tecnologias* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1)

• LINS, Daniel FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel (org.), Fazendo Rizoma, São Paulo, Hedra, 2008.

• MAFFESOLI, Michel. *A parte do diabo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

•___*A Tranfiguração do Político: a tribalização do mundo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

•___*O Conhecimento Comum: introdução à sociologia compreensiva*. Porto Alegre: Sulina, 2010

• MELLO, Jamer Guterres de Mello. *Insensato: um experimento em arte, ciência e educação*. Porto Alegre, 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010. ‹http://hdl.handle.net/10183/27050› acesso em 25 de maio de 2015.

• NIETZCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

• NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Escala, 2007a.

• ___• *O Anticristo*. São Paulo: Escala, 2007b.

• ___• *A genealogia da moral*. São Paulo: Escala, 2007c.

• ___• *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Escala, 2007d.

• OLIVEIRA, Gustavo Rebelo Coelho de. *piXação : arte e pedagogia como crime*. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2009. ‹http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1385› acesso em 20 de maio de 2015.

• ROCHA, Rose de Melo. *Cenários e práticas comunicacionais emergentes na América Latina*: reflexões sobre culturas juvenis, mídia e consumo. ‹http://www3.usp.br/rumores/artigos.asp?cod_atual=205› acesso em 12 de maio de 2015.

• SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente - Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

• SANTOS, Boaventura de Sousa. O *Fim das descobertas imperiais*. OLIVEIRA, Inês B.; SGARBI, Paulo (Orgs.). Redes culturais, diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 19-36.

• SONTAG, Susan. Contra a *interpretação*. Tradução de Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987.

A VISÃO ARDE: SOBRE AQUILO QUE NÃO DEVE SER VISTO

Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes - UFG

Este trabalho pretende discutir como se dão as relações com as experiências estéticas por parte de quem as presencia e por parte da instituição que as recebe. A pesquisa tem como base as visualidades oriundas da exposição Eu Como Você, no Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR), em 2014. As experiências estéticas em questão foram muitas vezes qualificadas, pelos visitantes, como impróprias para aquele local, por portarem questões que contariam os discursos hegemônicos das instituições. De uma inquietação diante dessas visualidades, de uma visão que ardeu diante das experiências estéticas, busco compreender, a partir do desconforto dos visitantes, a natureza de um tal conteúdo que não devesse ser mostrado em um museu, bem como abordar parte dos regimes que determinam o que deve ser visto nestes espaços. Sendo assim, busco aprofundar reflexões sobre como se dão os possíveis trânsitos entre sujeitos e visualidades cuja natureza é capaz de desestabilizar quem vê como quem as veicula. Para esta tarefa, encontro apoio em questões sobre o domínio da estética levantadas principalmente por Jacques Rancière e Georges Didi-Huberman, além do conceito de dispositivo em Giorgio Agamben, cuja contribuição se dá na tentativa de compreensão das forças que sustentam as instituições e seus conteúdos.

Palavras-chave: Experiência estética, arte contemporânea, espaço expositivo.

As experiências deste texto se baseiam nas relações da estética da arte contemporânea e dos regimes vigentes de exibição da arte. Busco articular reflexões ancoradas nas experiências do público para com a arte em seu locus de manifestação, como museus, galerias e espaços expositivos em geral.

É sabido que as grandes instituições de arte respondem por papéis pré-determinados socialmente. Disto decorre que, se as grandes instituições estão ancoradas em "missões" como estratégias de operação e funcionamento, cujos objetivos enlaçam a difusão da cultura, divulgação das manifestações artísticas históricas e contemporâneas, dentre tantas outras possibilidades culturais, é preciso pensar por quais vias se dão as apresentações e os controles dos regimes estéticos de exibição da arte nestes espaços, e se estas missões de fato são estratégias pelas quais se prioriza, de fato, a difusão da arte. Se o trabalho destas instituições cumpre estratégias políticas e de poder que vão para além da arte, é preciso pensar quem os comanda e quais são os intuitos de sua difusão. Desta forma, se pode pensar em uma conduta no espectador ainda ligado às narrativas clássicas como detentoras dos grandes museus, uma espécie de aura a respeito do que deva ser apresentado em uma instituição, tanto daquilo que deva ser visto quanto não visto. Todavia, há um grande esforço das instituições em transformar as relações de seus espaços em verdadeiros lugares de educação e transformação social.

É preciso primeiro compreender estética como um pensamento elaborado que se dá sobre as coisas e o domínio da arte (RANCIÈRE, 2009), que muitas vezes está inserida em domínios ou regimes. A experiência estética é assim, a ação deste domínio. É provável que os regimes estéticos sirvam não só a arte, mas a diversas forças políticas que habitam as grandes instituições, fazendo parte de um grande sistema do qual não é permitido fuga, um complexo "dispositivo", emaranhando funções, interesses, desejos e poderes, cuja estratégia concreta se inscreva em relações de poder e saber além de ser resultante dela (AGAMBEN, 2009). O que se espera

de uma grande instituição senão uma arte que esteja à sua altura? Esta pergunta, muito mais do que uma simples constatação já apresenta uma importante questão: quem controla, e a serviço de que estão os regimes estéticos?

Gostaria de apresentar a possibilidade de as instituições modernas e multitarefadas terem surgido não só como modelo de exibição de repertórios da arte, mas também como demanda de uma urgência do pensamento estético e de estratégias de poder. É justamente pelo dispositivo que compreendemos melhor uma formação que, em certo momento, responde a uma urgência. Se responde a uma urgência, sobretudo do corpo político, o dispositivo desempenha função estratégica, educacional, de controle e de poder. E não é novo este olhar para a galeria. Em 1986, Brian O'Doherty (2002), revisando sua pesquisa em torno do espaço expositivo, já alertava que o recinto da galeria voltara a ser campo de discurso, passível de verificação de seu sistema, da origem do dinheiro do colecionador, de seus grandes investidores. É possível pensar que nesta função estratégica do dispositivo estejam fundamentados os mecanismos de manipulação de força e estética das instituições. Sob quais aspectos e interesses a arte nos é apresentada? Este dispositivo contém em seu interior um desejo humano de felicidade, de uma cultura da humanidade, "e a captura e a subjetivação deste desejo, numa esfera separada, constituem a potência específica do dispositivo" (AGAMBEN, 2009, p. 44). O que cabe enquanto pensamento estético, em uma grande instituição?

A visão arde, a imagem queima, a estética consome...

Ressaltada a complexidade deste dispositivo, vem de longe a capacidade da arte para levantar questões que o coloque em posição de desconforto, das exposições fechadas por conteúdos que provocam ascos nos segmentos político e religioso a trabalhos que provocam profundas crises institucionais, como Christo e Jeanne-Claude, que em 1969 embrulharam o Museu de Arte Contemporânea de Chicago e comprometeram todo o funcionamento do museu. A arte, e suas experiências estéticas, pode apresentar algum perigo às instituições que a recebam, por sua capacidade de evocar problemas que fogem às normatizações institucionais, contrariando suas missões ou não atendendo seus interesses políticos. Didi-Huberman (2015a, p. 292) alerta que a "imagem arde: inflama-se, consome-nos em retorno". A mesma sentença cabe ao domínio da experiência estética.

Não só a instituição é inflamada pela arte, mas também a visão do expectador diante daquilo que vê. Mesmo o sujeito que se acredita autônomo diante das experiências estéticas, a ponto de se posicionar complacente ou não com elas, ainda está distante da produção das experiências. Isto é, recebem muitas vezes uma síntese das problemáticas mundanas provocadas pela arte, e isto é como uma pequena concentração de material explosivo prestes a expandir-se, a entrar em combustão, a queimar a visão. Ser expectador já é em si um mal por duas frentes: olhar é contrário de conhecer, pois o espectador desconhece o processo de produção da aparência ou realidade da qual se porta diante; em segundo lugar olhar é contrário de agir uma vez que ser expectador é ser passivo, é permanecer imóvel diante da aparência, "é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir" (RANCIÈRE, 2012, p.8). Desta separação de Rancière, da capacidade de conhecer e do poder de agir, o que caberia ao visitante, expectador, senão reagir da forma que lhe for conveniente?

Acredito que a visão do espectador ardeu como base nas experiências estéticas da exposição Eu Como Você, do Grupo EmpreZa, no Museu de Arte do Rio de Janeiro (MAR), no ano de 2014. As experiências em questão foram muitas vezes qualificadas pelos transeuntes e trabalhadores do espaço como impróprias para aquele local por portarem questões que contariam os discursos hegemônicos das grandes instituições. Eram imagens, visualidades, performances, um conjunto de experiências estéticas que habitavam o interior do museu. Como apontou os próprios representantes do museu em carta ao coletivo,

> Nenhuma instituição museológica brasileira enfrentou no século XXI um processo comparável ao violento sistema de pressão contínua e ascendente imposto pelo Grupo EmpreZa ao MAR. Graças à abertura conceitual, trajetória intelectual e experiência de vida do diretor cultural do MAR, o processo foi até aqui negociado e viabilizado. Todas as crises vividas na instituição foram tratadas como etapas de um processo de amadurecimento político do museu e intelectual de seu corpo funcional (CONSELHO, 2014, não paginado).

Se foi um trabalho tão impactante para a

instituição, certamente foi também para o espectador. Desta relação de cumplicidade, de quem vê, entre instituição e espectador, aponto três situações que explicitam traços da complexidade daquelas experiências visuais e que, possivelmente, justifiquem sua qualificação como não adequadas para serem vistas em uma instituição: a reação de ecologia na instituição, a força emocional da experiência estética e a reação traumática diante da arte.

Uma queixa recorrente do público na exposição foi justamente uma possível quebra da ordem estética de um grande museu por conta das experiências ali expostas. Outra incidência era a natureza das obras, que se tratavam de experiências muito fortes para habitarem aquele espaço. A ocorrência limite destas situações deu-se quando uma visitante, em alto e bom tom exclamava que o conteúdo daquela exposição deveria ficar guardado, não deveria ser mostrado. Esta situação foi chamada de "reação de ecologia" pelo crítico da arte Paulo Herkenhoff (2016) como atitude de quem está matando o verme. Posso complementar que se tratou de uma reação de ecologia tendo em vista que o verme que habitou o museu, isto é, aquele conjunto visual contrário aos regimes hegemônicos, deveria permanecer não visto nas grandes instituições. Da incidência desta queixa posso levantar pelo menos três questionamentos-chave desta reação de ecologia: que aquele lugar deveria apresentar a "missão" de uma grande instituição; o que deveria ser exposto deveria estar de acordo com alguma corrente estética vigente das grandes instituições; e por fim à própria concepção de arte, que muitas vezes se confundiu com crítica ao próprio museu,

> O impactante trabalho com o próprio corpo dos artistas, também sob a dimensão de organismo vivo, é parte da 'crítica institucional' do Grupo EmpreZa ao MAR, inclusive mediante cortes, aflições físicas, ingestão de fármacos, perigos, queimaduras e presença de sangue (CONSELHO, 2014, não paginado).

Havia nestas propostas estéticas uma carga emocional bastante impactante ao público, como no caso do trabalho *Vila Rica* (2014). Durante os eventos performáticos do Grupo EmpreZa, que apresentavam várias performances durante um tempo estipulado, denominado *Serão Performático*, muitos visitantes conversaram com os membros do grupo, facilmente reconhecidos pelos trajes empresariais, sobre os acontecimentos que presenciavam.

No dia 13 de maio havia rumores na cidade de que naquele dia, há muito tempo, o primeiro navio negreiro atracara no Rio de Janeiro, carregado com os povos escravizados, cujo destino era a atual redondeza do museu. Era o dia



Figura 1 *Vila Rica*, Serão Performático no MAR. Grupo EmpreZa 2014. Foto: Thales Leite 2014.



Figura 2 *Vila Rica*, Serão Performático no MAR. Grupo EmpreZa 2014. Foto: Thales Leite 2014.



Figura 3 *Descarrego*, Serão Performático no MAR. Grupo EmpreZa 2014. Foto: Thales Leite 2014.

da promulgação da lei áurea, que entrou em vigor no dia 13 de maio de 1888, extinguindo a escravização no Brasil. Durante os preparativos do trabalho Vila Rica, que levanta questões impactantes sob a escravização no Brasil, aproximou-se uma visitante que já conhecia a obra de outra ocasião e ofertou ao grupo uma pedra vinda da África. No trabalho os performers pisoteiam sangue em uma bacia com seixos brancos, que acabam vermelhos pelo sangue. A pedra ofertada pela visitante era a única pedra preta da bacia. Aos poucos, são adicionadas folhas de ouro ao sangue para que após o pisoteio se faça uma pintura na parede com o auxílio dos pés ensanguentados. Era nítida a comoção por parte do público diante do trabalho, ocasionando a evasão de várias pessoas do local que estavam profundamente emocionadas.

> Uma emoção que se exprima segundo certas formas coletivas será menos intensa e sincera do que outra? [...] São verdadeiras emoções, mas passam, por sinais corporais – gestos – reconhecíveis por todos: Todas essas expressões coletivas, simultâneas, de valor moral e de razão obrigatória dos sentimentos do indivíduo e do grupo são mais do que simples manifestações, são signos, expressões inclusivas, em suma, uma linguagem (DIDI – HUBERMAN, 2015b, p. 33 – 34).

Ainda nesta linguagem da emoção apontada por Didi-Huberman, outra visitante, durante o trabalho, agradeceu ao grupo, se desculpou e retirou-se da exposição, pois estava muito emocionada, aos prantos e disse que não mais poderia assistir os outros trabalhos, ela já tinha visto o suficiente, pois se tratava de muita "catarse". E não seria a catarse, em suas várias vertentes, um processo próximo da purificação? Processo este que por meio da visão que arde tem o poder de impactar o corpo, trazer à tona certezas e dúvidas, da singularidade ao coletivo, provocar modos de apreensões complexos, um turbilhão de emoções que permeiam as experiências estéticas, imagens e visualidades. Seria parte daquilo que preferimos não ver, uma experiência capaz de mobilizar todos os nossos sentidos, embaralhar nossas estruturas?

No mesmo evento pude presenciar uma situação na qual a experiência estética nos coloca diante de nós mesmos e nos apresenta aquilo que talvez não gostássemos de perceber. Esta problemática se deu por meio de uma visitante durante o trabalho Descarrego (2014), no qual a performer tem os cabelos pregados com grampeador na parede e precisa negociar com esta situação de aprisionamento, arrancando os cabelos com o peso de seu corpo durante o trabalho.

A visitante, quase aos prantos, me disse que se sentiu perversa ao assistir o trabalho. Ela se descobriu sádica naquele instante porque estava gostando de ver o sofrimento alheio. Quando ela se reconheceu em um processo sádico, propôs a conversa, pois se sentia "traumatizada" com a descoberta. O que não seria o trauma nesta ocasião, senão a descoberta por meio da arte de um aspecto da complexidade humana, uma descoberta extremamente difícil de se tratar? Não seria, esse choque entre arte e vida, um exemplo daquilo que deveria permanecer não visto?

O recorte que apresento aqui permite um tatear de situações estéticas que, por sua natureza, podem inflamar o contexto institucional e a visão dos transeuntes, e assim, contrariar seus discursos hegemônicos ou até mesmo suas missões. Tendo em conta a complexidade

das conexões que permeiam as experiências estéticas, visuais, imagéticas, entre as instituições e o expectador, pergunto: até onde a arte pode inflamar nossa visão?

Referências

• AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo? e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

• CONSELHO. Em nome do conselho do mar. Documento não paginado para EMPREZA, Grupo, Rio de Janeiro: 2014. Documento cedido ao projeto de pesquisa Visões da Caixa de Pandora. Goiânia: PPGACV/FAV/UFG, 2015.

• DIDI-HUBERMAN, Georges. Falenas: ensaios sobre a aparição, 2. Lisboa, Portugal: KKYM, 2015a.

• ___• Que emoção! Que emoção? Lisboa, Portugal: KKYM, 2015b.

· HERKENHOFF, Paulo. Depoimento. Entrevistador: Paul Moraes. Arquivo digital formato mp3. Transcrição: Paul Moraes. Entrevista cedida ao projeto de pesquisa Visões da Caixa de Pandora. Goiânia: PPGACV/FAV/UFG, 2016.

· RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

• ____• O inconsciente estético. São Paulo: Editora 34, 2009.

Paul Cezanne Souza Cardoso de Moraes

Paul Setúbal, nome artístico. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - UFG. Mestre em Arte e Cultura Visual e licenciado em Artes Visuais, pela Universidade Federal de Goiás. É artista visual, pesquisador e membro do coletivo de performance Grupo EmpreZa. Em sua produção tanto individual quanto coletiva trabalha na perspectiva do corpo contemporâneo e suas vicissitudes.

FRIDA KALLEJERA? ME KAHLO! QUANDO CORPOS E IMAGENS SE ENCONTRAM

Odailso Berté - UFSM
Crystian Castro - UFSM
Andres Morales Granillo

Resumo:

Este estudo objetiva refletir sobre possíveis interseções entre duas produções artísticas, uma de teatro e outra de dança, ambas criadas tendo como referências elementos da vida e obras da pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). São a personagem Frida Kallejera (MEX, 2011), vivida pelo ator e dançarino mexicano Andres Morales, e a intervenção artística Me Kahlo (BRA, 2015), criada pelos dançarinos do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança – LICCDA. Usando de procedimentos qualitativos de pesquisa, especialmente a bricolagem, e do exercício de redução interteórica, esta reflexão analisa elementos dessas duas criações em correlação com compreensões de performatividade, corpo, gênero, e com entendimentos de imagem provindos da cultura visual, das neurociências e da dança. Com isso são articulados questionamentos, reflexões e proposições sobre como a relação corpo – imagem pode subverter espaços e sistemas tradicionais da arte através de atos e usos performativos que provocam ressignificações de imagens da arte, desidentificações de imagens reguladoras de gênero e configurações culturais alternativas.

Palavras chave: corpo, imagem, dança.

Resumen:

Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las posibles intersecciones entre dos producciones artísticas, un teatro y otra de danza, ambos creados teniendo como elementos de referencia de la vida y las obras de la pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Son el personaje Frida Kallejera (MEX, 2011), interpretado por el actor mexicano y bailarín Andrés Morales, y la intervención artística Me Kahlo (BRA, 2015), creado por los bailarines del Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança - LICCDA. El uso de procedimientos de investigación cualitativa, especialmente el bricolaje, y del ejercicio de reducción interteórica, esta reflexión analiza los elementos de estas dos creaciones en relación con la comprensión de la performatividad, el cuerpo, el género, y con comprensiones de imagen de la cultura visual, las neurociencias y la danza. Con esto son articulados preguntas, reflexiones y propuestas sobre cómo la relación cuerpo - imagen puede subvertir los espacios y los sistemas tradicionales de arte a través de actos y usos performativos que provocan la reinterpretación de imágenes de arte, la desidentificación con imágenes reguladores de género y configuraciones culturales alternativas.

Palabras clave: cuerpo, imagen, danza.

Nosso contato com a proposição da dança contempop (BERTÉ, 20015), de diferentes formas e em diferentes tempos e lugares, tem possibilitado a criação de instigantes modos de dançar, e/ou, como temos preferido chamar, de criar e mover imagens – ações corporais. O entrecruzamento dos procedimentos criativos da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), que, com perguntas, convocava as experiências e afetos dos dançarinos para a criação de dança; e estudos da cultura visual, que considera as relações que os sujeitos estabelecem com diversificados tipos de imagens popularizadas pela mídia, pela propaganda e outros suportes; são ingredientes fundantes e picantes para a proposição da dança contempop.

Desde o ano de 2014, os integrantes do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA), do Curso de Dança – Licenciatura da UFSM, vêm estudando e desenvolvendo processos criativos com base

na proposição da dança contempop. No trabalho artístico *Me Kahlo* (2015), baseado em imagens da pintora mexicana Frida Kahlo (1907-1954), os dançarinos foram estimulados a buscar imagens da referida artista, de acordo com suas identificações. As imagens foram buscadas tanto em livros, museus e revistas como fotografadas em muros ou baixadas de redes sociais e diferentes plataformas do ciberespaço.

Trazidas para o LICCDA, as imagens são estímulos para convocar afetos, experiências, memórias e identificações dos dançarinos em processos de improvisação e pesquisa de movimentos, gestos, ações. Conforme descreve Berté (2015), nos processos de criação a dança contempop, instaura-se um procedimento criativo e pedagógico articulado pela compreensão triádica da imagem como: imagem-artefato cultural (MARTINS, 2007) que pode provocar e modificar sensações, experiências, afetos e imagens-ideias (DAMÁSIO, 2010) e dar-se a ver como imagens-ações (BITTENCOURT, 2012) do corpo.

Me Kahlo: imagens subvertendo falas e falos fora dos palcos tradicionais

Após as apresentações de estreia do espetáculo *Me Kahlo – Sashay Away* (2015), no Theatro Treze de Maio, reunimo-nos para organizar a continuidade do trabalho. Entre as percepções e experiências de cada um dos dançarinos também foram compartilhados alguns relatos e opiniões de diferentes pessoas que assistiram ao espetáculo. Notamos que certas falas e interpretações pareciam intrigadas com imagens de gênero, de corpo masculino e feminino; com gestos, ações e vestimentas de homem e de mulher; e com as formas como o espetáculo transgredia e reposicionava esses corpos, elementos e imagens. Na reflexão compartilhada pelo grupo constatamos a necessidade e a vontade de fazer com que mais pessoas vissem essas imagens-ações, na rua, em locais públicos e demais espaços urbanos.

Relacionando essa proposição do grupo com as reflexões de Butler (2012), percebemos o quanto as imagens tradicionais de homem e mulher, legitimadas pela heteronormatividade, podem ser vistas como um conjunto de ações performativas que repetem e confirmam – materializam nos corpos – as normas e discursos reguladores de sexo e gênero. Discutindo sobre como as normas reguladoras do sexo constituem a materialidade dos corpos, ou seja, materializam o sexo do corpo, a diferença sexual e o imperativo heterossexual, Butler (2012, p. 18) argumenta que "la performatividad debe entenderse, no como un 'acto' singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra".

Sabíamos que não seria uma tarefa fácil, por tratar-se de uma questão que eriça opiniões divergentes e reações violentas já materializadas nos corpos. Todavia, entendemos que já não se tratava apenas de imagens de Frida Kahlo, de uma questão, imagem ou tema ex-



Figura 1: intervenção artística *Me Kahlo na Praça* (2015). Foto do arquivo dos autores.

ternos a nós. Tratava-se de nossas próprias imagens e identidades convocadas e provocadas pelas imagens-artefato de Kahlo; de perceber, questionar, ressignificar e exceder as imagens heterossexistas materializadas em nós, provocando (des)identificações e configurações culturais alternativas.

Na figura 1, a menina, usando sapatos cor de rosa, fita o dançarino que usa sapatos de salto alto de cor lilás. O coreto da praça foi o espaço cênico, o ponto de encontro de uma menina e um dançarino de batom e salto alto, tendo como cenário, ao fundo, um casal beijando-se, um monumento dos dez mandamentos, carros, plantas e outros elementos urbanos. Entendendo a imagem como espaço para interações, experiências múltiplas e contraditórias (MARTINS, 2007), percebemos na figura 1 diferentes imagens de sexo e gênero, de normas religiosas que regulam, inclusive, como ser homem e como ser mulher, possíveis para uns e contraditórias para outros. A presença da menina que, ao fitar o dançarino, passa a compor a cena da/na imagem, pode provocar questionamentos morais acerca de que imagens podem ser permitidas às crianças verem, especialmente àquelas que, desde a tenra idade, se percebem diferentes do padrão heteronormativo.

Ao longo do processo de realização das diferentes versões da intervenção artística *Me Kahlo* (em escola, shopping, praça, campus universitário, rodoviária), cada dançarino foi convidado a fazer anotações em um questionário que continha a seguinte pergunta: que acontecimentos, fatos, situações, pessoas e/ou imagens mais impressionaram/afetaram você nas intervenções artísticas *Me Kahlo*? Um deles relatou que a praça era o lugar "que mais temia realizar a intervenção e foi o mais prazeroso", em contraste com o shopping, onde os olhares lhe "pareceram frios/pejorativos" a ponto de uma situação chamar sua atenção: "uma mulher e um menino, possivelmente mãe e filho [...] ela tapou os olhos dele para que não visse a intervenção"[1]. O dançarino também relatou que na praça

> havia muitas crianças, jovens e adultos que ou tiravam fotos de longe ou nos paravam e pediam para tirar foto conosco. [...]. Não só as pessoas que estavam na praça como as pessoas que passavam na rua, a pé ou de carro, acenavam de longe e faziam elogios. Uma das crianças, uma menina de aparentemente uns 7 anos de idade me perguntou "por que tu tá vestido de bichinha?". Perguntei por que ela achava aquilo e disse que cada um poderia usar a roupa que quisesse, que se sentisse bem. Continuei perguntando se ela não me achava bonito daquele jeito e ela me respondeu que sim.[2]

A pergunta da menina "por que você está vestido de bichinha?" nos remete à performatividade de gênero discutida por Butler (2012) no sentido de que, desde a mais tenra idade a educação afetiva e sexual das crianças é regulada para a distinção clara do que condiz ao homem e do que condiz à mulher, quem excede esses limites é "bichinha". O contraste entre shopping e praça também acentua essas questões ao deflagrar a mãe que cobre os olhos do filho para não ver os 'dançarinos com sapatos de salto e maquiagem' em contraponto com a menina que, sem qualquer interferência da mãe, se aproxima do 'dançarino vestido de bichinha', interage como ele e questiona-o sobre o seu fazer. Vemos aí, elementos do que compreendemos como dança performativa, onde os corpos subvertem suas referências – excedem as imagens [de Frida Kahlo] a que se referem – proferem a si próprios, no contato com outros corpos.

Frida Kallejera, tu eres drag queen?
No, soy actor!

Nossos afetos em torno das imagens de Frida Kahlo e o apreço por seus posicionamentos artísticos e políticos nos levaram a conhecer mais de perto sua história e seu contexto. Em janeiro de 2016, em visita à Cidade do México, passeávamos pelo centro, na rua *Madero* quando, ao longe, uma imagem familiar capturou-nos a atenção.

Flores adornando seus cabelos, sobrancelhas espeças e unidas lembrando a imagem de uma *paloma negra,* trajes de índia *tehuana* de cor azul cobalto, brincos, colares, pulseiras e demais adornos exuberantes, uma bengala, paleta e pincel à mão. Porém, traços másculos, voz grossa, pomo de adão avantajado... E na rua? Em frente a um estabelecimento comercial? Chamando a atenção dos transeuntes para a galeria comercial com piadas e palavras de duplos e outros tantos sentidos. Era

1 - Questionário Anotações sobre as Intervenções Artísticas Me Kahlo, realizado em 21 de dezembro de 2015. Intérprete-criador C.C.
2 - Idem.



Figura 2: *Frida Kallejera*, Cidade do México, 2016. Foto do arquivo dos autores.

Frida Kallejera, um evento visual (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012) pulsando no coração da Cidade do México com gracejos, simpatia e piadas que fisgam o olhar, a atenção e os afetos.

Ao passarmos por ela e sermos abordados com suas piadas irreverentes, foi irresistível a vontade de voltar, tirar fotos e estar com ela. Ao nos apresentarmos como brasileiros, suas piadas tornaram-se mais apimentadas e entre risos e fotos, conversas surpreendentes. Perguntamos se ela era drag queen e respondeu-nos: *"No, soy actor!"* Assim, deu-se o encontro com o ator e bailarino Andres Morales e uma sucessão de troca de imagens, procedimentos artísticos de teatro e dança e da admiração em comum pela pintora Frida Kahlo.

Para além das ruas da Cidade do México e de demais cidades do país, *Frida Kallejera* é uma das imagens icônicas que aparecem na abertura da série televisiva *Sense 8,* produzida e transmitida pelo canal por assinatura, norte-americano, Netflix.

Na rápida tomada em que aparece sentada diante do seu autorretrato pintado, em um espaço urbano rodeado por prédios, *Frida Kallejera* move seu olhar do quadro para a câmera. Esse entrelaçamento de imagens – o quadro, a própria Frida Kallejera e o enquadramento da câmera que abarca ambos, tendo como ambiente o espaço urbanizado e suas construções –, se interpõe aos olhos do espectador/



Figura 3: *Frida Kallejera* na abertura da série Sense 8. Frame da abertura de Sense 8.

visualizador como evento visual também atrelado e condicionado ao ambiente onde este corpo-sujeito está ao ver tais imagens. O movimento do olhar de *Frida Kallejera*, ao dirigir-se do quadro que chora aos olhos do espectador/visualizador, com um leve sorriso nos lábios, conecta o semblante feminino do quadro com o seu semblante másculo. A proximidade entre a *Frida Kallejera* e a Frida do quadro, nos enfeites dos cabelos, nos colares e brincos, nas cores da vestimenta, amalgamam e ao mesmo tempo contrastam o feminino e o masculino dessas imagens. São aspectos provocadores que criam a imagem de uma Frida *drag queen* que, a nosso ver, não necessariamente representa ou encena a pintora Frida Kahlo, mas a performativiza, ou seja, repete traços de sua imagem hiperbolizando-os, exagerando-os e, por isso, ressignificando-os.

Foi provocador ver essa imagem – *Frida Kallejera*, trocadilho entre Kahlo e *calle*, a Frida da rua, arruaceira. Essa imagem perturbou a imagem quase encantada que tínhamos da Frida Kahlo do museu, da quase mágica Casa Azul e profanou-a, próximo do que diz Agamben (2007). Ou seja, desinstalou a imagem da Frida artista sacralizada, trazendo-a para a vida cotidiana, o espaço comum, a rua, o comércio, a galeria, o espaço de trabalho de artesãos, costureiras e feirantes. Nossa imagem da artista Frida Kahlo, bissexual, foi como que hiperbolizada com essa imagem de um homem travestido de Frida, remetendo-nos à performatividade das configurações culturais alternativas das *drag queens*, conforme argumenta Butler (2012). Aquilo que almejávamos *com a intervenção artística Me Kahlo, fora dos* palcos tradicionais e próximo das pessoas em diferentes espaços públicos, foi contaminado e potencializado pela imagem de *Frida Kallejera*.

Cha Cha Bitch! Mana, santa, reina... Bela, recatada e 'do lar'!?

Esses encontros e processos de troca e contaminação entre corpos e imagens, próximo do que refletem Greiner e Katz (2001), podem manifestar nuances de que, inevitavelmente, o corpo é contaminado e contaminador e de que a cultura é um sistema aberto capaz de contaminar os corpos e ser contaminado por eles. Imagens, corpos e eventos visuais (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012), vistos e vividos na Cidade do México, nas ruas, nas lojas, nos museus, são informações que transformamos em corpo, reconstruímos e que nos modificaram, enquanto corposmídia (KATZ; GREINER, 2005). Não somos corpos recipientes, mas reconstrutores de informações e imagens.

Ao retomarmos ao processo de criação de *Me Kahlo*, já não éramos mais os mesmos e tampouco completamente outros. Na atual e instável situação política no Brasil, forças políticas tradicionais, religiosas, ditatoriais, machistas e homofóbicas, de direita, tentam usurpar o poder, tirando a presidenta democraticamente eleita através de um processo que parece legal de impeachament, mas constitui-se num golpe político. Nesse contexto, uma imagem de primeira dama, mulher ideal, publicada por uma revista favorável à destituição da presidenta, viralizou e virou piada nas redes sociais: "bela, recatada e do lar". Estes foram os termos usados para qualificar a jovem esposa do atual vice-presidente do Brasil, visto como conspirador e afoito a assumir o cargo de chefe da república.

No intuito de questionar essas visões políticas intolerantes com a diversidade dos corpos e ironizar esse papel retrógrado da mulher submissa, entrecruzamos a imagem "bela, recatada e do lar" com imagens que *Frida Kallejera* nos deu a conhecer: "*Mana, Santa, Reina, Adorada; Idolatrada, de la vida, del amor; Muñeca, Puerca, Lagartona, Pollodrila, Guachaperra, Zorgatona*", usadas pela atriz e humorista mexicana Ligia Escalante no programa televisivo mexicano, de cunho humorístico e LGBT, *Desde Gayola*. Estas imagens foram somadas às músicas *Cha Cha Bitch*, da drag queen norte-americana RuPaul com o cantor mexicano AB Soto; *Pra Não Dizer Que Não Falei Das Flores*, hino de resistência contra a ditadura militar no Brasil, do compositor brasileiro Geraldo Vandré; e *La Llorona*, música mexicana de autor desconhecido convertida em canto popular que evoca a época dolorosa da Revolução Mexicana, interpretada por Lila Downs.

Os movimentos, gestos e ações criados a partir dessas imagens e músicas, em conexão com as imagens de Frida Kahlo e da *Frida Kallejera*, misturam desfile de moda, a dança vogue, modelos posando para fotos e pequenos elementos da dança tradicional de origem argentina, *Chacarera*. Na figura 4, os dançarinos e dançarinas ironizam as imagens femininas acima citadas. Eles e elas transformam em corpo essas imagens, ironizando, exagerando e realizando-as de outras maneiras, instau-



Figura 4: intervenção artística *Me Kahlo – Pra não dizer que não falamos das flores* (2016). Foto de Ludmila Almeida.

rando o caráter performativo dessa dança que chamamos contempop (BERTÉ, 2015). Em seu caráter performativo a dança contempop busca não representar, mas realizar de outras formas aquilo a que se refere – as imagens usadas no processo criativo.

Me Kahlo tornou-se uma trama de imagens (artefatos, ideias, ações) que possibilita repensar modos tradicionais de entender dança apenas como coreografia. A pesquisa de movimento articulada pela compreensão triádica da imagem, conforme propõe a dança contempop, visa desinstalar saberes padronizados de composição coreográfica, representação cênica e ensino de dança para mergulhar nas incertezas e surpresas de processos criativos afeitos às experiências e afetos dos corpos. Uma dança performativa – trama de imagens, posicionamentos performativos, políticos, identitários e afetivos – que, a cada processo criativo, reinventa os modos/movimentos/imagens de dar-se a ver nos corpos.

Referências

• AGAMBEN, G. Elogio da Profanação. In: AGAMBEN, G. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 65-79.

• BERTÉ, O. Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

• BITTENCOURT, A. Imagens como acontecimentos: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012.

• BUTLER, J. Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2012.

• CHURCHLAND, Paul; CHURCHLAND, Patrícia. Intertheoric Reduction: a neuroscientist's field guide. In: Nature's Imagination. New York: Oxford University Press, 1995.

• DAMÁSIO, A. O livro da consciência: a construção do cérebro consciente. Portugal, Lisboa: Temas e Debates, 2010.

• GREINER, C.; KATZ, H. Corpo e processos de comunicação. In: Revista Fronteiras: estudos midiáticos. São Leopoldo: UNISINOS, Vol. 3, n. 2, p. 65-75, dez. 2001.

• ILLERIS, H.; ARVEDSEN, K. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010, p. 283-309.

• KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. O corpo: pistas para estudos indisciplinares. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-136.

• KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

• MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 19-40.

• SETENTA, J. S. O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

Currículos dos Autores:

Odailso Berté

Doutor em Arte e Cultura Visual, Mestre em Dança, Especialista em Dança, Licenciado em Filosofia, Professor do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA), Coreógrafo e Pesquisador em dança contemporânea, Autor do livro "Dança Contempop: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se".

Crystian da Silva Castro

Graduando do Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, integrante do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCDA), coreógrafo e dançarino da Crystian Castro Cia de Dança, bolsista FIEX.

Andrés Morales Granillo

Bailarino, ator e artista de rua.

BATUQUE, ARTE E EDUCAÇÃO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO PEDRO DOS BOIS, AMAPÁ/BRASIL

Clícia Tatiana Alberto Coelho – UNIFAP
Raimundo Erundino Santos Diniz – UNIFAP

Resumo

Este artigo revela diferentes sentidos educacionais da manifestação sociocultural anunciada como "Batuque" existente na comunidade quilombola São Pedro dos Bois, localizada no Estado do Amapá/Brasil, a 75 km de distância da capital, Macapá. Entrelaça saberes das linguagens artísticas e suas visualidades, corporidades e simbologias inerentes a essa prática social, compreendidos como discursos de firmamento da cultura quilombola no cotidiano escolar da comunidade, marcados por continuidades e descontinuidades. Trata-se de um estudo qualitativo etnográfico, com caráter interdisciplinar por possibilitar diálogos entre História, Arte e Educação, utilizando-se de diferentes abordagens e técnicas de geração de dados mediadas por narrativas (orais e imagéticas) e outros documentos levantados em pesquisa de campo.

Palavras-chaves: Batuque; Educação; Visualidades; Quilombola.

Resumen

Este artículo revela diferentes significados educativos de manifestación sociocultural anunciados como "Batuque" dentro del quilombo de São Pedro dos Bois, en el Estado de Amapá / Brasil, 75 km de la capital, Macapá. Entreteje el conocimiento de los lenguajes artísticos y sus visualidades, corporidades y símbolos inherentes a esta práctica social, entendido como firmamento discursos de la cultura quilombolas en la rutina de la escuela de la comunidad, marcadas por las continuidades y discontinuidades. Se trata de un estudio cualitativo etnográfico con interdisciplinaria al permitir el diálogo entre la Historia, Arte y Educación, utilizando diferentes enfoques y técnicas de generación de datos mediada narrativas (orales y imaginistas) y otros documentos recogidos en el campo de la investigación.

Palabras clave: Batuque; La educación; Visualidades; Quilombo.

Introdução

As reflexões apresentadas neste artigo surgiram da necessidade de analisar como a manifestação cultural do Batuque se evidência na prática escolar e extraescolar da comunidade quilombola São Pedro dos Bois, localizada no Estado do Amapá/BR. Pois investigar como essa prática social se desenvolveu, considerando o seu legado histórico e cultural, material e imaterial, herdado de seus ancestrais africanos e afro-amapaenses nos ajuda a compreender continuidades e descontinuidades desse fazer na contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, tendo como geração de dados à realização de entrevistas, observações de campo e análise documental triangulados com abordagens teóricas que discutem sobre arte, educação, cultura e sociedade. A pesquisa aborda aspectos históricos e os relaciona com as práticas sociais ocorridas dentro e fora do ambiente educativo formal, instaurados a partir de saberes das linguagens artísticas e suas visualidades, corporidades e simbologias intrínsecas a essa manifestação, concebidos como discursos afirmativos da cultura quilombola no cotidiano da comunidade.

Cartografias da Comunidade São Pedro dos Bois: demarcações de tradição e resistência negra.

A comunidade quilombola São Pedro dos Bois pertencente ao município de Macapá, Estado do Amapá e tem como principal via de acesso as BR 210 e BR 156, com entrada no quilo-

metro 50, seguindo por mais 25 km no ramal de estrada de chão, conferindo-lhe 75 km de distância da capital. São Pedro dos Bois registra nos documentos cartoriais o ano de 1893 como fundação do povoado vizinho de outras comunidades quilombolas, com maior proximidade à comunidade quilombola do Ambé separadas apenas por um rio, conhecido como "Igarapé do Inferno".

As compreensões sobre comunidades quilombolas contemporâneas[1] referem-se às terras tradicionalmente ocupadas e reconhecidas na Constituição de 1988 como de propriedades definitivas que devem ser tituladas pelo Estado como pertencentes aos quilombolas, conforme decreto 4887/03. Este decreto prevê ao Estado a responsabilidade direta na identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes quilombolas. São Pedro dos Bois, assim como outras comunidades tradicionais, tem enfrentado enormes obstáculos para garantir a titulação definitiva do seu território e sofre ameaça em relação à manutenção do seu patrimônio natural, sobretudo, as áreas de uso comum[2], voltadas ao extrativismo, a pesca, a pequena agricultura e ao pastoreio. Da mesma forma, encontra enormes desafios para resgatar e preservar seus patrimônios de ordem material e imaterial.

Para o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), patrimônio material define-se como um conjunto de bens culturais de natureza arqueológica, paisagística e etnográfica; histórica; artefato das belas artes e/ou das artes aplicadas. E o patrimônio imaterial constitui-se de "saberes, os ofícios, as festas, os rituais, as expressões artísticas e lúdicas, que, integrados à vida dos diferentes grupos sociais, configuram-se como referências identitárias na visão dos próprios grupos que as praticam" (Castro, 2008, p.12). Neste interim, justifica-se a magnitude do Batuque como instrumento de luta e valorização da cultura imaterial quilombola, instrumentalizada no fazer escolar.

A certificação da comunidade São Pedro dos Bois veio acompanhada, ainda no final de 2005, de projetos vinculados ao Programa Brasil Quilombola[3], mapeadas pelo projeto "Comunidades Duráveis"[4], expressão que indica referências históricas de ocupações quilombolas dos territórios às margens dos rios Matapi e Pedreira que são importantes referências hidrográficas para a compreensão dos processos de ocupações de várias áreas relativas à própria história do Estado do Amapá. As histórias de formações de comunidades quilombolas remontam experiências e vivências em circuitos de rios, igarapés, lagos e portos como cenários de trocas comerciais, confabulações, fontes de alimentos, resistências, rotas de fugas, recuperados nas narrativas dos mais idosos.

Conforme Oliveira (2012) o processo de formação histórica do povoado São Pedro dos Bois alude ao encontro de duas mulheres que passaram a ser consideradas matriarcas da comunidade: Gregória, negra vinda da África na condição de escrava e fugitiva da Fortaleza

1 - Almeida (2008, p.48) assinala que: Em 1988 o conceito de 'terras tradicionalmente ocupadas', vitorioso nos debates da Constituinte, tem ampliado seu significado, coadunando-o com os aspectos situacionais, que caracterizam hoje o advento de identidades coletivas. Este se tornou um preceito jurídico marcante para a legitimação de territorialidades específicas etnicamente construídas.

2- O território compartilhado coletivamente entre as famílias quilombolas em São Pedro dos Bois garante a reprodução social com atividades de pesca, criação de pequenos gados, caça de pacas, tatus, veados, antas, jabuti, dentre outros animais, como também extrativismo de palhas, ouriços, cascas e madeiras. As casas de farinha individuais e coletivas para fabricação de uso comunitário referendam modalidades de saber, fazer, ser e criar singulares e práticas de apropriações coletivas e comuns das propriedades da natureza em território de uso comunitário.

3- A comunidade de São Pedro dos Bois vem se destacando por sua luta, para requerer seus direitos, um exemplo é a viabilização de projetos como o "Minha casa, minha vida" do Governo Federal, através destes projetos também esta sendo construído um prédio novo para a escola. Em relação ao programa de moradia do Governo Federal, a comunidade foi a primeira na região norte e a segunda no Brasil a ser contemplada com as moradias. Registra Lorena Souza em atividade de campo.

4- Este projeto objetivava elaborar relatórios antropológicos de caracterização histórica, econômica, ambiental e sócio cultural da comunidade São Pedro dos Bois organizado pela antropóloga Maria do Socorro dos Santos Oliveira através da parceria com a Fundação Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) / Agência de Desenvolvimento do Amapá (ADAP). Elaborado em 2012 vinculou-se ao projeto "Comunidades Duráveis" com objetivo de incentivar o processo de regularização fundiária de seis comunidades quilombolas do Amapá como peça anexada a documentação do processo de titulação com vias aos processos de organizações territoriais das comunidades quilombolas do Estado.

de São José de Macapá, e, Ana Mininea Barriga, uma portuguesa, fazendeira, proprietária de terras e cabeças de bois na região e em outra região próxima conhecida como Mangaba. Ana Barriga, conhecida como "Anica Barriga", teria se aproximado de Gregória para organizar o povoado e conciliar a criação de bois que também já era praticada pelas famílias de negros e negras que ocupavam aquelas terras, levando-nos a inferir que o encontro dessas mulheres conflui com um conjunto de elementos característicos da história do Amapá, da história da escravidão negra no Amapá, da história dos processos de domínios e organização territorial por grupos de negros e negras alheios(as) a escravidão.

Pode-se então considerar que a adoção de nomes de "Santos"[5] para representar povoados e depois comunidades quilombolas na Amazônia ou mesmo o recebimento de imagens para serem veneradas em unidades domésticas, barracões e depois em igrejas construídas a partir da fé e trabalho das famílias nem sempre tiveram como mediadores membros oficiais da igreja católica ou a ela correlata. Nas histórias de quilombos encontram-se histórias de propagações do catolicismo conforme anseios, estratégias e interesses característicos de cada temporalidade e situações sociais específicas elaboradas no interior das crenças quilombolas.

Em São Pedro dos Bois a atuação Ana Barriga fez surgir à festividade de São Pedro dos Bois sugerindo o nome do povoado e o padroeiro a ser adotado. De outra forma, Gregória manifestava em seus antecedentes o culto a São Raimundo como referência as comemorações festivas do povoado. Na memória dos mais idosos existem indefinições sobre as preferências, alguns consideram que a inclusão de "bois" a festividade de São Pedro serviu apenas para aludir à imagem da fazendeira, outros preferem manter a tradição à festividade de São Raimundo como principal evento. Em ambas as festividades o Batuque encontra-se de forma transversal simbolizando momento importante das ritualísticas que compõem as práticas festivas e crenças.

Batuque e Marabaixo: ancianidade africana

A história da comunidade São Pedro dos Bois deve ser compreendida a partir de um conjunto de relações sociais, econômicas, culturais e religiosas à medida que as narrativas e os documentos apontam para práticas de cultivos, criações, cultos, ritos e mitos singulares. A memória histórica manifestada por parte dos quilombolas dessa comunidade recupera e insinua a elaboração de códigos de linguagens específicos pautados nas maneiras de dançar, interagir, falar, saber e viver que povoam as memórias de distintas gerações reveladas por visualidades em manifestações como o Batuque – fortemente apropriado como cultura comunitária ligada a identidade quilombola ancestral.

Quando falamos de visualidades nos reportamos, principalmente, às ideias exploradas por Martins (2009) referindo-se a um processo de sedução, rejeição e cooptação que se desenvolve a partir de imagens com origem na experiência visual; e, Nascimento (2011), que servindo-se dos enunciados foucaultianos, entende visualidades como interpretações visuais construídas historicamente pelos sujeitos em diferentes épocas. Que podem ser percebidas como regimes de enunciação visual ou os modos como passamos a ver, pensar, dizer e fazer de determinada maneira e não de outra. Na compreensão que o batuque praticado em São Pedro dos Bois, também, é um processo histórico de experiências e interpretações visuais que se reconstroem na contemporaneidade a partir de seu legado. Entre as práticas culturais encontradas na comunidade estão às festividades de "Santos" o Marabaixo[6] e o Batuque com maior ênfase, ambas as atividades reproduzem-se elementos singulares da cultura afro-brasileira e "afro-in-

5 - De outro lado, os ritos e práticas religiosas trazidas por ambas às matriarcas sinalizam mais uma faceta a pretensa preponderância do catolicismo divulgado como referência de evangelização diretamente atrelado ao projeto de colonização. A Preparação das festividades de "Santos" demonstram que na Amazônia a história do catolicismo não pode ser compreendida apenas pelas missões religiosas, constituições de igrejas, paróquias e prelazias, ou mesmo, por relações de tutelas ligadas a relações de obediências as realizações de ritos ministrados por parte do clero secular ou regular.

6- É uma tradição afro-amapaense festivo/religiosa que reúne ciclos geracionais em um período do ano denominado de Ciclo do Marabaixo, realizados após a Quaresma e Semana Santa dentro da religião católica (VIDEIRA, 2009). Sobre o Marabaixo, Silva (2014) sustenta as ponderações do pesquisador Nunes Pereira ao destacar a dança praticada por mestiços e negros em geografia bem definida para o Estado do Amapá. Mazagão Velho, bairro do Laguinho e antigo quilombo do Curiaú teriam sido os pontos de encontro desta manifestação cultural de origem malê ou sudanesa.

dígena" (descendência africana e indígena) do Amapá. Estas práticas e rituais são encontradas também em vários registros da história do Grão Pará (segunda metade do século XIX) em temporalidades distintas e responsáveis por continuidades e permanências de tradições na Amazônia contemporânea nos Estados do Amazonas, Pará e Maranhão com versões e linguagens diferenciadas.

Salles (2003) em "O vocabulário Crioulo" apresenta uma larga descrição sobre a história do Batuque e seus possíveis desdobramentos em diversos rituais africanos e afro-indígenas. Demonstra que a dança e o uso do tambor sempre esteve ligado aos folguedos e folias de negros escravos libertos e mestiços. O autor faz referência aos registros de Spix e Martius (1820) quando se reportam ao batuque como manifestações de lasciva e prazerosa dança características dos negros. Da mesma forma, assinala que existem registros no Maranhão, catalogado pelo Frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres, falando das reuniões de negros em danças, batuques e cantorias que se ouviam a longas distâncias. Também apresenta uma compilação de registros relativos à prática do batuque na Amazônia e aponta os escritos de Tó Texeira (músico negro) como registros cultivadores do batuque em "arraiais" (festejos em ruas públicas) pelos anos de 1900 e 1915 no Pará. Ele cita outras obras, músicas, contos e poesias como "Um samba a luz do sol" de Juvenal Lavares (1895), que descreve o batuque no baixo Tocantins e em "A mata submersa" de Peregrino Junior (1960) que registra no Baixo Amazonas, negros envolvidos com danças, sapateados, umbigadas, rebolados e gingados sob o som do batuque.

Na mesma obra o autor aponta outra variação do batuque tomando como referência às determinações do Código de Posturas municipais de Belém/PA no contexto da economia da Borracha, em 1880, no qual se proibia fazer batuque ou samba. Atrelou-se o batuque a atividade de "casas de samba" e "terreiros" confundindo-se com práticas curativas, pajelanças, benzedeiras e xamãs afro-indígenas, ao que registra José Veríssimo para os anos de 1878. Em linhas gerais, o autor confere ser mais lucido considerar o batuque como expressões culturais de danças e percussões acompanhados de cantorias coletivas em espaços públicos e quanto à nomenclatura, o termo teria derivação do termo africano "bater", talvez "batchuque" ou "baçuque", com possibilidade de ser originário do Congo ou Angola.

Outra obra importante é "Batuque", de Bruno de Menezes que apresenta compilação de poesias e cantos que refazem laços entre Brasil e África, demonstra aproximação entre as práticas culturais e as singularidades do Batuque praticado no Estado do Amapá, dando foco, a comunidade São Pedro dos Bois. No prefácio da obra, Fares e Nunes (2005) apresentam interessante digressão sobre os sentidos da obra e anunciam ver a poesia se transformar em punhais que se erguem para gritar denúncias e indignações. Na poesia "Batuque" o autor ressalva: "mãe preta deu sangue branco a muito sinhô moço" (MENEZES, 2005, p.20), e mais a frente revela a corporeidade manifestada na encenação da dança ao dizer: "[e] rola e ronda e ginga e tomba e funga e samba, a onda que afunda na cadência sensual. O Batuque rebate rufando banzeiros, as carnes retremem na dança carnal" (Ibid.). O envolvimento entre corpo, percussão e ritmo são características do Batuque e do Marabaixo sempre acompanhados de cantarias e ruídos dos tambores, símbolo da percussão negra em Macapá.

O Batuque em Macapá, segundo Silva (2014), tem tradição na zona rural nas comunidades quilombolas de Curiaú, Ilha Redonda, Igarapé do Lago, Mazagão, São Pedro dos Bois entre outras. O autor faz referência à revista "Tambores no meio do mundo: O rufar da cidadania" organizada pela Secretaria Especial de Políticas para Afrodescendentes – SEAFRO/AP, para sustentar que o "batuque" tem suas origens no Amapá desde o século XVIII, contexto do processo de ocupação da Vila de São José (Macapá) e Mazagão. Para ocupar a região foram trazidos negros na condição de escravos da África, Pará e Maranhão e nessas terras introduziram a "cultura do tambor". Para o autor, o batuque em Macapá foi organizado pelos escravos com objetivo de comemorar as parcerias e a união dos seus pares por meio da dança e de reuniões alegres. Portanto, diferentemente do Marabaixo, o Batuque não reproduziria sofrimento e delações do tempo da escravidão e sim o arrefecimento da cultura africana e afro-brasileira nas terras do Amapá como símbolo de pertença e continuidade de tradições ancestrais marcadas por momentos de cortejos e comemorações. É importante frisar as semelhanças e as diferenças que tornam o Batuque e o Marabaixo manifestações singulares apesar das continuidades e atravessamentos de características existentes entre elas. Outra peculiaridade é a denominação dada aos cantos e versos entoados. No marabaixo eles são chamados de "ladrões"

e no batuque de "bandaias" ou "cantiga de batuque" (VIDEIRA, 2013). A autora também ressalta que essas manifestações possuem traços que se assemelham a tradição Bantu (grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsaariana).

Essas singularidades também são anunciadas na fala do senhor "Paredão", membro da comunidade quilombola São Pedro dos Bois, ao informar que o Batuque é uma dança alegre que em seus versos cantam o cotidiano da comunidade. Destacou ainda, que os mais antigos relatam que o Batuque era um misto de danças e músicas executadas em épocas de boas colheitas para patrões e escravos. E é nessa perspectiva cultural que entra o trabalho da escola da comunidade, resgatando a festividade da manifestação.

Videira (2013), em seu Livro "Batuques, folias e ladainhas, a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação" organiza de certa maneira, uma arqueologia do quilombo remanescente mais conhecido do Amapá, o Curiaú. Apresenta suas territorialidades marcadas pelo corpo, pelo tempo e perspectivas contemporâneas fortemente demarcadas pela necessidade da preservação dos seus bens naturais, materiais e imateriais. A autora amplia a discussão para a área da educação apontando-a como um importante meio de resgate e preservação das ancestralidades afro-brasileiras. Assim como apontam as perspectivas do fazer escolar na comunidade São Pedro dos Bois, localizada a cerca de uma hora de distância do Curiaú, proximidade reforçada pelo parentesco existente entre muitas famílias nas duas localidades.

Educação e arte: Batuque na escola

Na antiga casa da matriarca Gregória reuniam-se os filhos da comunidade para ter acesso às primeiras letras (alfabetização), com o passar do tempo e maior complexidade da organização comunitária, já pelos anos de 1940, sentiu-se a necessidade de um prédio com fins específicos para a formação escolar. Somente em 1965 sob o governo do então coronel Janary Gentil Nunes iniciou-se a construção do prédio escolar que após a conclusão homenageou o primeiro professor da comunidade: "Texeira de Freitas", oficializando-se na década de 1980, como "Escola Estadual Teixeira de Freitas", como informa a documentação fornecida por Anny Picanço Barbosa, quilombola e secretária da escola. Atualmente a instituição possui cerca de 30 funcionários, onde 90% destes são moradores da própria comunidade, assim como a diretora, os(as) docentes e a secretária, condição que fortalece os laços com a comunidade.

Em seu projeto original possuía duas salas de aula, porém, em virtude do aumento da demanda de discentes estas salas foram transformadas em cinco, onde os antigos alojamentos dos professores passaram a ser utilizados como salas de aula. Hoje, a escola funciona com cinco salas, quatro regulares e uma de ensino especial, além de dois corredores, cozinha, depósito interno e externo, sala de leitura compartilhada com o espaço da secretaria, laboratório de informática, diretoria, um banheiro adaptado para portadores de necessidades especiais e três banheiros regulares. A comunidade escolar conta com turmas de ensino fundamental I e II, em dois turnos (matutino e vespertino), com uma sala específica para o atendimento de alunos com necessidades especiais. Pela manhã funciona o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) e pela tarde, o ensino fundamental II (6º ano ao 9º ano), essas turmas utilizam materiais didáticos adquiridos com recursos Federais e Estaduais. Os recursos para a compra da merenda escolar são específicos para a região quilombola, pois o cardápio é diferenciado e regionalizado.

Entre os projetos pedagógicos realizados pela escola, o mais importante é o "Projeto Batuque", que acontece anualmente entre os meses de outubro e novembro. Possui como objetivo principal a valorização do patrimônio cultural da comunidade São Pedro dos Bois e justifica-se por resgatar a manifestação artística marcante da cultura local, sendo estudada e colocada em prática com vias a recuperar e reavivar entre os jovens o respeito pela tradição do seu povo, como por exemplo, na produção das ladainhas (textos musicalizados) que também são usados como bandaias nas rodas de Batuque (figura 1), que problematizam temas como: racismo e religião[7] no intuito de reconhecer e valorizar essa cultura por meio de processos educativos.

7- Estas informações conferem parte do relatório de pesquisa elaborado por Adrian Kethen P. Barbosa, discente do curso de História da Universidade Federal do Amapá em atendimento as atividades preliminares do projeto de iniciação científica "Mapeamento social, diversidade e territorialidades no Estado do Amapá" ainda em processo de registro, sob a coordenação do prof. Me. Raimundo Diniz.



Figura 1 – Realização do Projeto Batuque: apresentação de música e dança em novembro de 2014. Fonte: Atividade de campo, 2015, arquivo dos autores.

Em sua organização metodológica o projeto prescreve relações multisseriadas congregando discentes do primeiro ao quinto ano e outro bloco, do quinto ao oitavo ano, reunindo docentes em três etapas: Fase teórica (pesquisa bibliográfica e etnográfica); Fase prática (oficinas, pesquisas de campo e produções artísticas); e, Fase final (culminância dos trabalhos). Durante as fases, alguns trabalhos são realizados com o apoio de instituições não governamentais e profissionais do Programa Educacional Mais Educação[8]. As vestimentas, os instrumentos, algumas letras de músicas e a ornamentação da escola, são elaboradas, preferencialmente, pelos discentes e docentes com materiais apropriados da região e a outra parte é comprada com recurso previsto no orçamento da escola. A última fase é a avaliação do projeto feita com a participação de toda a comunidade escolar.

A maquete (figura 2), confeccionada artesanalmente, exposta no espaço escolar, reproduz características singulares do Batuque ao sugerir movimentos de roda, usos de instrumentos e vestimentas cuidadosamente confeccionadas, reforçando visualidades, corporeidades e manifestações étnicas, características de grupos quilombolas. A diversidade de cores e a formação de um grupo referendam aspectos da cultura negra comunitária facilmente encontrada entre os quilombolas de São Pedro dos Bois. A materialização das compreensões sobre o Batuque dadas por meio da maquete sintetiza o conjunto de aprendizagens, trocas, reproduções e representações sociais manifestadas no fazer escolar e no cotidiano da comunidade. Pois os processos de subjetivações que envolvem a relação entre a escola e a comunidade potencializam-se e expandem-se para fora dos "muros" da instituição propagando-se e constituindo-se de outros sentidos que depois voltam e adentram novamente na escola em um constante devir.

As etapas de elaborações do Projeto Batuque são acompanhadas por diversas estratégias de apropriações das riquezas socioculturais e ambientais inerentes à comunidade, traduzidas no desenrolar do processo de culminância através da apresentação do casal cultural, venda de comidas típicas, declamações de versos, elaborações de letras de músicas, criações de ritmos, percussões e danças devidamente ensaiadas. As elaborações conferem momentos de sociabilidades, interações sociais, companheirismos e laços de solidariedades, como também atenuações de situações de conflitos mediadas por decisões coletivas.

Estes momentos de sociabilidades que transbordam o espaço da sala de aula e promove a

8 - Programa Federal que tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (DECRETO Nº 7.083, DE 27 DE JANEIRO DE 2010).



Figura 2 - Maquete reproduzindo o "Batuque" em São Pedro dos Bois – Artefato usado como decoração do espaço escolar. Fonte: Atividade de campo, 2015, arquivo dos autores.

interação com a comunidade (figura 3) prescreve valorização de outros sujeitos entre quais os idosos são incluídos pela importância da memória viva para a preservação da cultura. Os conteúdos trabalhados são apropriados e os temas referendam situações sociais encontradas no desenrolar das narrativas, nas visualidades do fazer escolar, da vida comunitária, do modo de vida singular em reciprocidade e diálogo com a natureza viva, dançada, cantada, partícipe do processo de formação educacional.

Os mais idosos participam do processo quando reproduzem comportamentos e narrativas com vias a recuperar da história da cultura local, comunitária e familiar. Tais condições refletem ajudando-os a se posicionar como quilombolas nos discursos engendrados, ou seja, aqueles construídos, idealizados ou inventados e disseminadores de relações históricas, de práticas concretas e vivas. Amplamente problematizados por Foucault ao compreendê-los para além de uma "estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, [...] mas como práticas que formam sistemati-



Figura 3 – Integração entre escola e comunidade no Projeto Batuque. Fonte: Atividade de campo, 2015, arquivo dos autores.

camente os objetos de que falam" (FOUCAULT, 1986, p.56). Portanto, o fazer escolar, por esse prisma, se atina a cultivar noções de pertencimento e liberdade política para poder "dizer sobre si", sobre sua comunidade e assegurarem lutas por direitos e valorização da cultura, identidade e território quilombola.

As práticas artísticas são comumente empregadas nas realizações de projetos escolares, principalmente quando estes estão relacionados com questões culturais, dando aos professores(as) e alunos(as) a grande responsabilidade de pensar, planejar e executar o processo de ensino e aprendizagem com perspectiva interdisciplinar. Mais que um fazer/discurso mecanizado, a dinâmica da interdisciplinaridade evoca práticas de trocas múltiplas e diversificadas entre todas as áreas do currículo escolar, articulando-as em a favor do tema gerador, no caso apresentado, o Batuque.

Neste estudo, o Batuque é concebido como dispositivo educativo, tal como discute Jorge Larrosa (1994), ampliando o seu sentido pedagogicamente para além do controle do currículo, tido como regimes hierárquicos de saber e poder. É compreendido como entidade que constrói e medeia a relação do sujeito consigo mesmo. Para o autor, "um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo" (LARROSA, 1994, p. 57). Ou seja, o batuque, dentro ou fora das práticas escolares é uma entidade repleta de ensinamentos e aprendizagens que confluem para o autoconhecimento e o conhecimento do outro, construindo processos dinâmicos de subjetivação e alteridade que se desenvolve em solos férteis de tensões.

Considerações finais

No movimento cadenciado do corpo, ao som forte do tambor, acompanhado por vozes melodiando bandaias de Batuque as gerações das matriarcas Ana Barriga e Gregória falam de situações do cotidiano e de temas religiosos revelando pistas de um discurso engendrado por relação de poder, resistência e ancestralidade afro-brasileira. Nossas considerações finais são notas que revelam interesses de continuar investigando sobre as singularidades da cultura do Batuque na comunidade São Pedro dos Bois e seus desdobramentos como prática social, pois quanto mais conhecemos, mais nos damos conta de que ainda se tem muito a saber.

Continuar ouvindo as narrativas contadas por moradores de todas as idades, encadeadas por diversos pontos de vista, acessar narrativas escritas e imagéticas, comparar dados e cruzar informações nos possibilitará novas percepções sobre o contexto demarcado por temporalidades distintas, que se coadunam na cotidianidade da comunidade. São pistas que nos fazem questionar: como são as estratégias de resistências dessa comunidade remanescente de quilombos para serem reconhecidos de fato e de direito? Como os moradores se percebem no duplo de sujeito ativo e/ou passivo dessa história? Que outras práticas escolares visam articular os saberes da cultura local com as demandas do currículo escolar? Na dinâmica das relações de poder, como a comunidade atua politicamente no cenário contemporâneo? Essas e outras perguntas nos mostram a impossibilidade de esgotamento do tema.

O engajamento de grupos comunitários e pesquisadores sobre a cultura afro-brasileira tem dado maior visibilidade às necessidades da preservação do patrimônio cultural local e sobre como esse conjunto tem se incorporado ao patrimônio nacional, configurando novos espaços de luta política e de afirmação da herança africana na formação cultural do Brasil. Falar sobre como as africanidades se desdobram e permeiam a cultura amapaense é uma necessidade afirmativa também, que podem revelar importantes facetas históricas nos permitindo confrontar e analisar diferentes modos de ver, dizer, pensar e agir no tocante as comunidades quilombolas do Amapá. Consideramos a comunidade São Pedro dos Bois um campo profícuo de saberes para reflexões e aprendizados sobre como a educação formal, com todas as suas áreas de ensino, em um exercício inter e transdisciplinar, pode ser um alargamento do cotidiano comunitário e vice versa. Em uma interação rica de possibilidades que podem se expandir para além das territorialidades locais.

Referências

• ALMEIDA, A. W. B. Terra de quilombos, terras de indígenas, "babaçuais livres", "castanhais do povo", faixinais de fundo de pasto: terras tradicionalmente ocupadas. 2 Ed, Manaus: PSGCA / UFMA, 2008.

• CASTRO, M. L. V. de. Patrimônio imaterial no Brasil (Org.). Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

• FOUCAULT, M. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

• LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

• MARTINS, R. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In. VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília, Editora Brasil, V. 8, n. 1, Jan-Jun. de 2009, p. 33-39.

• MENEZES, B. Batuque. Belém (s/n), 2005.

• NASCIMENTO, E. A. do. Singularidades da Educação da Cultura Visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In. MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 209-226.

• OLIVEIRA, M. do S. dos S., (org.). Relatório antropológico de caracterização histórica, econômica, ambiental e sócio cultural da comunidade São Pedro dos Bois. Amapá. Fundação Marco Zero/ Universidade Federal do Amapá- UNIFAP. 2012.

• SALLES, V. Vocabulário crioulo: contribuição do negro ao falar regional amazônico. Belém. Instituto de Arte do Pará – IAP, Programa Raízes, 2003.

• SILVA, A. J. S. da. A cultura negra no Amapá. História tradição e políticas públicas. Edição do autor, 2014.

• VIDEIRA, P. L. Marabaixo, dança afrodescendente significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

• _____• Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e a sua educação. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

Clícia Tatiana Alberto Coelho

Mestre em Artes Visuais (UFPB). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Saberes da Amazônia Amapaense (GEPIESA/UNIFAP) e do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/UFPB). Contato: cliciacoelho@gmail.com.

Raimundo Erundino Santos Diniz

Historiador. Doutorando em Ciências Socioambientais (NAEA/UFPA). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (NAEA/UFPA). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Saberes da Amazônia Amapaense (GEPIESA/UNIFAP). Contato: derundinosantos@yahoo.com.br.

PRÁCTICAS DE COLABORACIÓN Y MODELOS DE AUTORÍA EN EDITORIALES CARTONERAS LATINOAMERICANAS

Valeria Lepra - IENBA-UDELAR

Descolonizar la estética para liberar la aesthesis no es ya un hacer que busca la catarsis ni el refinamiento del gusto, sino la liberación de los seres humanos de los diseños imperiales en sus variados rostros.
Pablo Gómez y Walter Mignolo, 2012

Resumen

Este texto, emerge como parte de la investigación que realizo en el marco de mi tesis de maestría titulada *Editoriales cartoneras en América Latina. Poéticas, políticas y pedagogías*. Presento aquí algunos aspectos que desarrollaré en ella y están vinculados a modos de producir propios de las prácticas artísticas contemporáneas, asociados a formas de entender lo colectivo.

Estas prácticas, de las editoriales cartoneras, proponen algunas dificultades asociadas a las diferencias que cada colectivo asume en su modo de pensarse a sí mismo, así como a las demás editoriales que se nuclean bajo esa denominación.

Los modos de organización, las formas de participación y de integración, los mecanismos por los cuáles se tomarán las decisiones, así como quiénes las tomarán estarán vinculados a qué regímenes de visualidad imperarán, y los distintos niveles de autoría que se construirán durante el devenir de estos colectivos. Cabe aclarar que propongo una utilización del término más amplia que aquella que restringe esta noción a la de ser autor de un texto o imagen. El pasaje de su utilización para referirme a los escritores, a quienes diseñan las tapas, consiguen el cartón y/o toman las decisiones en relación a los destinos de cada colectivo editorial me permitirá proponer algunos problemas y complejidades en el entramado de los autodenominados proyectos colectivos.

Acerca de ser con los otros, agenciamientos y circulaciones.

La pregunta sobre qué tipo de circulaciones urbanas están habilitados a qué ciudadanos, qué espacios se constituyen en fronteras, como límites que no pueden ser ultrapasados y la posibilidad de trazar de forma imaginaria los recorridos habituales, puede colaborar con la desnaturalización de los fenómenos que aparecen como dados, favoreciendo otras circulaciones, de personas a la vez que de bienes culturales. Las editoriales cartoneras, parecen proporcionar entonces, la posibilidad de esos recorridos en la cultura, lo que conduce a una de mis preguntas de investigación: ¿Cómo se configuran los espacios para la circulación de saberes y experiencias de aprendizaje? Esta pregunta puede ser comprendida a punto de partida de articulaciones de algunas nociones sobre el lugar que ocupan los cartoneros como aquellos que organizan su vida a partir de lo que la ciudad desecha apartándose así de los circuitos de producción económica y cultural. La promoción de espacios donde la experiencia vital de cada participante pueda ser revisada a la luz de intercambios con actores de procedencias diversas pone en funcionamiento instancias acuerdo o disenso, a la vez que una disposición a modos distintos de producción de la subjetividad, como expresan Dias y Fernández:

> O que está em jogo nas narrativas particulares é a capacidade de agência, de flexibilidade, de negociação, de abertura e de crítica que permitem quando as histórias particulares contam, quando o poder de fazer se corporifica.
> Esta abordagem das narrativas particulares é por si mesma conflitante, seja na educação da arte ou de outra disciplina, porque promove uma visão crítica das noções fixas e conservadoras de identidade cultural, conduz os estudantes e os

> professores a enfrentar assuntos sensíveis sobre religião, raça, gênero, sexualidade e excepcionalidade e por tanto a uma revisão das próprias estruturas mentais. (Dias & Fernández, 2013, 146)

El eje es para estas modalidades de trabajo la relación, el proceso, los ámbitos de creación colectiva, el intercambio. Hacer con los otros. Ser con los otros. Rescatar esos espacios de acuerdo y disenso para revisitar la reflexión pedagógica crítica, a punto de partida de investigaciones que proponen las prácticas de educar como espacios para el movimiento de los afectos, para desnaturalizar aquello que ha sido institucionalmente naturalizado y para revitalizar la noción del saber, como construcción colectiva.

Ese movimiento hacia las prácticas y procesos como focos de la cuestión de lo artístico, permite correr el énfasis del producto a la cuestión del funcionamiento colectivo: ¿quiénes?, ¿cómo?, ¿bajo qué acuerdos? Las editoriales cartoneras proponen entonces, en términos generales, modos de aproximación a modelos de aprendizaje colectivos. Siguiendo a Martínez Boom:

> Pensamos el saber como un espacio, el espacio más amplio y abierto del conocimiento, donde se localizan discursos de distintos niveles, desde los más informales hasta los más sistemáticos. Son las prácticas las que engendran el saber y con ellas aparecen nuevos objetos, conceptos y técnicas, pero también produce alteraciones que inventan otras subjetividades. La cuestión del saber es también una incertidumbre [...]
> Por ello, el asunto es estrictamente histórico, es decir, ¿cómo se forman dominios de saber a partir de prácticas sociales? El mismo sujeto de conocimiento posee una historia o, más claramente, la verdad misma tiene una historia. (Martínez Boom, 2010, 115)

Proponer trabajar con los relatos que construyen los colectivos de editoriales cartoneras en América Latina supone entonces expandir, o por lo menos problematizar algunas nociones asociadas a los campos disciplinares del arte y la educación, al hacer visible cómo las modalidades de trabajo que proponen las editoriales cartoneras sirven como modelo de abordaje de algunos problemas clave del arte contemporáneo (autoría, prácticas colaborativas, la relación entre proceso y producto).

La acción de preguntar. Recogiendo la voz del otro.

La entrevista, con sus inevitables derivas, con sus enriquecedoras derivas me permitió una aproximación a integrantes de editoriales que desde territorios distantes se dispusieron a colaborar con mi deseo de atisbar algunos recorridos posibles, algunos bocetos de potenciales respuestas a mis preguntas, entre ellas selecciono y consigno dos que se vinculan al recorrido que propongo para este artículo:

-¿Cómo favorecen los espacios de trabajo colectivo o instancias que potencien el intercambio de aportes que cada participante puede hacer?

-Los textos tienen autores, sus nombres son consignados en los libros ¿qué pasa con los nombres de los autores de las tapas? ¿Aparecen? Si decidieron que aparezcan ¿por qué? Si tomaron la decisión contraria ¿qué motivó la misma?

A la primera pregunta las editoriales hasta este momento entrevistadas proponen lo que doy en llamar diferentes niveles de participación, el núcleo duro compuesto por un pequeño grupo de participantes, dos o tres, que de forma estable y continua deciden el rumbo de las políticas editoriales. Un colectivo más amplio, de colaboradores, de invitados, de simpatizantes se acercan a los talleres de producción de libros, y pintan tapas, cortan cartón, leen o ponen broches para unir las páginas de los libros, o las cosen. Pero durante esa acción, hablan sobre sus vidas, charlan con los autores de los libros o discuten sobre la situación del país. El libro es una herramienta política, y también lo es el encuentro, no en vano "Eloísa Cartonera" durante su participación en la 27ª Bienal de São Pauloi, no sólo exhibía sus libros, sino que invitaba a hacerlos. Porque como proponía Otitica sobre las obra abierta:

> As qualidades, o valor em suma que a caracterizam como experiência do homem ou uma proposição para o homem, ou as duas, que em geral acontece, e em que desemboca o sentido dela, não interessam em si como puro esteticismo, como deleite do intelecto, mas como sustentação para a comunicação e para a participação. (Oiticica, 1969, 69)

Esa relación de participación, habilita en este caso implicarse en el proceso de creación, asumir una posición activa, actuar sobre la

1 - Curada por Lisette Lagnado, en el año 2006, bajo el título "Cómo vivir juntos"

producción del objeto. Esa relación de participación habilita también subvertir los roles, ponerlos en constante movimiento, no están prefijados ni son inamovibles.

Respecto de la segunda pregunta que realizara, acerca de la autoría como seña, como marca, como atribución y reconocimiento existen posiciones diversas; y son diferentes en relación al texto o la imagen. Quien produce el texto tendrá su nombre consignado en la tapa, podrá tener lectores que lo busquen, lo coleccionen, lo reconozcan. En lo que respecta a la realización de las tapas, estas cobran un carácter colectivo, en algunos casos de absoluto anonimato. En una de las editoriales entrevistadas se propone que el arte de tapa supone un acto de desprendimiento, de juego, porque lo que importa en definitiva es la literatura. En otros casos se consignan los nombres de todos los que han participado en la jornada de confección de las tapas, y en algunos casos hay artistas que las firman, pero claro, son artistas, consagrados, o que viven de su producción como artistas. ¿Y qué sucede con los que no se autodenominan artistas? ¿En qué lugar queda su ser autores de algo? No busco tomar posición, es definitivamente muy pronto, pero sí propongo plantear el problema. Parafraseando a Foucault (1969): ¿Cómo circula, se apropia o ha llegado un discurso a existir? ¿Cómo el "quién" del autor se ve desplazado ante lo dicho/escrito? ¿Qué funciones del sujeto se habilitan para quiénes? Ante la producción de discursos de diferente orden, no importa quién dice, sin embargo parecen existir autorías sacralizadas que deben ser señaladas, que son más autorías que otras, y no puedo evitar pensar en Orwell, y recordar el mandamiento de *Rebelión en la granja*. Quizás sea una asociación excesiva, sin embargo ilustra la cuestión de que no hay corrimientos totales, existen varios modos de proponer el trabajo en colaboración, hay ciertos movimientos, ciertas inestabilidades, pero no alcanza aún para pensar en modos de producción netamente colectivos, donde el resultado no sea atribuible a una persona, donde desplacemos el quién por el qué o el cómo.

Consideraciones finales.

Estas reflexiones, breves, epidérmicas, en proceso no buscan dar cuenta del proyecto de investigación en términos generales. Me he propuesto más bien proponer aproximarnos in media res más que ofrecer la historia ab ovo. Es un fragmento, expuesto también fragmentariamente, a la espera de que vaya aumentando densidad a medida que continúa el proceso investigativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

• DIAS, Belidson y Tatiana Fernández (2013) "Mapas de interseções na educação em visualidades: Evento artístico como pedagogia" En: *VISUALIDADES*, Goiânia v.11 n.2, julio-diciembre 2013. pp. 137-161.

• FOUCAULT, Michel (1998) *¿Qué es un autor?*, Córdoba, Litoral.

• GÓMEZ, Pedro Pablo y Mignolo Walter (2012) *Estéticas decoloniales*, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

• MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2010) "Alteraciones diluciones en la educación de hoy" En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker Comp. (2010) Educar: *saberes alterados*. Paraná. Editorial Fundación La Hendija pp. 113-134

• OITICICA, Hélio. "A obra aberta" Cadernos Brasileiros, Rio de Janeiro, v.11, n.53, mayo/jun. 1969. p. 69

Valeria Lepra

Lic. en Artes Plásticas y Visuales por UDELAR. Diploma en Educación, imágenes y medios por FLACSO y estudiante de la Maestría en Educación Artística de la UNR. Docente del Departamento de las Estéticas del IENBA. Participación en proyectos de la CSE, CSIC y CSEAM. Exhibición en las ediciones 54 y 56 del Premio Nacional de Artes Visuales, EAC y Centro de Exposiciones Subte como integrante del Colectivo Interrupciones.

MATERIALIDADES EFÍMERAS EN LA EMERGENCIA DE UNA ESTÉTICA DE RESISTENCIA POLÍTICA EN EL ESPACIO PÚBLICO

Roberta Rodrigues – UDELAR

Streets are saying things – Introducción

Reclamos políticamente comprometidos, exteriorizados simbólicamente en expresiones efímeras que crean agregaciones coherentes no obstante su temporalidad, y narran un tipo de resistencia.

El presente trabajo se realiza con base en la propuesta de Michel De Certeau sobre el arte del decir que *"produce efectos, no objetos"* (DE CERTEAU, 1988: 79), llevado a cabo por equilibristas *(tightrope walkers)* que se ejercitan a sí mismos en hacer visibles las estrategias (instituidas por el conjunto "oficial" de relaciones, o las conductas en el espacio público), e introducir sus tácticas de resistencia cotidiana: las maneras de operar que *"reapropian el espacio organizado por técnicas de producción sociocultural"* (DE CERTEAU, 1988: xiv).

Todas las actividades realizadas en el espacio público lo conforman desde ser un espacio de desarrollo de las formas propias de aprendizaje y sociabilidad. Sin embargo, en las estrategias de asignar una dimensión líquida de las dinámicas urbanas, estas circulan, se mueven, se estancan, y diluyen el flujo sin modificar un estado de cosas, impugnar condiciones del presente, incidir y transformar.

Según De Certeau (1988) en *"la red de éstos en movimiento, los escritos que se cruzan componen una historia múltiple que no tiene ni autor ni espectador, en forma de fragmentos de trayectorias y alteraciones de espacios:* en relación *a las representaciones, se mantiene a diario y de forma indefinida otra."* (DE CERTEAU, 1988: 93). Es decir: no se producen transformaciones a no ser por la agencia (acción) y por las tácticas de territorialización, que sugieren cartografías visuales de resistencia política, con las marcas (materialidades) de las intervenciones en el espacio.

La investigación considera la emergencia de una resistencia visual construyendo narrativas en el espacio público a través de intervenciones estéticas relativas a la represión y violencia, que denuncian y cuestionan en ese espacio de inscripción y representación sus aspectos de una conducta a seguir - y la homogeneización - para presentar un reclamo y recuperar la memoria sobre dos casos de desapariciones forzadas en democracia, ocurridos en La Plata, 2006 y en Rio de Janeiro, 2013.

Tomando como referencia de análisis los enunciados en las imágenes, proponemos desarrollar una exploración de las visualidades e identificar cómo las desapariciones de Jorge Julio López y de Amarildo de Souza son abordadas y representadas; analizaremos los modos en que los productores de dichas visualidades las utilizan como un proyecto crítico-político de tensiones y reivindicaciones, que develan su compromiso y su resistencia contra las fuerzas dominantes que construyen al espacio ordenado y vigilado.

Con esta nueva percepción que resignifica al espacio público, indagamos en torno a cómo la producción de *Street-art*[1] sobre ambas desapariciones desarticula los términos de lo político y los clarifica en una visualidad con el fin de cuestionarlos, de expresar la disidencia, y

1 - Consideramos proyección/reflejos, afiches y pegatinas, wheatpasting o stencil. Reforzamos en los distintos repertorios que los productores de visualidades *"utilizan medios muy diversos pero con características que aúnan la rapidez, la fragmentación, a caducidad, la inestabilidad con la multiplicidad de lecturas, la resonancia, la memoria y el movimiento"*.

de establecer la comunicación para, de manera subversiva, *"introducir el sentido común y la justicia ausente en situaciones embrutecedoras"* (CAMNITZER, 2008: 35). Todo lo cual apunta hacia la emergencia de la otra historia a contar, en una estética de resistencia -aunque de materialidad efímera- que adquiere un sentido que permite a la construcción de meta-memorias con el reclamo sobre las dos desapariciones, para asumir la situación violenta de otra manera.

El hacer perceptibles los esfuerzos de abogar por relatos que hurgan en el olvido, en un juego de luces y sombras, es la pertinencia de poner una mirada a las visualidades con el objetivo de dirigir la comprensión de lo que puede ser contado de un hecho de violencia por medio de las intervenciones estéticas para responder al interrogante planteado en la conversación con lo político: **¿Qué podría decirnos del modo en que la política se convierte en un objeto estético, y en qué la estética transforma nuestra comprensión de lo político?**

Prácticas estéticas y enunciación política en el espacio público

Consideramos el espacio público como ámbitos de relaciones del cotidiano donde los territorios y lo que se comunica están en disputa entre el seguir la conducta eficiente y homogénea, y la oportunidad de intervenir, romper esquemas y activar la criticidad. También tomamos la producción de visualidades sobre las desapariciones en democracia como formas de expresión crítica-estética-política cuyo simbolismo inquieta y conlleva a la reflexión sobre los saldos violentos de las dictaduras militares en los dos países. La acción misma de reconfigurar, a partir de la agencia de los productores de visualidades en sus tácticas de territorializar alrededor del reclamo y la memoria sobre las desapariciones forzadas, conduce con tales prácticas a los sentidos, la percepción y la resignificación de la violencia.

Ese proceso de acción y ocupación que des-ordena es llevado a cabo tanto por multitudes como por equilibristas *(tightrope walkers)*, para contar historias en las calles, y leerlas en la ciudad. En sus tácticas es dónde el arte (su forma de visibilidad y la discursividad de la intervención estética) se relaciona con lo político, puesto que las intervenciones se establecen como una nueva forma de hacer política, dónde *"la dimensión crítica [del arte] consiste en hacer visible lo que el consenso dominante tiende a esconder y anular"* (MOUFFE, 2013: 93). Así, se evoca y asegura la permanencia de la memoria, interrumpiendo con la producción de dichas visualidades la indolencia ante al olvido o a la homogeneización que hubiera predominado en el espacio público de no haber tal ruptura.

Por un lado, nos dice Kristina Gleanton (2012), los productores de *Street-art "se basan en mensajes simples, concisos y una fusión de pensamientos, ideas y comentarios para iniciar un diálogo político"* (GLEATON, 2012: 18). Por otro lado, *"los transeúntes -ahora obligados a reflexionar sobre qué es lo que ven-, toman conciencia de la presencia y punto de vista, de un movimiento clandestino de resistencia activa"* (GLEATON, 2012: 19). Pese a su naturaleza



Foto de la autora, Rio de Janeiro – año 2010 (*stencil* en pared, SDA)



Foto del Coletivo Projetação, Rio de Janeiro – año 2013 (video-proyección, Colectivo Projetação)



Foto de Javier del Olmo, La Plata - año 2015 (intervención con *wheatpasting*, Javier del Olmo)



Imagen de internet (SDA), Argentina – año desconocido (*stencil*, SDA)



Foto de Javier del Olmo, Argentina – años 2007-2010 (intervención en valla publicitaria, Javier del Olmo)

efímera[2], se logra la comunicación -en palabras benjaminianas- como un recuerdo que relampaguea en un instante de peligro, y desencadena la reflexión crítica que puede ascender al desarrollo de acciones, fuera de las estructuras políticas formales.

Sobre lo expuesto, Georges Didi-Huberman (2014) habla del poder de la experiencia y de la memoria involuntaria en la mirada crítica, y nos habla -en una interpretación benjaminiana- de *"una imagen que critica nuestras maneras de verla en el momento que, al mirarnos, nos obliga a mirarla verdaderamente. Y a escribir esa misma mirada, no para "transcribirla"* sino ciertamente para constituirla." (DIDI-HUBERMAN, 2014: 113). Desde nuestro punto de vista, creemos por tanto que la imagen del desaparecido funciona como marca de la presencia ausente o de la ausencia presente, al mostrar lo inexpresable[3] interpela al transeúnte y los pone en situación de mirados aquellos que -a causa de la estrategia de fundar la permanencia en el olvido o en enajenamiento- no quieren ver la continuidad de la máquina represiva, en la democracia.

El desaparecido fue ausentado mediante violencia. Queda un rastro de su existencia, representada en la visualidad; un resto, una huella, un vestigio de lo inexpresable, que lo semantiza con posibilidad de acción crítica. En

2 - Por ejemplo, las intervenciones reemplazando publicidades, dónde lo que prima es la oportunidad de traspase que las altera y re-inscribe sentidos, y es una intervención efímera en función del deterioro o de la re-ocupación espacial en las vallas de publicidad.

3- La representación de la ausencia en el arte, según Eduardo Grüner tiene un concepto kantiano del sublime: *"es la expresión de lo inexpresable, la representación de lo irrepresentable, más aún: la presentación (o la presentificación) de lo* ***impresentable."*** (GRÜNER, 2001: 24).



Foto del Coletivo Projetação, Rio de Janeiro – año 2013 (video-proyección, Coletivo Projetação)



Foto de Pablo Russo, Argentina – año desconocido (*stencil* en espejo, SDA)



Imagen de André Buika, São Paulo – año 2014 (diseño para *sticker/stencil*, André Buika)

palabras de Adriana Acosta (2012) sobre la visualidad contemporánea fundada en *"actos de ver"* y *"modos de hacer"* -que incluye la imagen electrónica[4]-, esa potencia crítica se asume

> "haciendo un llamado ya no sólo para revisar las imágenes tratando de leerlas, decodificarlas, convertirlas y/o equipararlas al texto, ver lo que representan sino para detenerse en la mirada, comenzando por reflexionar sobre la manera misma como nos acercamos a ellas" (ACOSTA, 2012).

La emergencia de una estética de resistencia política en ese lugar límite requiere pensar no solamente a la imagen arrojada a la esfera pública como también la política cotidiana, en la dialéctica de las calles, así como la de Internet y las redes. Tales prácticas son eficaces en la medida de la apropiación del reclamo -con su consecuente inscripción en el imaginario social- y las líneas de relación tejidas por la construcción de redes, que funcionan como

4 - Puesto que consideramos la web como un espacio público, también mencionamos la imagen electrónica como registro y/o producción y circulación de intervenciones estéticas efímeras, igualmente sujetas tanto a la reproductibilidad y la posibilidad de manipulación como a la vigilancia y censura.



Imagen de internet (SDA), Argentina – año desconocido (pancartas con *stencil)*



Foto Leo Ramos, Argentina – año 2009 (intervención con *sticker* en ventanilla de ómnibus, Leo Ramos)

cajas de resonancia para la protesta. En este sentido, las inscripciones "Sin López, no hay nunca más" y "Somos todos Amarildo" resultan de un abordaje crítico y creativo desde la complejidad de un espacio devenido político, no institucionalizado, y la agencia en la producción cotidiana, individual y colectiva, anónima y autónoma, de acciones de disidencia y formas de representar resistencia en prácticas que subvierten el orden y logran la agitación, desde la irreverencia de sus tácticas.

Reflexiones

Al utilizar estos recursos simbólicos con intencionalidad crítica el productor rompe con la impunidad al representar la realidad no en su cara "oficial" sino, en oposición a esta, en la que es fragmentada e inestable, y a la vez materia para esta producción de visualidades. Además, como herramientas de expresión y resistencia visual, son prácticas estéticas apropiables y reproducibles de manera que la construcción de sentido/significado conlleva la promoción de un gesto que, ante la pregunta o la pregunta por la aparición con vida, interpela y activa la consciencia sobre la violencia. Así las contradicciones de la historia del tiempo actual, basadas en el sentido que el otro -este que está ausente- está siempre presente, nunca borrado; los restos de lo real llevados a las paredes para movilizarnos sobre la violencia en momentos de cuestionamientos y turbación sobre lo ocurrido: ***"a ditadura acabou?", "sin López no hay justicia", "somos todos Amarildo".***

Al mirar las representaciones de la ausencia de Julio López y Amarildo de Souza, el relato más corriente en las visualidades es la permanencia de la represión vía mecanismos de poder y la fuerza policial, que recurre a las mismas acciones de un período pasado de configuración de Estado – dictatorial – y sus políticas[5].

En segundo lugar, estas intervenciones estéticas que representan una presencia de aquellas ausencias también dicen de los lugares ya no habitados en una reasignación que se elabora en lo que a su vez también suma en la construcción del espacio público re-significado: ***"Acá falta López", "Amar é, A Maré, Amarildo".***

En esta mirada de las visualidades, la percepción es diferente de la interpretación: la primera va hacia reconocer los motivos mientras que la segunda nos guía hacia comprender el mensaje, su carácter simbólico y objetivo, connotado (retórico) y denotado (literal). Entonces interpretamos el contexto político de los eventos de violencia en la desaparición forzada al percibir como se manifiesta la ausencia y la presencia, en el poner el cuerpo[6] y en el multiplicar las caras, y en el dar resonancia a las preguntas por la presencia y las afirmaciones de la ausencia, en los muros, en las paredes y también en las sombras y vacíos.

5 - Señalamos que hay un tiempo subjetivo subyacente puesto que estos eventos están relacionados con una práctica de la desaparición forzada de personas, la violencia (tortura y muertes) y violación a los derechos humanos establecida durante la última dictadura, que 40 años después todavía sigue sin resolver y generando más víctimas, más ausentes, más preguntas (dónde está) y más afirmaciones (falta).
6- Así como también en el simular del cuerpo, a ejemplo del Siluetazo, y en este sentido consideramos el hecho de que un cuerpo pueda haber servido de modelo y escala para elaborar las siluetas.

Sostenemos que el *Street-art* genera agregaciones temporarias y habla a través de los lugares en los recorridos cotidianos, con las tácticas de territorializar – e interrogar sobre las desapariciones *"¿dónde está?"* o afirmar que *"acá falta"*. Sobre esa cuestión *(streets are saying things)* consideramos el aspecto de la producción de efectos, en la emergencia de una resistencia visual: apropiación simbólica, representación y circulación de las intervenciones negociando en las fracturas del espacio público los restos de la experiencia (la violencia ***"Democracia é tomar tiro?"***, la desaparición ***"Onde está o Amarildo?"***, la ausencia ***"Falta López.").***

Por ello, consideramos que se trata también de una construcción del espacio público dejar un asiento "ocupado" por una presencia ausente – enmarcada por un cartel, una foto, en la máscara del rostro, o en el vacío solemne. También se está construyendo el espacio público con la masiva presencia de un mismo rostro, convocando repetitivamente aquella ausencia que dice "Somos Todos" a la vez que interpela *"Onde/Dónde está?"* y responde *"Falta"*.

Nos hemos referido al lugar límite para manifestar, confrontar y criticar, provocando al imaginario la concepción de nuevos significados que controviertan lo instituido en el espacio público como ámbito de coexistencia. También presentamos maneras de utilización del *Street-art* en esa re-significación del espacio público que lo re-territorializa como zona de paradojas, y vimos como la circulación de visualidades constituye un gesto para la reflexión sobre los hechos de violencia y desaparición forzada de personas en democracia, con una intención de micro-política y poder imperceptible que se camufla bajo la visualidad al establecer puentes en la cotidianeidad para recuperar y reconfigurar meta-memorias en una intervención efímera que irrumpe en lugares inesperados.

Con estas formas, territorializa apelando a la memoria, en un proceso de construcción de relatos activados con la mirada, y de narrativas desencadenadas desde la percepción e identificación, y a pese a que esta sería una reivindicación de lo político es la visualidad, estética-crítica-política, lo que vuelve "visible lo que no se veía" (RANCIÈRE, 2005: 52).

En este punto ponemos de vuelta en conversación la relación estética con lo político, en la que *"las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en el que recortan espacios y tiempos, sujeto y objetos, lo común y lo particular"* (RANCIÈRE, 2005: 15). La comunicación que brinda esta articulación – re-conceptualizada por el *Street-art*, y diferente de la estetización y de la politización- en los ámbitos que surgen, conlleva a la percepción y construcción de sentidos, su análisis y entendimiento en un proceso hermenéutico que se da con la reinscripción de la memoria, de meta-memorias, a través de la enunciación sobre el recuerdo y reclamo de las desapariciones forzadas - dinámicamente reforzadas con la producción y reproducción de visualidades, a modo de apariciones sociales por medio de esas intervenciones estéticas.

Concluimos por tanto que la agencia de los productores de visualidades que intervinien estéticamente en el espacio público con intencionalidad de acción o práctica activista acerca la política a los espacios de recorrido de la vida cotidiana, rompe con la homogeneización e incide sobre la crítica. Así, nos apropiamos del conflicto en la emergencia de esa expresión de reclamo y memoria, de materialidades efímeras pero de resistencia latente que logra de esta manera finalmente transmutar nuestra comprensión de lo político.

Referencias

• ACOSTA, Adriana Marcela Moreno. Una posible aproximación al estudio de las visualidades contemporáneas. Revista Tram(p)as de la comunicación y la cultura. No. 73/ noviembre-diciembre, 2012.

• CAMNITZER, Luis. Dialéctica de la Liberación. Arte conceptualista latinoamericano. 1a. ed. Casa Editorial HUM: 2008.

• DE CERTEAU, Michel. The practice of everyday life. Berkeley: University of California Press, 1988.

• DIDI-HUBERMAN, Georges. Lo que vemos, lo que nos mira. 1ª. Ed. 4ª reimp.- Buenos Aires: Manantial, 2014.

• MOUFFE, Chantal. Agonistics. Thinking the world politically. Londres: Verso, 2013.

• GLEATON, Kristina. Power to the People: Street Art as an Agency for Change. Thesis for degree of Master in Liberal Studies at University of Minesotta. 2012.

• GRÜNER, Eduardo. El sitio de la mirada, Buenos Aires: Norma, 2001.

Roberta Rodrigues

Master en Relaciones Internacionales – Estudios de Paz y Resolución de Conflictos (Universidad del Salvador, Argentina). Trabaja en el área de Desarrollo y Cooperación Regional en Montevideo, Uruguay. Académicamente investigó y publicó sobre subjetividades, género e integración regional, y sobre movimientos sociales y derecho a la ciudad, autogestión y formas alternativas de trabajo.

INTERVENCIONES MONTEVIDEANAS: AS FRASES DESENHADAS PELOS MUROS DA CIDADE, SEUS AUTORES E SUA RECEPTIBILIDADE

Maurício Fernando Schneider Kist - FAV/UFG

RESUMO

Palavras-chave: Visualidades; Narrativas; Relações sociais cotidianas

O papel da arte de transformar a realidade instigou a pesquisa proposta para o Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG, com início em 2016. A escolha de Montevidéu para o estudo de campo se deu em razão da relação pessoal com uruguaios que integram coletivos responsáveis por intervenções visuais pela cidade. As visualidades produzidas pelos coletivos escolhidos para a interação na pesquisa serão o corpus do estudo, porém, ele não existe de forma isolada, por isso, o processo comunicacional e histórico envolvido na criação desse sujeito é de fundamental importância, assim pode-se configurar a narrativa existente, forma artesanal de comunicação, e conformar completa e verdadeiramente o estudo de visualidade pretendido. A inter-relação dos elementos que conformam o viver da sociedade está em jogo-o trânsito entre os contextos culturais de transmissão e recepção de ideias através das visualidades produzidas pelos grupos/movimentos sociais formam redes. Porém, quais discursos procedem da cultura visual nas ações estudadas dos movimentos sociais? Que processos históricos nos ajudam a contextualizar as ações e a própria existência dos grupos sociais? Em que instâncias essas ações agem? Esses questionamentos nos movem em direção às fontes produtoras de saberes: os movimentos sociais. Essas perguntas nos fazem ir além, imbricar-nos no mundo da produção, conhecermos as ideias antes da tinta se espalhar, os interesses, as angústias, os desejos, para depois, tomarmos a ponte que nos levará para o estudo da receptibilidade.

RESUMEN

Palabras-clave: Visualidades; Narrativas; Relaciones sociales cotidianas

El papel del arte de cambiar la realidad provocó la investigación propuesta para el Programa de Pos-graduación en Arte y Cultura Visual de la FAV/UFG, con inicio en 2016. La elección de la ciudad de Montevideo para el desarrollo del estudio de campo se dio por razón de la relación personal con uruguayos que integran colectivos responsables por intervenciones visuales en la ciudad. Las visualidades producidas por los colectivos elegidos para la interacción en la investigación serán el corpus del estudio, él no existe de manera aislada todavía. El proceso comunicacional e histórico involucrados en la creación de este sujeto es de fundamental importancia, así se puede configurar la narrativa, forma artesanal de comunicación. Mencionado proceso existente conforma completa y verdaderamente el estudio de visualidad pretendido. La inter-relación de los elementos que conforman el vivir de la sociedad es lo que se plantea; el tránsito entre contextos culturales de transmisión y recepción de ideas, tras las visualidades producidas por los grupos/movimientos sociales, crea una red de inter-conexión. Sin embargo, ¿cuáles podrían ser los discursos de la cultura visual que explicarían las acciones estudiadas de los movimientos sociales?, ¿qué procesos históricos nos auxilian a contextualizar las acciones y la propia existencia de los grupos sociales?, ¿en qué casos estas acciones actúan? Estos cuestionamientos nos llevan en dirección a las fuentes generadoras de saberes: los movimientos sociales. Estas preguntas nos hacen ir más lejos, nos hacen imbricar en el mundo de la producción; conocer las ideas antes de la propagación de la tinta, los intereses, las angustias, los deseos, para después, seguirnos en el puente que nos llevará para el

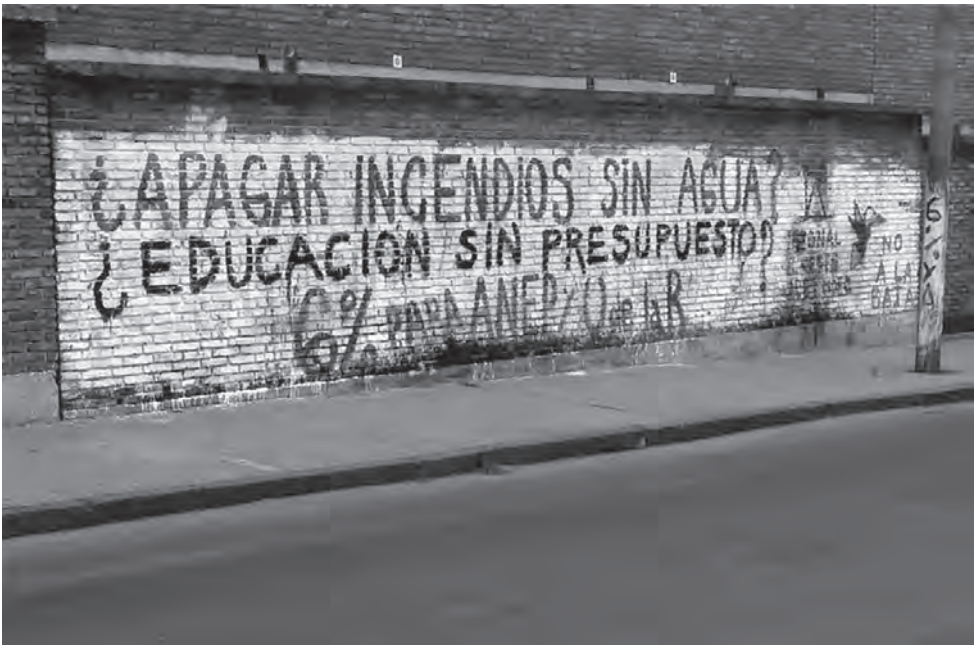


Figura 1 – 6% para ANEP y UdelaR. Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.

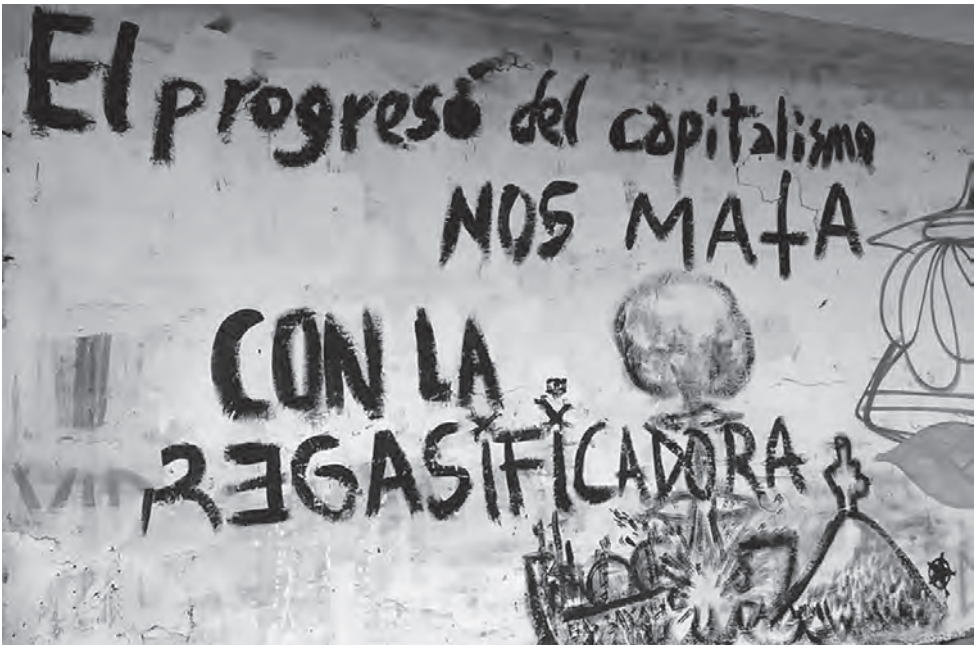


Figura 2 - Regasificadora. Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.

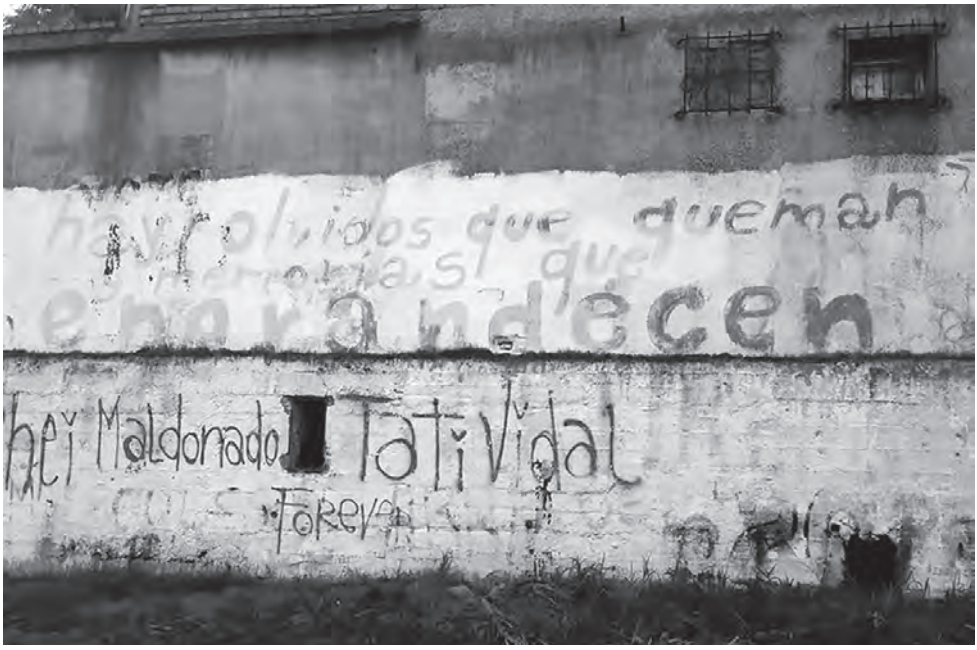


Figura 3 – Olvidos y memórias. Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.



Figura 4 - #Yoapoyo. Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.



Figura 5 – Propriedades abandonadas. Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.

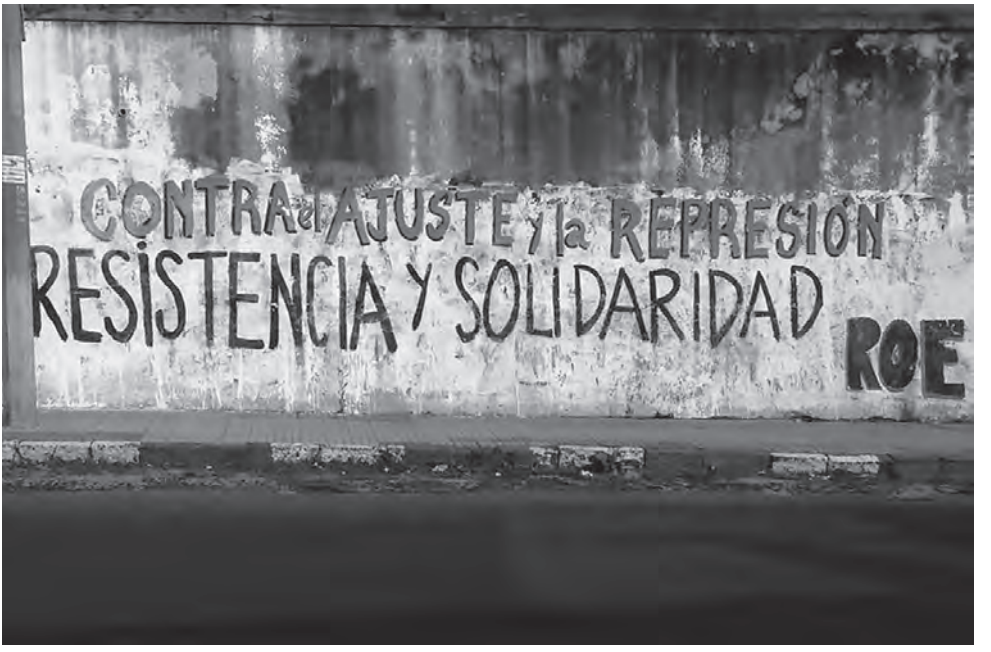


Figura 6 – Contra el ajuste y la represión. Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.

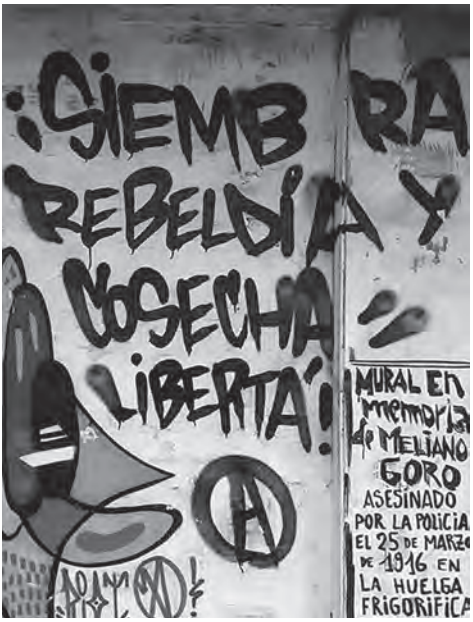


Figura 7 – ¡Siembra rebeldía y cosecha libertad! Cerro, Montevideo, UY.
Fonte: Foto do autor.



Figura 8 - Aborto. Montevideo, UY.
Fonte: Facebook de Eleonor Gutiérrez



Figura 9. Cannabis. Montevideo, UY.
Foto: Facebook de Eleonor Gutiérrez

estudio de la receptibilidad.

> Es obvio que no todas las imágenes, objetos y artefactos que portan o median la imagen visual pueden considerarse parte de un proyecto de cultura visual. Por esto, un proyecto respecto a la construcción de repertorios de cultura visual en una ciudad tiene una necesaria relación con aquellos entornos que refieren, esencialmente, las identidades, en este caso, de los ciudadanos de Montevideo. (MIRANDA, 2014, p. 18).

A proposta de pesquisa, problemas, objetivos e possibilidades metodológicas apresentadas neste artigo são frutos de sementes germinadas em um caminho trilhado numa disciplina chamada Arte e Visualidades Populares, no ano de 2015, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, conduzida pela Dra. Lêda Guimarães. Nesta disciplina foi realizado um trabalho de produção de textos a que foram sendo gerados a partir de imagens de festas populares desalojando os sentidos já fixos de representação identitária locais. As inquietações geradas pelo exercício com imagens naquele ano, instigaram a continuação para a proposta de pesquisa ora relatada, porém, em um contexto não de festa, mas de resistência popular, não no Brasil, mas no Uruguai.

Estudar frases desenhadas em muros na cidade de Montevidéu, registrando-as e compilando-as, contextualizando os autores envolvidos na produção e na recepção, percebendo a permeabilidade, intenções, legitimações, resistências, entrecruzamentos e interesses, se tornou o caminho a seguir. Estudar a amplitude dos produtos/produções no campo da cultura visual, dos movimentos sociais e dos contextos educacionais das visualidades que nos deparamos ao andar pelas ruas da capital uruguaia nos faz continuar o caminho.

Visualidades, entendidas aqui como imagem, peças, itens, elementos, artefatos visuais, não simplesmente representam ou ilustram contextos ou situações, mas simbolizam vivências e carregam significados de vida. A pesquisa dos produtos, dos autores, dos receptores, das condições de produção, de recepção, de suporte permite possibilitar cruzamentos de contextos sociais e de produções de significados, de identidades dos coletivos e, como expressam Irene Tourinho e Raimundo Martins (2013), de transformar as experiências culturais.

As visualidades produzidas pelos coletivos escolhidos para a interação na pesquisa serão o *corpus* do estudo, porém, ele não existe de forma isolada, por isso, o processo comunicacional e histórico envolvido na criação desse sujeito

é de fundamental importância, assim pode-se configurar a narrativa existente, narrativa, que pra Benjamin (1994 apud DUTRA, 2002) é a forma artesanal de comunicação, e conformar, a partir de então, completa e verdadeiramente o estudo de visualidade pretendido.

Primeiros passos

O Uruguai, país pertencente ao grupo Mercado Comum do Sul – MERCOSUL, faz fronteira com a Argentina e com o Brasil em duas de suas três linhas que desenham sua configuração geográfica. A terceira, correspondente a 660km, é de costa litorânea. Numa superfície total de mais de 176 mil km², segundo dados do Consulado Uruguaio (2015?), esse país que, nas palavras de Pepe Mujica, é "un barrio de San Pablo pero [...][está] en una esquina importante" (CLARÍN, 2008), passou por transformações sociais ao longo dos últimos 15 anos, no governo frenteamplista, que deixou sua população de 3.286.314 pessoas (INE, 2012) dividida, bem como alardeou grupos sociais, políticos e administrativos de diversas nações.

Montevidéu, o menor dos 19 departamentos que compõem o país, abriga a capital da República e concentra, com dados do Instituto Nacional de Estatísticas (2012), 40,14% da população total uruguaia, sendo 98,94% urbana, o que equivale a 1.305.082 pessoas, das quais, 104 são oficialmente moradores de rua.

Indo além, explorando mais que dados geográficos e populacionais sobre o país, podemos adentrar no tema dos movimentos populares e das lutas sociais que, conforme Moreira (2010), a partir de 2007 tiveram polarizações sociais de grande marca oriundas dos próprios apoiadores do partido Frente Amplio.

Para entender melhor a constituição dos movimentos sociais atuais no Uruguai e aclarar a que esse trabalho pretende vir, nos valemos das explicações de Moreira (2010) que contextualiza a situação política, econômica e social onde, a partir de 1970, o Estado social iniciado no governo de José Batlle y Ordóñez causa rupturas nas necessidades básicas da população e abre brechas de desigualdades sociais. Dando um salto para 2007, chegamos ao momento em que movimentos sociais, ambientalistas e centrais únicas de trabalhadores se reúnem pela capital uruguaia para protestar contra as políticas adotadas pelo chefe do Executivo, onde afirmam, os grupos sociais e os grupos apoiadores do próprio partido no poder, que o governo "se había prestado a la estrategia de división de los pueblos". (MOREIRA, 2010, p. 285).

Nesse contexto histórico das questões sociais e dos movimentos populares onde a "América Latina ha sido atravesada por el auge de las movilizaciones sociales donde actores de orientación contra hegemónicas buscan expresar sus intereses, demandas y objetivos" (MOREIRA, 2010, p. 283), adentramos, mais precisamente, à justificativa da importância do estudo das ações que tais grupo promovem no contexto atual, mais especificamente as frases pintadas e grafitadas pelas ruas de Montevidéu que convergem em "[...] un recurso, muchas veces de lucha, de protesta. [Siendo que] Hay movimientos políticos e independientes básicamente." (BUSQUÉ, 2015) que se utilizam desse recurso visual para levar a cabo seus interesses; mais ainda, a discussão dos problemas propostos pelos grupos a partir das imagens geradas pela luta e pelos protestos.

Maria da Glória Gohn afirma que

> Uma das premissas básicas a respeito dos movimentos sociais é: são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social. Por isso, para analisar esses saberes, deve-se buscar as redes de articulações que os movimentos estabelecem na prática cotidiana e indagar sobre a conjuntura política, econômica e sociocultural do país quando as articulações acontecem. (2011, p. 333).

Logo, a busca por esses saberes implica em uma busca pelo contexto em que as ações promovidas estão inseridas, as vontades, as receptividades das visualidades, razões desse estudo, e a busca, conforme Aldo Victorio Filho e Marcos Balster Fiore Correia (2013), pelas relações construídas nas tessituras da produção da imagem e as marcas provocadas em quem as absorve, os modos de ver, que podem até refazer e reconfigurar em muitas maneiras as intenções dos autores, já que

> La construcción de las identidades culturales en las ciudades se implica con las manifestaciones y producciones que concentran, fundamentalmente, elementos de valor estético –sean éstas producto de los lenguajes del arte, sean otras vinculadas a la cultura popular, a los medios masivos de comunicación, a las corporaciones, a las expresiones callejeras más espontáneas o a formas regladas de modificación del espacio ur-

> bano –, y esto es fundamental para la selección y delimitación de los contenidos de investigación. (MIRANDA, 2014, p. 19).

As frases que se propõe estudar estão em um "[...] espacio privilegiado, individual y colectivamente, de producciones e intervenciones visuales [...]" (MIRANDA, 2014, p. 19), sendo que pensar essas intervenções sociais do campo da cultura visual sob a ótica da intervenção geradora de uma experiência estética capaz de mudar o contexto urbano como forma lúdica da criação da cidadania (GIANOTTI, [2015?]) nos permitirá um trânsito entre os contextos culturais de transmissão e recepção de ideias através das visualidades.

A fonte de interesse pelo estudo das visualidades em um contexto de formação diferente do que se vive se dá porque "desterritorializar-se pressupõe uma reterritorialização, que inclui pensar o mundo e a si próprio desde uma outra postura, que busca uma experimentação." (NUNES, 2013, p. 6).

Por onde andamos

O que embasa esse projeto constitui-se de envolvimentos no campo da cultura visual, dos movimentos sociais e das narrativas produzidas pelos atores dessa história. Mais precisamente, constitui-se das relações entre visualidades e contextos político-sociais. "Dessa forma, a exploração das imagens, para além das suas superfícies visuais, promete entendimentos importantes nas investidas investigativas das relações sociais cotidianas." (VICTORIO FILHO; BERINO, 2007, p. 11).

Aprofundando mais na temática das produções visuais, resultado das ações de movimentos sociais, Schusterman, quando analisa o pragmatismo de Dewey, afirma que

> [...] os valores estéticos nunca podem ser fixados de maneira permanente pela arte ou pela crítica, mas devem ser continuamente testados e experimentados, podendo ser revertidos pelo tribunal das percepções estéticas transitórias. (1998, p. 249).

Mais adiante Schusterman complementa, "O papel da arte – assim como o da filosofia – não é criticar a realidade, mas transformá-la; e poucas mudanças podem ser feitas se a arte se mantém enclausurada." (1998, p. 252). A cultura visual, para além da simples visualidade, compactua da análise da estética de Dewey, por Schusterman, onde devemos

> [...] privilegiar a experiência estética dinâmica sobre o objeto material fixo, que nosso pensamento convencional identifica com a obra de arte [...] [porque] a essência e o valor da arte não residem nos simples objetos que vemos habitualmente como sendo arte, mas na dinâmica e no desenvolvimento de uma atividade experimental, através da qual eles são criados e percebidos. (1998, p. 258).

Os trânsitos e fronteiras relativos à cultura visual e educação, presentes no livro Trânsito e Fronteiras em Educação da Cultura Visual de Raimundo Martins e Alice Fátima Martins (2014) nos indicam a "diferenciar la ocurrencia de la experiencia visual en un sentido que trasciende la mera experiencia de ver" (MIRANDA, 2014, p. 15), e nos permite chegar ao objetivo deste projeto, "Es decir, también con su producción, el contexto de realización, la experiencia que provocan, las interpretaciones que conllevan." (MIRANDA, 2014, p. 24).

Quando falamos em analisar a arte, ou as expressões visuais, resultado de ações, entendemos que existem atores envolvidos nesse processo. E eles são os movimentos sociais. Para nos ajudar nesse entendimento do que são movimentos sociais, no valemos de Maria da Glória Gohn, que nos diz que "Nós os encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas". (2011, p. 335).

Assim, quando falamos de cultura visual, obrigamo-nos a ultrapassar a noção de arte e de artístico fazendo referência a todas as manifestações correlatas aos eventos onde a informação, o significado, o prazer, etc., são buscados e encontrados pelo espectador; e é o desafio penetrar na análise e na interpretação de situações, expressões e todo e qualquer tipo de representação visual, ainda que sem o objetivo artístico em sua concepção, permitindo a experiência estética em diversas localizações (Miranda, 2007).

Pablo Leandro Díaz e Víctor Adrián Díaz (2011) afirmam que as culturas populares concentram suas buscas na (re) construção de teias de sentido e na (auto) reafirmação de suas próprias identidades. Quando os autores se perguntam se é possível que os movimentos sociais sejam espaços educativos e constituam sujeitos pedagógicos, fundamentam-se em Paulo Freire, onde,

> […] la necesidad fundamental que tiene el educador popular [es la] de comprender las formas de resistencia de las clases populares […]. No es posible organizar programas de acción político-pedagógica sin tomar seriamente en cuenta las resistencias de las clases populares. (1996 apud Díaz; Díaz, 2011, p. 4).

Para refletirem, afinal, que

> Las acciones colectivas más o menos organizadas […] incluyen y adoptan a la educación popular como metodología de trabajo grupal y estrategia de funcionamiento interno. El autoconocimiento de los sujetos (como lo sugiere Salazar) ha mejorado la autocrítica y el resultado de las acciones. (DÍAZ & DÍAZ, 2011, p. 6).

Aldo Victorio Filho e Marcos Balster Fiore Correia (2013) englobam toda produção visual caracterizadora de um grupo social produtor e consumidor, cuja lida, atravessamento e atingimento de determinadas imagens nesse grupo gera a vivência das decorrências desse contato à cultura visual. Os autores seguem afirmando que "A pesquisa na cultura visual buscaria elucidar questões afetas ao uso, interação, criação e demais relações com as imagens visuais […]" (2013, p.51), quando essas são também charadas em razão da expansão do entendimento dos contextos a que estão vinculadas. Veja bem, elas não são a capa representativa dos contextos, mas a estrutura do acontecimento.

As fronteiras onde perambulam os discursos do cultural territorializa contrastes, comparações e assimilações que negociarão dentro de culturas diferentes novos passos a processos sociais (VICCI, 2007); Na mesma perspectiva que Gonzalo Vicci discorre sobre os caminhos para análise das culturas contemporâneas, ousamos a aproximação ao discurso de Irene Tourinho e Raimundo Martins onde "A pesquisa em cultura visual estuda "visualidades" e artefatos visuais compreendidos através de situações e circunstâncias de constante conflito […]" (2013, p. 64), resultando no encaminhamento de estudo de fatias e aspectos de culturas, onde as imagens mediam significados e cada interpretação é um visão de pensamento do indivíduo, um pedaço subjetivo de uma realidade, de um contexto e de uma comunidade.

Quando Aldo Victorio Filho e Marcos Balster Fiore Correia exploram as explicações de Chauí (1997) sobre o pensamento aristotélico postulante das cinco modalidades de imaginação para deflagrarem possibilidades metodológicas de pesquisa em/com imagens,

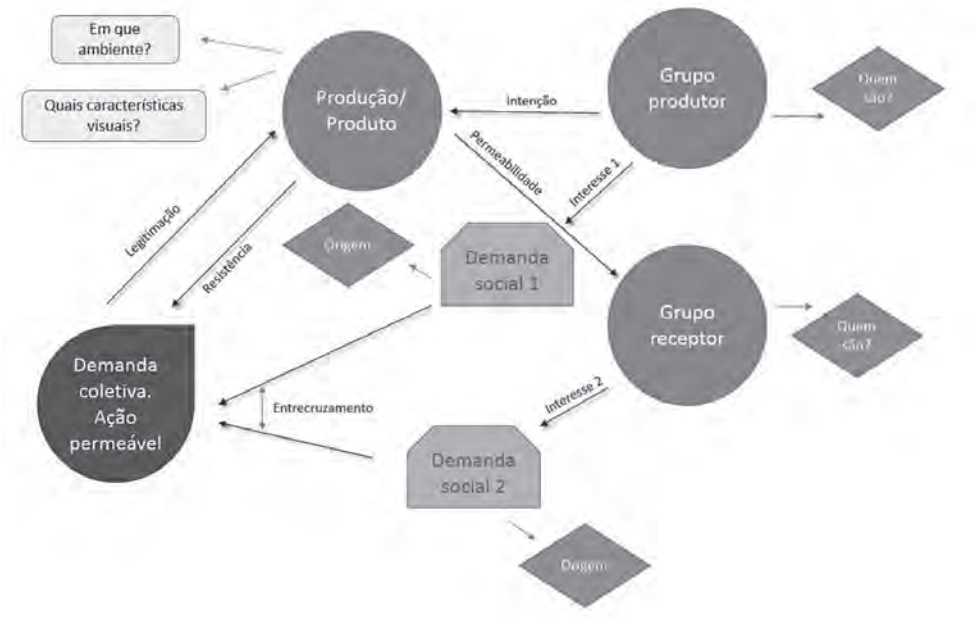


Figura 10 – Esquema de investigação.
Fonte: Elaborado pelo autor.

destacamos a observação que os autores fazem da imaginação irrealizadora, a qual, na sequência, dialoga com a figura 10, Esquema de investigação:

> Deslindar as potências e os efeitos das imagem exige, reiteramos, a estreita observação dos sujeitos que as criam e das condições e projetos a que se vinculam, bem como dos sujeitos a que elas são oferecidas e das maneiras como são consumidas, utilizadas ou fruídas, pois, dependendo das práticas, frequência e demais relações com o mundo imagético, o modo de ver interage em menor ou maior grau na elaboração de cada imagem que encontra. (VICTORIO FILHO; CORREIA, 2013, p. 55).

Os interesses presentes em todos os âmbitos desse trabalho, dos grupos produtores de visualidades, dos grupos receptores de visualidades, do entrecruzamento deflagrador da permeabilidade da visualidade, das visualidades para com os grupos abrangidos, meu com ele, com os grupos e com as visualidades, são íntimas relações entre produto/produtor/receptor – o receptor aqui pode e deve ser interpretado como fruidor, como utilizam Aldo Victorio Filho e Marcos Balster Fiore Correia, 2013, p. 53, uma vez que os objetos da cultura visual não se detêm no terceiro círculo azul, grupo receptor, mas, sim, são experienciados por ele, circulam por ele, por outros como ele, retornam para seus produtores, podendo, também, ressignificar sua própria existência –.

Nas fronteiras que perambulam os interesses, interesses que Victorio Filho e Correia (2013, p. 53) relacionam com a problemática da "diferença", a reconfiguração da subjetividade se faz presente; assim como a tensão pedagógica do ser artista e do ser professor, discutida por Tatiana Fernández e Belidson Dias (2014), leva o educador em visualidade a explorar territórios de diferenciação e dissidência através das formas de ver, interpretar e fazer, essa pesquisa também necessita percorrê-lo. Ver e interpretar conectados aos conceitos de Différance de Derrida (1973 apud FERNÁNDEZ; DIAS, 2014) denotam à distinção do criado pelo confronto ao questionar os conceitos de verdade onde em tempos vindouros, a partir da reconfiguração da subjetividade dada pelo processo da sua "reterritorialização e ressingularização" (2013, p.113), uma nova verdade, quando se requer "pensar no público/espectador/estudante como coautor, co-construtor, produtor, e pós-produtor dos objetos da visualidade e dos eventos culturais, artísticos e pedagógicos." (2013, p. 113).

FILHO, 2016) na "experiência estética como prolongamentos que provocam encontros" (MARTINS, 2016), nos fazem propor novos caminhos de exploração: quais são as fronteiras onde essas produções estão? Quais são os fatores geradores nessa cultura visual? Qual a relação entre imagem e pensamento(s)? Como eu e tu olhamos para essas imagens/visualidades? Como eu e tu interagimos com elas? O que não conseguimos ver? Como e quais processos de mediação acontecem das ideologias de quem produz para quem é atravessado/fruído/fluído pelas imagens produzidas nesse estudo de cultura visual?

Esses novos questionamentos não excluem, mas sim, somam-se aos iniciais. As propostas metodológicas não são claras, nem devem ser, dada a imaturidade do projeto. O caráter cambiante próprio da pesquisa em cultura visual, a abertura aos tropeços que nos redirecionam e aos novos conhecimentos gerados da adaptação, do ajuste e das alterações das formas de indagação refletidas em novas formas de narrar a investigação (MARTINS; TOURINHO, 2013) nos enche de incertezas, mas também de esperanças.

Referências

• BUSQUÉ, S. Movimentos sociais: depoimento. 11 set. 2015. Entrevista concedida a M. F. Schneider Kist.

• MARTINS, R. Los desafios próximos de la investigación: contenidos y estratégias de creación de conocimiento em acciones colaborativas. In: *V COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y VISUALIDAD*. Montevidéu. *Conferência... 2016*.

• VICTORIO FILHO, A. Los desafios próximos de la investigación: contenidos y estratégias de creación de conocimiento em acciones colaborativas. In: *V COLOQUIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y VISUALIDAD*. Montevidéu. *Conferência... 2016*.

• CLARÍN, G. Grupo Clarín. Uruguay: Mujica dijo que hay que "abrirse" del Mercosur. 14 ago. 2008. Disponível em: ‹http://edant.clarin.com/diario/2008/08/14/elmundo/i-01737122.htm›. Acesso em: 12 set. 2015.

• DÍAZ, P. L.; DÍAZ, V. A. Educación, movimentos sociales y comunicación popular. Polis (on line),

28|2011. 2012. Disponível em: <http://polis.revues.org/1461>. Acesso em: 14 set. 2015.

• VICCI, G. Museos y educación em Montevideo. In: MIRANDA, F.; VICCI, G. (Orgs.). Cultura Visual: educación y construcción de identidade. Montevidéu: Universidad de la República, 2007. p. 14-31.

• VICTORIO FILHO, A.; BERINO, As Culturas juvenis, cotidianos e currículos. *Currículo sem fronteiras,* v. 7, n. 2, p. 7-20, jul/dez 2007. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/victorio-berino.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

• INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS - INE. *CENSOS 2011*: Montevideo. Montevideo, Uruguay, 2012. Disponível em: <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>. Acesso em: 12 set. 2015.

• NUNES, A. Em processo: questões de uma investigação em/sobre deslocamentos. *Revista digital do LAV* (on line), v. 6, n. 11, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337028478009>. Acesso em 12 set. 2015.

• MOREIRA, C. Movimientos populares y luchas socialesen Uruguay. Interseções, v. 12, n. 2, p. 282-300, 2010. Disponível em: <h ttp://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/viewFile/4591/3387>. Acesso em 13 set. 2015.

• GOHN, M. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação,* v. 6, n. 47, p. 333-361, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf >. Acesso em: 12 set. 2015.

• VICCI, G. *Cultura visual y espacio público.* Construcción de repertorios visuales en la ciudad de Montevideo. [2015?]. Disponível em: <https://montevideovisual.files.wordpress.com/2009/11/ponencia-seminario-cultura-visual-goias-2010.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

• MIRANDA, F. Cultura visual y educación: imágenes y públicos. In: MIRANDA, F.; VICCI, G. (Orgs.). *Cultura Visual:* educación y construcción de identidade. Montevidéu: Universidad de la República, 2007. p. 5-13.

• MIRANDA, F. Repertórios de cultura visual em la ciudad de Montevideo. In: MARTINS, R.; MARTINS, A. F. (Orgs.). *Trânsitos e fronteiras em educação e cultura visual.* Goiânia: UFG/FAV; FUNAPE, 2014. p. 13-30.

• EMBAJADA DEL URUGUAY EN BRASIL. *Embajada del uruguay en Brasil.* [2015?] Disponível em: <http://www.emburuguai.org.br/?page_id=151>. Acesso em 12 set. 2015.

• VICTORIO FILHO, A.; CORREIA, M. B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 49-60.

• FERNANDÉZ, T.; DIAS, B. Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. In: MARTINS R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Pedagogias Culturais.* Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 101-137.

• TOURINHO, I.; MARTINS, R. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação.* Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 61-76

• SCHUSTERMAN, R. Situando o pragmatismo. Tradução de: Gisela Domschke. In: *Vivendo a arte*. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 229-268.

• DUTRA, E. A narrativa como um técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de psicologia,* v. 7, n. 2, p. 371-378, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2015.

Maurício Fernando Schneider Kist

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, linha de pesquisa Culturas da imagem e processos de mediação, na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Bacharel em Comunicação Social, habilitação em Radialismo/Produção em mídia audiovisual pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2009) e Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012).

ESTÉTICA Y POLÍTICA. UN ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICO-POLÍTICAS EN URUGUAY, ARGENTINA Y CHILE DURANTE LOS AÑOS 70 Y 80

May Puchet - IENBA - UDELAR

Este texto forma parte de la presentación realizada en el V Coloquio Internacional "Educación y Visualidad. Investigaciones pedagógicas en contextos hipervisuales" y que fuera expuesta como avance de mi tesis de Maestría, la cual trata sobre las prácticas artísticas contemporáneas que adoptaron modos estratégicos de expresión y de resistencia crítica en el marco de las dictaduras militares en la región. En la ponencia me centré en un aspecto de la tesis que refiere al uso de la metáfora y lo visual en contextos socio-políticos represivos. Además será esbozado en el presente trabajo y a modo de introducción un tema fundamental para mi investigación: la reconceptualización de la relación arte-política.

El objeto de la investigación tiene como fuente el análisis de las prácticas colectivas de los grupos Octaedro, Los Otros y Axioma (Uruguay), el Colectivo Acciones de Arte - CADA (Chile) y la acción denominada El Siluetazo (Argentina). Estas prácticas artísticas visuales situadas en contextos de los regímenes dictatoriales instaurados en Uruguay de 1973 a 1985, en Argentina de 1976 a 1983 y en Chile de 1973 a 1990, promovieron ciertas estrategias conceptualistas como recurso expresivo que las vincula en sus prácticas estético-políticas. Dichas prácticas artísticas son revisitadas como modo de acercarnos y repensar la historia reciente desde una mirada crítica. El recorte temporal está situado entre las décadas del 70 y 80, porque es cuando se concentra la producción de estos colectivos artísticos. Para el comienzo de la investigación realicé las siguientes preguntas: ¿cuáles fueron los modos de expresión artísticas surgidas en el contexto de las dictaduras latinoamericanas? ¿Se encuentran en estos modos características particulares en función de la relación arte/política? ¿En qué condiciones aparece la metáfora como recurso estratégico y estético? En este ejercicio de comunicar y compartir los avances de la investigación, espero acercarme un poco más a las posibles respuestas.

Apuntes sobre la relación arte y política

Desde una perspectiva histórica la noción de arte político ha reducido su concepción a una adjetivación del arte, esto es cuando el arte se diferencia como una forma para divulgar un contenido de interés político o persigue una pretensión de incidencia real en lo social. De este modo "lo político aparece entonces como una exterioridad a la que la voluntad del artista apelaría para manifestar su compromiso con la esfera social" (Vindel, 2010:19). Esta reducción ha sido discutida por teóricos que profundizan en el estudio de ese vínculo y en términos contemporáneos ya no se concibe este tipo de arte como portador de un mensaje representativo de una clase social, ni tampoco como instrumento de cambio, es decir; aquello considerado culturalmente vanguardista según se sostuvo insistentemente a partir del discurso moderno. Cuando se dice "contemporáneo" refiero a un giro importante que comienza a gestarse a principios del siglo XX y se consolida en su segunda mitad que tiene como base la consideración de una insuficiencia en los discursos -en este caso sobre el arte- hasta esos momentos proclamados. Más adelante definiré al arte contemporáneo y cómo se relaciona con la condición política de lo artístico.

Por otra parte la incidencia de los importantes cambios producidos durante el siglo XX, ya manifestados por Walter Benjamin en 1936 en su ensayo "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", demuestran que los contenidos del arte, así como su definición, varían según las diferentes condiciones de producción, circulación y recepción de la obra de arte, por lo tanto las categorías de análisis

también deberían cambiar, o por lo menos cuestionarse. Así expuesto se trataría de una noción de arte situado en contextos históricos y sociales, lo que permite estudiarlo no desde el producto en sí, sino desde sus prácticas de producción visual y cultural en las diversas temporalidades. Esta concepción se alejaría de la idea objetualista del arte que concibe la historia "como una sucesión de objetos geniales y exclusivos" (Acha, 2004:27), y de las posibles definiciones esencialistas.

Las nuevas condiciones suponen otros códigos culturales de representación y esto lleva a reconsiderar qué se entiende por arte político de acuerdo a esa coyuntura. En la actualidad el arte político es considerado como un modo de crítica a los sistemas de representación social, es decir como una práctica de resistencia o interferencia (Foster, 2003). Se podría decir que se pasó de un modelo de transgresión vanguardista a uno de resistencia crítica, el cual considera la cultura como lugar de conflicto. De este modo el término "arte político" sugiere la tarea de poner en evidencia aquello concerniente a la polis, no como un mero tema adosado al arte, sino como una práctica inmersa en las relaciones y conflictos de lo social.

Según Jacques Rancière existe una nueva relación entre arte y política a partir de la cual se define un arte que construye espacios donde se hace visible o decible aquello que no lo era. Él identifica esto como un espacio de "disenso"; y sostiene que allí donde operan rupturas de las referencias sensibles, dislocaciones de sus modos de representación e interpretación, surgen nuevas maneras de relación de los sujetos. Se refiere así a la creación de una situación indecisa y efímera donde, por ejemplo el espectador pasa a ser actor y ese sería un desplazamiento de la percepción, de acuerdo a este autor. Para hablar del vínculo entre estética y política, según este filósofo, hay que identificar la relación entre la estética de la política y la política de la estética. La política de la estética, afirma Rancière, sería "la manera en que las prácticas y las formas de visibilidad del arte intervienen en la división de lo sensible y en su reconfiguración, en el que recorta espacios y tiempos, sujetos y objetos, lo común y lo particular", y agrega el autor: "la política del arte consiste en interrumpir las coordenadas normales de la experiencia sensorial" (Rancière, 2005:15). Lo establecido se conforma con ese tipo de "coordenadas normales" donde, por ejemplo, se acepta y se reconoce el arte mimético como el patrón claro de representación. Por otro lado la experiencia estética -que no se asemeja a ninguna concepción esteticista- es la experiencia del disenso, donde se fractura lo real y se multiplica, es decir una experiencia que provoque relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, produciendo así lo polisémico y discrepante.

Rancière se refiere a la existencia de la política de la estética cuando los artistas utilizan ciertas estrategias para modificar las referencias de lo que es visible y enunciable, y ponen "en relación aquello que no estaba, con el objetivo de producir rupturas en el tejido sensible de las percepciones y en la dinámica de los afectos" (Ranciére, 2010:66). Cuando introduce la idea de "creación de disensos" no lo relaciona con el conflicto de intereses, sino que habla de un tipo de desacuerdo que tiene más que ver con las diferentes percepciones que pueden existir sobre los datos de la realidad. Los conceptos de este autor, aquí esbozados, complejizan y amplían la noción de "arte político".

En este sentido compartimos lo dicho por Nelly Richard quien sostiene que una obra no es política o crítica en sí misma,

> lo político-crítico es asunto de contextualidad y emplazamientos, de marcos y fronteras, de limitaciones y de cruces de los límites. Los horizontes de lo crítico y lo político dependen de la contingente trama de relacionalidades en la que se ubica la obra para mover ciertas fronteras de restricción. (Richard, 2011)

Me interesa incluir estas miradas para dibujar un territorio donde se manifiestan diferentes cruces y encuentros entre las prácticas artístico-políticas recientes y particularmente en el contexto histórico que se menciona en este trabajo.

Localizar el arte contemporáneo latinoamericano

La sobrevivencia de las artes visuales bajo los terrorismos de Estado del Cono Sur supuso la aparición de una estrategia de resistencia que se manifestó a través de diferentes producciones artísticas con características particulares. Estas prácticas artísticas pertenecen a ciertas categorías del arte contemporáneo como son: la instalación, la intervención urbana y la acción, entre otras.

En una primera definición y de acuerdo con lo planteado por Andrea Giunta[1], identificaré

al arte contemporáneo como aquel que surge en un momento en el que el arte deja de evolucionar e incorpora elementos de la cotidianidad (cuerpos reales, imágenes reproducidas, espacios no convencionales y extra-institucionales, etc.). Mientras que el arte moderno avanzaba hacia la conquista de la autonomía del arte en un camino evolutivo donde cada transformación del lenguaje -recurso plástico- le sucedía otra, el arte contemporáneo no tiene un lenguaje específico y los medios de creación se superponen. Esto amplió las posibilidades expresivas y a su vez se dio la coexistencia o simultaneidad histórica.

Las transformaciones sobre esta forma de hacer arte se visibilizan en la cultura occidental a partir de las décadas del 60 y 70, y las distintas escenas artísticas, inclusive en América Latina, comparten agendas utilizando estrategias comparables. Es decir, a partir de un giro conceptual donde se abandona la perspectiva esencialista del objeto artístico que buscaba la universalización de conceptos, surge una nueva manera de pensar el arte. Al decir de Ticio Escobar:

> El arte contemporáneo apuesta menos a las virtudes totalizadoras del símbolo que al talante diseminador de la alegoría. Se interesa más por la suerte de lo extraestético que por el encanto de la belleza; más por las condiciones y los efectos del discurso que por la coherencia del lenguaje. El arte contemporáneo es antiformalista. Privilegia el concepto y la narración, en desmedro de los recursos formales. (Escobar, 2004: 147)

Estos cambios en la práctica artística no suceden de un momento a otro, tiene sus antecedentes en ciertos problemas de índole estético-formales presentados por las vanguardias de principios del siglo XX, éstos derivan de las preocupaciones acerca de la crisis de la representación, la cual deja de considerarse como la verdad en el arte. Las teorías del arte del siglo XX se han ocupado de dicha cuestión atendiendo a temas como la indefinición del arte, la desmaterialización de la obra artística, el rol del espectador, el juicio de valor, la institucionalidad, etc.

Luego de la aparición del arte conceptual a mediados de los años 60, surgieron nuevas miradas de críticos y teóricos hacia las derivaciones internacionales considerando los llamados "conceptualismos" y en particular en América Latina lo que se conoció como "conceptualismo ideológico", es decir aquellas prácticas artísticas que fueron más allá del sentido autoreflexivo del arte conceptual más puro, involucrándose con los conflictos políticos y sociales tanto en sus temas como en sus prácticas[2]. De modo que estas cuestiones del arte contemporáneo se instauraron en los últimos años como tema de discusión. Ampliando la noción mencionada anteriormente, se puede considerar un conceptualismo ideológico como una estrategia y no como un estilo, y según señala Luis Camnitzer "a la periferia no le importaban las cuestiones estilísticas, por lo tanto, produjo estrategias conceptualistas que subrayan la comunicación" (Camnitzer, 2008:14). El estilo estaría marcado por el centro, identificado principalmente con Estados Unidos y Europa, mientras que en la periferia se encuentra todo aquel arte que se conforma con los movimientos artísticos y culturales surgidos en los centros de poder internacional y reproduce con o sin sentido crítico.

Las estrategias conceptualistas están más referidas al contexto en qué se produce el hecho artístico y de qué manera se dice lo inexpresable, ya que si bien contienen algunos aspectos del arte conceptual principalmente surgen de la necesidad de expresar a través de nuevos códigos el mundo contemporáneo y por lo tan-

1 Andrea Giunta, "¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?", Buenos Aires, Fundación ArteBA, 2014

2 Según Simón Marchán Fiz a partir de la década del 60 las artes plásticas abandonan el informalismo de la década anterior y con ello "las últimas estribaciones de poéticas que respondían a modelos decimonónicos de índole romántico-idealista". Con la crisis de los lenguajes artísticos tradicionales el arte conceptual pasa a ser la culminación de la estética procesual, cuya característica fundamental es el desplazamiento del objeto tradicional hacia la idea. Según este autor "Esto implica una atención a la teoría y un desentendimiento de la obra como objeto físico". Marchán Fiz agrupa la tendencia del arte conceptual en: la lingüística, la empírico-medial y agrega el conceptualismo ideológico. La tendencia lingüística ha sido considerada como "la faceta conceptual por antonomasia, para algunos la única. Es la vertiente que más ha acentuado la eliminación del objeto, confiriendo una prioridad casi absoluta a la idea sobre la realización", dirigiéndose a la investigación sobre la naturaleza del concepto de arte y recurriendo al lenguaje como materia del arte. La vertiente empírico-medial reivindica la imagen y la percepción como formas de conocimiento en su dimensión semiótica y no se opone a la materialización de la obra, aunque muchas veces el aspecto formal sea secundario o documental. Finalmente el autor sugiere la aparición de un conceptualismo ideológico que estuvo sometido a tensiones de índole social y que contiene un compromiso político. El conceptualismo así entendido "no es una fuerza productiva pura, sino social. La autorreflexión no se satisface en la tautología, sino que se ocupa de las propias condiciones productivas específicas, de sus consecuencias en el proceso de apropiación y configuración transformadora activa del mundo desde el terreno específico de su actividad". S. Marchán Fiz, "Del arte objetual al arte de concepto". Madrid, Akal, 2001

to la comunicación es entre el artista y el espectador que entiende esos códigos actuales. Por lo tanto se puede poner en duda si se trata de un arte de la periferia en el sentido señalado más arriba.

Siguiendo las reflexiones de Andrea Giunta[3], quien investiga el arte contemporáneo desde América Latina y se propone estudiar las obras de arte en sus contextos y situaciones particulares, es decir; dando cuenta de los procesos históricos y ámbitos culturales en que se articularon y apartándose de la idea que las obras de arte se explican a partir de los estilos. La autora sostiene que "La nueva historia del arte desde América Latina se centra en las nociones y conceptos que elaboran los artistas y los críticos en sus situaciones creativas específicas" (Giunta, 2014:22), y en relación a los cambios y transformaciones del arte, señala el proceso de radicalización política del arte de los años sesenta y también menciona la violencia represiva de las dictaduras en América Latina como efectos importantes en esta contextualización histórica.

Sin embargo centrarse en el aspecto contextual del arte latinoamericano no ha sido lo más tradicional. La crítica chilena Nelly Richard afirma que nuestras culturas son culturas del recorte en las cuales las obras aparecen "fraccionadas por el dispositivo fotográfico de selección de la imagen" y "se nos presentan -en el extracto- ya cortadas de su red situacional"[4]. De esta manera las obras de arte podrían ser vistas como réplicas de las formas internacionalizadas sin tener en cuenta su enlace contextual. De forma crítica se refiere a una escena del arte latinoamericano donde se produce un modo propio de significación a través de ciertos mecanismos de apropiación, combatiendo la hegemonía que ejerce Europa y Estados Unidos en las culturas latinoamericanas. Explicando esta condición la autora sostiene que

> todo país involucrado en un proceso de colonización, se define por lo parchado de su indumentaria, por lo residual de su tradición: la memoria de su pasado está compuesta por retazos de historias otras, formada de restos híbridos, de sedimentaciones varias y depósitos de lenguajes ya petrificados (Richard, 1984).

Por lo tanto la tarea de localizar esos intersticios de la memoria no es un trabajo de fácil acceso, donde el encuentro con estos productos artísticos tampoco es directo.
Ticio Escobar[5], otro de los teóricos citado en este trabajo que estudia el arte en el contexto de las dictaduras latinoamericanas, sostiene que:

> ciertas prácticas y discursos lograron constituirse en una alternativa contestataria importante. Y lo hicieron no tanto mediante proclamas y denuncias cuanto a través de la puesta en escena del conflicto y la diferencia. El hecho mismo de que, para burlar la censura y nombrar lo silenciado, los artistas tuvieran que recurrir a figuras oscuras y lenguajes cifrados promovió la emergencia de metáforas.

En el caso de los países de la región (Uruguay, Argentina y Chile, entre otros), estos atravesaron por un proceso similar de violencias extremas vinculadas a la instauración de regímenes militares que dejaron huellas y fracturas significativas en la sociedad y la cultura. En ese marco, y sin intenciones de uniformizar, se puede decir que el arte en el contexto de las dictaduras latinoamericanas de los años 70 se manifestó a través de ciertas prácticas alternativas, algunas con carácter contestatario. En esas condiciones los artistas tuvieron que enfrentar la censura, manifestar lo no-dicho, lo silenciado, lo irrepresentable, recurriendo a lenguajes y nuevos códigos donde se utilizó la metáfora en un entramado diferente a las formas de representación de la cultura hegemónica y oficial. Además surgieron diferentes grupos de artistas que promovieron las prácticas colectivas diluyendo la autoría de la obra.

Cuerpos presentes/cuerpos ausentes

Las obras que se seleccionaron para la investi-

3 La autora toma los conceptos del filósofo Giorgio Agamben quien describe al ser contemporáneo como "aquel que no coincide perfectamente con éste (su tiempo) ni se adecua a sus pretensiones y es por ende, en ese sentido, inactual; pero justamente por eso a partir de ese alejamiento y ese anacronismo, es más capaz que los otros de percibir y aprehender su tiempo. (…) Contemporáneo es aquel que mantiene la mirada fija en su tiempo, para percibir no sus luces, sino sus sombras", G. Agamben, "¿Qué es ser contemporáneo", citado en A. Giunta. Op. cit., página 7

4 Nelly Richard, "Culturas latinoamericanas: ¿culturas de la repetición o culturas de la diferencia?", Catálogo de la Bienal de Sydney, 1984

5 Ticio Escobar en: Elizabeth Jelin y Ana Longoni (comps.) "Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión", Madrid, Siglo XXI, 2005

gación pertenecen a distintos colectivos y versan sobre el cuerpo, no de forma ilustrativa, sino que el cuerpo aparece como proyección de situaciones de represión, violencia, desapariciones, exilios y censuras. Esto discurre a través de una práctica fragmentaria que logra dar cuenta, como dice Nelly Richard, del estado de dislocación de la noción de sujeto. Para nombrar esta relación identifico la metáfora sobre el cuerpo de la siguiente manera: *cuerpos presentes/cuerpos ausentes*.

A continuación se realiza una breve descripción de las obras.

"Ambientación con zapatos" del grupo Los Otros[6] es una instalación realizada en 1980 en el Taller de Zina Fernández en Montevideo. Crearon una ambientación en una pequeña habitación donde los artistas pintaron el piso de blanco y colocaron cuatro velas delimitando una zona rectangular. Se podía transitar por el espacio reducido sobre los bordes en donde el espectador se encontraba con una serie de zapatos viejos amontonados en el centro de ese rectángulo. Se trataba de varios zapados usados, quemados y pintados con una mezcla de cal, arena y yeso. Se aludía así a las imágenes de los campos de concentración nazis y también había una referencia a las ausencias y a las desapariciones en relación a la situación política que se vivía en Uruguay. Los zapatos quedan como evidencia de los cuerpos ausentes, restos anónimos que sugieren otros cuerpos.

En 1980 el grupo Octaedro[7] realiza una exposición en la sala de la Alianza Cultural Uruguay-Estados Unidos en Montevideo. Allí delimitaron el espacio con módulos donde colocaron cuatro figuras humanas de tamaño natural realizadas en material hule blanco con relleno. Un dispositivo de proyectores era dirigido hacia los rostros donde se proyectaban distintos símbolos, dibujos y caras anónimas. Además había en la sala un panel con dibujos, frases, registros del proceso de la obra y fotos de intervenciones en el espacio público donde la figura humana aparecía emplazada en lugares cotidianos de la ciudad. Esta fue una obra polisémica que permitió a los espectadores identificar la figura del desaparecido con esos cuerpos y personajes anónimos.

"Situaciones I" del grupo Axioma(8) fue una exposición que se realizó en la Galería del Notariado en 1981 en Montevideo. Se trató de varias instalaciones en las cuales los integrantes de este colectivo abordaron los temas del exilio, la espera, las ausencias y la identidad social. Allí el espectador se encontraba con una silla vacía con un mate y un termo al lado, espejos donde se reflejaba su rostro y otras instalaciones con alusión a los cuerpos empaquetados y amarrados. Los integrantes de Axioma recuerdan que era un momento en el que no se podía hablar de muchas cosas a causa de la censura y la autocensura.

El Colectivo Acciones de Arte (CADA) surge en Chile en 1979. Este grupo se manifestó en diversos lenguajes con una preocupación por borrar las fronteras de delimitación de lo artístico y lo no-artístico. La obra titulada "Viuda" consistió en una fotografía de un rostro anónimo que se publicó en 1985 en medios impresos de oposición a la dictadura. La obra ("prensa-acción", como la llaman sus autores) propone el retrato de una mujer como un rostro ausente de los relatos y en este caso es una viuda como protagonista de la historia. La falta de identificación de la mujer remite a una posible representación del pueblo. Para los artistas se trató de "un análisis de nuestro propio rostro, una manera de dar la cara, ponerle rostro al pueblo y hacerlo partícipe del drama". Esta obra reutiliza una imagen para armar nuevas narrativas de las ausencias.

En el marco de la tercera Marcha de la Resistencia convocada por la Asociación de Madres de Plaza de Mayo, el 21 de setiembre de 1983 se realizó en Buenos Aires la acción colectiva "el Siluetazo". En reclamo por el paradero de los familiares ausentes, víctimas de la dictadura, se crea un gesto de acción callejera. Esta acción consistió en dejar marcas estampadas en el espacio público con el recorte de figuras de cuerpos humanos dibujadas en papel realizadas por quienes participaron de la

6 El grupo Los Otros se formó en Montevideo en 1978 integrado por Carlos Seveso, Carlos Musso y Eduardo Miranda.

7 El grupo Octaedro se formó en Montevideo en 1979 integrado por Fernando Álvarez Cozzi, Carlos Barea, Gabriel Galli, Juan Carlos Iglesias, Carlos Rodríguez, Carlos Aramburu, Abel Rezzano y Miguel Lussheimer.

8 El grupo Axioma se formó en Montevideo en 1980 integrado por Álvaro Cármenes, Gerardo Farber, José Onir da Rosa, Alfredo Torres y Ángel Fernández.

convocatoria. Se empapeló parte de la ciudad colocando una silueta al lado de la otra sobre muros, columnas, calles, etc. La iniciativa surge de tres artistas visuales, los argentinos Rodolfo Aguerrebery, Julio Flores y Guillermo Kexel, quienes en su proyecto original se propusieron "presentificar la ausencia", cuantificando así la dimensión de esa ausencia. Esta actividad fue considerada como una acción artístico-política en la cual participaron colectivamente artistas y manifestantes.

Referencias

• ACHA, Juan, Adolfo COLOMBRES y Ticio ESCOBAR, Hacia una teoría americana del arte, Buenos Aires, Del Sol, 2004

• ACHA, Juan, Teoría y práctica no-objetualistas en América Latina, en Memorias del primer coloquio latinoamericano sobre arte no-objetual y arte urbano, Medellín: Fondo editorial Museo de Antioquia y Museo de Arte Moderno de Medellín, 2011

• BOZAL, Valeriano (ED.); Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas, Vol. II, Madrid, La Balsa de la Medusa, 1996

• CAMNITZER, Luis, Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano, Montevideo, Casa Editorial HUM, CCE y CCEBA, 2008

• ESCOBAR, Ticio, «Arte latinoamericano en jaque», Rosa María RAVERA (comp.), en Estética y Crítica, Buenos Aires:,Fondo Nacional de las Artes-EUDEBA, 1998

• ESCOBAR, Ticio, El arte fuera de sí, Asunción, Centro de Artes Visuales-Museo del Barro, Fondec, 2004

• FOSTER, Hal, El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo, Madrid, AKAL, 2001

• FOSTER, Hal, Recodificaciones: hacia una noción de lo político en el arte contemporáneo, en: "Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa", VVAA, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003

• GIUNTA, Andrea, ¿Cuándo empieza el arte contemporáneo?, Buenos Aires, Fundación ArteBA, 2014

• GUASCH, Anna, El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural, Madrid, Alianza, 2000

• JELIN, Elizabeth y Ana LONGONI (comp.), Escrituras, imágenes y escenarios ante la represión, Madrid: Siglo XXI, 2005

• LIPPARD, Lucy, Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972, Madrid: Akal, 2004

• LONGONI, Ana y Cristina FREIRE (comp.), Conceptualismos del Sur, Sao Paulo: Annablume, 2009

• LONGONI, Ana y Mariano MESTMAN, Del Di Tella a Tucumán Arde, Vanguardia artística y política en el 68 argentino, Buenos Aires: EUDEBA, 2008

• LONGONI, Ana y Gustavo BRUZZONE (comp.), El Siluetazo, Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2008

• LONGONI, Ana, Arte y Política. Políticas visuales del movimiento de derechos humanos desde la última dictadura: fotos, siluetas y escraches, Aletheia, Vol. I, Nº 1, octubre de 2010

• MARCHÁN FIZ, Simón, Del arte objetual al arte de concepto, Madrid: Akal, 2001

• NEUSTADT, Robert, CADA DÍA: La creación de un arte social, Santiago, Cuarto Propio, 2001

• PELUFFO LINARI, Gabriel, «Uruguay posdictadura: poéticas y políticas en el arte contemporáneo», en: Gerardo CAETANO (comp.), 20 años de Democracia. Uruguay (1985-2005) Miradas múltiples, Montevideo, Taurus, 2005

• PELUFFO LINARI, Gabriel, Dislocaciones. Arte contemporáneo desde América Latina. Ensayos de coyuntura, Montevideo, Yaugurú, 2015

• PUCHET, May, Octaedro, Los Otros y Axioma. Relecturas del arte conceptual en el Uruguay durante la dictadura (1973-1985), Montevideo, Yaugurú, 2014

• RANCIÈRE, Jacques, El espectador emancipado, Buenos Aires, Manantial, 2010

• RANCIÈRE, Jacques, Sobre políticas estéticas, Barcelona, MACBA, 2005

• RANCIÈRE, Jacques, El desacuerdo. Política y Filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996

• RAMÍREZ, Mari Carmen, Tácticas para vivir de sentido: carácter precursor del conceptua-

lismo en América Latina, en Heterotropías. Medio siglo sin lugar: 1918-1968, Madrid, Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía, 2001

• Red Conceptualismos del Sur www.archivosenuso.org (Consultado: 15/12/15)

• RICHARD, Nelly, Fracturas de la memoria, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007

• RICHARD, Nelly, Culturas latinoamericanas: ¿culturas de la repetición o culturas de la diferencia?, en: Catálogo de la Bienal de Sydney, 1984

• RICHARD, Nelly, Una cita limítrofe entre neovanguardia y postvanguardia, en: N. Richard "La insubordinación de los signos", Santiago de Chile, Cuarto Propio, 1994

• RICHARD, Nelly, Lo político y lo crítico en el arte, Valencia, IVAM, 2011

• VINDEL, Jaime, Arte y política: genealogía crítica de las estrategias conceptuales en el arte argentino entre 1965 y 2001, Tesis doctoral, Universidad de León, 2010

May Puchet

Licenciada en Artes. Artes Plásticas y Visuales por el Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" de la Universidad de la República, Uruguay. Profesora Adjunta del Taller de libre orientación estético-pedagógica a cargo del Prof. Carlos Musso del IENBA. Maestranda en Filosofía Contemporánea, opción de la Maestría en Ciencias Humanas de la FHCE, UdelaR. Integrante de grupos de investigación académicos y Red Conceptualismos del Sur.

NOITE DAS LANTERNAS FLUTUANTES: PRÁCTICAS ARTISTICAS DE PARTICIPACIÓN COLECTIVA CON LA COMUNIDAD DEL BARRIO ARQUIPÉLAGO EN PORTO ALEGRE - BRASIL

Ricardo Moreno. Doctorando Instituto de Artes - UFRGS
Orientadora Pfª. Drª. Maria Ivone dos Santos - UFRGS

RESUMEN

El objetivo de esta ponencia es socializar el desarrollo de la práctica artística "Noite das Lanternas Flutuantes" que se realizó en el marco de trabajo de campo de la tesis para optar al título de Doctor en Poéticas Visuales en el Instituto de Artes de la UFRGS.
Las prácticas artísticas permitieron poner a prueba el desarrollo de una metodología de investigación acción participación comunitaria mediante el trabajo colaborativo de diferentes grupos, asociaciones y centros educativos de la isla en una relación dialógica y horizontal de todos los participantes.
Este trabajo se desarrolló entre el mes de octubre de 2014 y diciembre de 2015 con los habitantes de la isla de la Pintada que hace parte del Barrio *Arquipélago* en el territorio conocido como el Delta del Jacuí en la ciudad de Porto Alegre – Brasil.

PALABRAS CLAVE

Participación, Identidad, Dialogo de saberes.

ABSTRACT

The objective of this paper is to socialize the development of the artistic practice "*Noite das Lanternas Flutuantes*" (Night of Fluctuating Lanterns) that was realized in the frame of fieldwork of the thesis to qualify for the title of Doctor in Visual Poetics at the Arts Institute of UFRGS.
The artistic practices allowed to test the development of a methodology of action research community participation through the collaborative work of different groups, associations and educational centers of the community in a dialogical and horizontal relationship of all participants.
This work was developed between October, 2014 and December, 2015 with the inhabitants of the *Ilha da Pintada*, that is part of the Neighborhood of *Arquipélago* in the territory known as the Delta of the Jacuí in Porto Alegre city, Brazil.

KEYWORDS:

Participation, Identity, Dialogue of knowledges.

Luego de realizar algunas experiencias de prácticas artísticas con la participación de comunidades en Colombia, entre otras en el municipio de Ráquira en Boyacá el "Patio de Brujas": un observatorio astronómico a simple vista; y, en Ambalema Tolima donde realizamos e instalamos 4000 faroles, evento que intitulamos "Luz y color: Instalación lumínica"; se planteo la posibilidad de realizar una experiencia similar con una comunidad de Porto Alegre en Brasil en el marco de la investigación de Doctorado en Poéticas Visuales en el Instituto de Artes de la UFRGS. En este trabajo se planteo aplicar el enfoque de la metodología: Investigación Acción Participación IAP desarrollada a en la década de los años 70 entre otros por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda en Colombia.

Nos proponemos en este texto hacer un resumen de las actividades desarrolladas desde nuestra llegada a la ciudad de Porto Alegre, pasando por las aproximaciones y trabajos realizados con la comunidad del Barrio Arquipélago, hasta la realización de un evento acontecimiento en la *Ilha da Pintada* con la participación de diferentes asociaciones y grupos sociales de la comunidad.

1. La Investigación Acción participación como estrategia de prácticas artísticas de participación comunitaria

La IAP es una metodología de investigación que en sus inicios se planteo para desarrollar trabajos en el campo de la sociología y que en la práctica se ha estado aplicando para la realización de trabajos colectivos con comunidades en el campo del arte como la construcción del Observatorio a Simple Vista. "Patio de Brujas" en la vereda de Carapacho con la comunidad del municipio de Ráquira Boyacá 2011, el evento "Luciérnagas UT" con los habitantes de las comunas 6, 7, y 8 en la ciudad de Ibagué – Tolima en 2013, y, el "Bici paseo" con la comunidad de la Universidad del Tolima en Ibagué en mayo de 2014.

A continuación un resumen de los ejes fundamentales de la IAP[1].

1) Epistemológicamente supone la ruptura de la oposición sujeto/objeto de estudio, conforme a las formas tradicionales de investigación positivistas. En esta perspectiva, el, sujeto, es a la vez, objeto de su investigación. Todos los que participan en la investigación, son sujetos y objetos, lo cual implica que el conocimiento se va logrando en la acción participativa comunitaria.

2) Éticamente el investigador asume un compromiso con las comunidades donde trabaja y con quienes construye conocimiento. Se parte del principio, que las comunidades viven y conocen sus problemas y son ellas quienes deben buscar las alternativas de solución. "Se rompen todos los postulados de esa distancia necesaria sujeto- objeto, porque el investigador tiene que ir a la comunidad, vivir sus realidades, comprometerse con ellas y además, construir los resultados en colectivo". Finalmente el científico se compromete a entregar a la comunidad los resultados sistematizados de la investigación.

3) Políticamente, el conocimiento se reconoce como una alternativa de poder y transformación social, pues a través de él se explica la realidad.

4) Metodológicamente, La investigación acción participativa se plantea como una opción de investigación cualitativa fundamentalmente, sin que implique la negación del dato cuantitativo. Simplemente se privilegian el uso de los recursos etnográficos (la observación participante, la entrevista grupal, el diario de campo etc.).

2. aproximación y trabajo de campo con las comunidades del Barrio *Arquipélago*

El trabajo de campo se desarrolló en el Barrio *Arquipélago* que está conformado por 16 islas, que hacen parte de la ciudad de Porto Alegre. Cuatro de las islas se encuentran permanentemente habitadas: La *Ilha Grande dos Marinheiros, la Ilha das Flores, La Ilha do Pavão y la Ilha da Pintada*.

La *Ilha da Pintada* ha sido ocupada desde la época de la Colonia con la llegada de familias asorianas a Porto Alegre[2].

A principios del siglo XX en 1912 en la *Ilha da Pintada* se fundó un astillero, los trabajadores con sus familias fueron traídos del municipio de Charqueadas y desde entonces viven en la isla. Con la construcción en 1958 de la autopista Régis Bittencourt que une las cuatro islas con la parte continental de la ciudad se inició una importante inmigración haciendo de la *ilha da Pintada* la más poblada del *Barrio Arquipélago*.

Actualmente la población de las islas se caracteriza por vivir en condición de pobreza y exclusión social[3], cuyo sustento económico se basa entre otros, en oficios relacionados con la pesca, el servicio doméstico y empleados del Mercado Público de la Ciudad con el que mantienen históricamente una estrecha relación laboral. Adicionalmente las condiciones climáticas caracterizadas por frecuentes lluvias a lo largo del año, hacen que las islas estén expuestas a frecuentes inundaciones durante el año, lo que impacta severamente la vida de las personas que habitan en ella.
Al llegar a la ciudad De Porto Alegre a finales

1- Citado por Cesar Moreno en documento elaborado por Allali, ed alt, 2015

2- [Mendes da Rosa. 2013 citando a Oliveira, señala la presencia de negros fugitivos o liberados en las Ilhas da Pintada y das Flores en 1752.]

3 - El barrio Arquipélago según el Sistema de análisis e indicadores de la ciudad de Porto Alegre es el segundo barrio más pobre de la ciudad; sin embargo, es importante anotar que en los índices de violencia ocupa el puesto 59 entre 82 barrios.Fuente.http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?analises=9_247_distrito Consultado el 25/04/2016http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?analises=4_106_distrito Consultado el 25/04/2016

del año 2014 para iniciar los estudios de doctorado percibí la importancia del agua como elemento central en la vida de la ciudad y consideré que la propuesta de investigación tendría relación con este elemento. Así es que se entablo contacto con un artista local de grafitis y con las instituciones de Salud de la Prefectura a través de las cuales se estableció comunicación con la comunidad de las Islas.

El objetivo propuesto de la investigación presentado era realizar un evento artístico en torno al agua con la participación de las diferentes habitantes de las islas. Específicamente la propuesta consistía en que la comunidad se organizara para elaborar un número de faroles reutilizando material desechable de fácil consecución que luego se instalarían temporalmente en el agua, en las horas de la noche, en una fecha y lugar acordado por los mismos participantes.

Se estableció contacto entonces con los líderes comunitarios del *Barrio Arquipélago* que se reúnen periódicamente para tratar temas de la comunidad, y a quienes se les presento la idea en diferentes ocasiones con el interés de buscar algún grupo de personas que quisiera participar del proyecto.

Se iniciaron una serie de laboratorios de creación con profesoras de la *Escola Estadual de Ensino Infantil* EMEI *Ilha da Pintada* para la creación de faroles y algunos objetos que se pudieran instalar en el rio durante el evento que se decidió se llamaría "Noite das Lanternas Flutuantes[4]. Algunas de las profesoras participaban aportando las propuestas de elaboración de objetos durante los talleres y laboratorios que realizaban con los niños enriqueciendo el desarrollo del proyecto como una actividad lúdica.

El desarrollo de los laboratorios y reuniones con las profesoras y con los líderes de la comunidad siempre estuvieron supeditados a los diferentes ritmos y calendarios escolares que la comunidad vive en su cotidianidad, lo que implica que el cronograma de proyecto se va construyendo en la medida en que se realizan las diferentes actividades propuestas en el tiempo disponible, y según los requerimientos de los participantes del proyecto.
Al mismo tiempo se busco establecer relaciones interpersonales con diferentes representantes de las asociaciones religiosas, educativas, culturales y de gremio laboral establecidas en el barrio, con el fin de garantizar una presencia continua y amplia con diferentes sectores de la comunidad. Se busco siempre mantener una actitud de artista propositor que trabaja en la construcción colectiva de de un acontecimiento.

Desde el inicio se asistió a las distintas fiestas que celebran u organizan los diferentes grupos y organizaciones sociales de la comunidad: fiestas religiosas tradicionales de cultos católicos y umbanda, fiesta de la Conciencia Negra, la fiesta *junina* organizada en las diferentes escuelas. El día del pescador, y la muestra gastronómica en la que se ofrece la especialidad de la isla *tainha na taquara*[5], evento con el que se abre oficialmente la *Feira do Peixe* de Porto Alegre que se celebra desde hace 237 años.

En el mes de febrero de 2015 con algunos estudiantes del Instituto de Artes realizamos un paseo por el Guaíba[6] con el presidente de la *Colônia dos Pescadores* Z5 de la *Ilha da Pintada* quien nos hablo de una actividad que organizan los pescadores durante el periodo de veda de pescar y que ellos mismos llaman *Pesca do Lixo*[7] frente a la a las instalaciones de la *Colônia* dos pescadores, evento que organizan con el interés de generar conciencia ambiental entre los habitantes de los alrededores del rio y de la ciudad de Porto Alegre.

En el mes de octubre, luego de las más grandes inundaciones que vivieron las islas en los últimos 74 años, y que trastocaron todas las actividades de sus habitantes durante dos meses, el presidente de la *Colônia dos pescadores* Z5 junto con representantes del CAR Ilhas (Centro Administrativo Regional Ilhas) propusieron realizar el acontecimiento *Noite das Lanternas Flutuantes* para cerrar el evento Pesca do Lixo el 15 de diciembre en las horas de la noche. Se activaron entonces un importante número de personas que viven y

4 - Noite das Lanternas Flutuantes se traduce al espanhol como La noche de los faroles que flotan.

5- Tainha na taquara: es um pescado asado entre una caña de bambú que en esta región llaman taquara.

6 - LIMA, Evelyn; ABRANTES, Luiza; MORENO, Ricardo. Estrangeiros em Porto Alegre para além de nós. Formas de pensar a escultura, Perdidos no espaço. Porto Alegre. #4 abril 2016. P 19

7 - Pesca do Lixo se traduce como pesca de basura

trabajan en las islas, aparecieron varias redes sociales de entre la comunidad para aportar y trabajar cada cual desde sus posibilidades con el propósito de concretar la realización del evento o acontecimiento.

El profesor Edgar Quadros de la Escuela Maria José Mabilde con el interés de participar en la *Noite das Lanternas Flutuantes* invitó a estudiantes y a otros A lo largo de todo el procesoprofesores a concebir y desarrollar unas propuestas de casas que fueran una posible solución a los problemas de inundaciones que se viven en las islas. Crearon y realizaron diez maquetas de casas que flotaran y no sufrieran por las inundaciones, todas construidas con materiales desechables y de fácil consecución allí en los alrededores.

En la EMEI igualmente se movilizaron toda una serie de redes invisibles o imperceptibles que se habían construido con los padres, profesoras y empleadas que viven en las islas y que de boca en boca estaban participando de manera casi silenciosa en el proyecto. El señor Salomón abuelo de uno de los niños que asisten a la escuela y pescador experimentado decidió con su hijo y nieto apoyarnos con sus conocimientos en la acción de colocar las faroles en el rio asegurándose que flotaran.

A lo largo de todo el proceso durante nueve meses, en los espacios públicos, en todas las fiestas y actividades culturales que organizan en la comunidad he estado realizando fotografías como un reportero gráfico o artista viajero que registra diferentes momentos y vivencias de los participantes en los eventos los diferentes eventos comunales; siempre he utilizado la cámara con tal naturalidad que en ningún momento he sentido que alguien se intimide o busque deliberadamente cambiar de pose para ser fotografiado, igualmente, si alguien me pide generalmente jóvenes estudiantes que les deje tomar alguna fotografía yo les he pasado la cámara para que realicen las fotos que deseen, aunque nunca les he pedido expresamente que hagan algún tipo de fotografía.

Con las imágenes realizadas la directora del CAR Ilhas propuso realizar una exposición de fotografía durante el evento *Pexca do Lixo*. Con las profesoras Jennifer y Lourdes de la EMEI se decidió realizar la exhibición en la sede de la *Colônia dos pescadores* ya que consideraban que es el sitio más importante y visitado por la comunidad. Con aproximadamente 300 impresiones tamaño A4 en blanco y negro en las que aparecen registrados diferentes momentos, situaciones y personajes de todas las islas las profesoras hicieron una selección, organizaron y montaron las imágenes según su interés para crear diferentes narrativas asociadas a: la escuela de EMEI, a los líderes de la comunidad, a la diversidad religiosa presente en las islas, a personajes de la comunidad, a escenas de las inundaciones, y, a habitantes de las islas y personas que trabajan en y para las islas sin ser residentes. Las profesoras "curadoras" haciendo una apropiación y lectura autónomas de las imágenes exhibidas propiciaron que la comunidad se reconociera en diferentes momentos de su vida cotidiana, reviviera a la manera de traer a la memoria algunas experiencias de la colectividad, recordara algunos acontecimientos personales o públicos, en los que ellos como actores se reconocieran siendo los protagonistas de las historias o narrativas allí contadas por esas imágenes fijas.

La instalación de las *lanternas* en el rio Jacuí se comenzó en las horas de la tarde del martes 15 de diciembre, las condiciones climáticas hasta entonces tranquilas empezaron a cambiar, el viento comenzó a arreciar, el paso de algunas lanchas de motor que circulaban rápidamente tornaron bastante movidas y con muchas olas las aguas del rio. Luego de varios intentos fallidos el señor Salomón considero que no se tenían las condiciones para hacer la instalación de los 120 faroles "lanternas" y las 10 maquetas[8].

A partir de ese momento entre las diferentes personas que estaban participando del montaje se decidió hacer la instalación en el muelle que se encuentra frente a la *Colônia*. Las lanternas y las maquetas se mantuvieron en el lugar durante tres horas hasta que la comunidad comenzó a dejar el sitio.

Aunque un importante número de vecinos de la comunidad que participaron de todo el proyecto consideraron el evento o acontecimiento como un éxito, varios de ellos insisten en que

8 - Las condiciones del clima en Porto Alegre son determinantes para muchos de los eventos que se realizan en la ciudad, justamente a este propósito el titulo de las IX Bienal do Mercosul fue Se o clima for favorável; Si el tiempo lo permite en español.

es importante que las *lanternas* se coloquen nuevamente pero ahora en el rio como fue la idea inicial. Esta propuesta permite constatar el interés y grado de apropiación que el proyecto ha despertado en la comunidad, al insistir conseguir el objetivo inicial planteado.

3. REFLEXIONES FINALES

La realización de este proyecto de prácticas artísticas de participación comunitaria con públicos distanciados de los sistemas institucionales del arte, implica hacer un acercamiento horizontal, como un actor más de la comunidad, y entendiendo que la comunidad no es una masa solida sino que es un complejo colmado de individualidades. En lo posible la aproximación se ha hecho con cada uno de los actores que estén interesados en relacionarse con el Otro. Acercarse e introducirse en la comunidad no como uno igual sino como uno más, como un artista facilitador y/o artista propiciador de situaciones, con todas las diferencias que implican el apenas comenzar a conocerse y aparecer como un extraño para la comunidad pero con la disposición para que exista un intercambio de saberes, el artista como un actor con la disponibilidad para escuchar, proponer, gestionar, inventar, dirigir, o hacer en y con la comunidad. Los procesos han sido lentos, se ha necesitado de tiempos de conversación, de compartir momentos de la vida cotidiana hasta que luego de conocer al Otro se ha logrado construir un vínculo social.

Participar en este proyecto es una decisión personal de cada actor que implica de manera autónoma asumir algún rol, cuales quiera que sea dentro de un grupo para la consecución de un objetivo común. Considero que absolutamente todas las posturas son válidas, inclusive las que puedan parecer pasivas o de meros observadores. Creo que participar no necesariamente es intervenir activamente de un proceso. El conocer, informarse y observar de un proceso, evento o trabajo es una participación más íntima y silenciosa que se puede manifestar como una "red invisible" tan válida como otra más ostensible.

Con cada individualidad se ha desarrollado un proceso diferente de relacionamiento social, tal vez por afinidades, puede ser por intereses particulares, pero también por curiosidad, los diferentes actores se han implicado en el proyecto con actividades diferentes visibles o silenciosas pero todas igualmente importantes lo que hace que se sientan no como participantes de un proceso sino como protagonistas de una construcción.

Los líderes que han visualizado algún tipo de resultado de interés para la comunidad han facilitado los contactos y sus palabras o acciones han sido un gran respaldo para que otras personas se impliquen en el proyecto.

El grado de respuesta de los diferentes actores para participar de este proyecto propuesto, considero que ha dependido también en alguna medida del grado de empatía e intercambio horizontal que se ha intentado desarrollar con los diferentes actores de la comunidad, y, que ha permitido construir una especie de entramado social.

Estimo que en la medida que los diferentes protagonistas de un proyecto creen en la posibilidad de construir un objetivo que consideren como propio será mayor su grado de apropiación y amplia la cantidad de participantes. En este sentido creo como lo afirma Edgardo Antonio Vigo en la "Poesía para y/o a Realizar",… que el espectador pasara de la participación a la "activación-constructiva con lo cual es posible que el consumidor pase a la categoría de creador" ("De la Poesía Proceso a la Poesía para y/o a Realizar", Diagonal Cero, La Plata, 1970)",… [9]

Considero que en esta primera fase del proyecto se ha logrado construir una importante cantidad de vínculos sociales con los más diversos actores de la comunidad, en el momento de realizar el evento o acontecimiento *Noite das Lanternas Flutuantes* se logró que con la participación de las diferentes redes de la comunidad se propicie la posibilidad de crear un tejido de vínculos sociales que permiten alcanzar el objetivo común; objetivo que la comunidad misma ya está esperando se haga realidad.

9 - En PADIN, Clemente. Edgardo Antonio Vigo: vocación libertaria. http://www.merzmail.net/edgardo.htm. consultado el 29/04/2016

Bibliografía

• ALLALI, Boujemaa; BERTRAND, Eric; MBIATONG, Jerome; MORENO, Cesar. Quels modes de coopération possibles entre praticiens, chercheurs et acteurs politiques en formation des adultes? Ponencia en el marco de Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles Du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015 au CNAM

• GONZALES, Beatriz. La escuela de Humboldt: Los pintores viajeros y la nueva concepción del paisaje
http://www.banrepcultural.org/node/32550 consultado 07/03/2016

• LIMA, Evelyn; ABRANTES, Luiza; MORENO, Ricardo. Estrangeiros em Porto Alegre para além de nós Formas de pensar a escultura, Perdidos no espaço. Porto Alegre. #4 abril 2016, p19

• LYPPARD, Lucy. Mirando alrededor: dónde estamos y dónde podríamos estar. En Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa. Proyecto editorial de Paloma Blanco, Jesús Carrillo, Jordi Claramonte, Marcelo Expósito. Ediciones Universidad de Salamanca. 2001

• MENDES, da Rosa Tatiana. A presença do Negro na ilha da Pintada e sua religiosidade. Anais do 4º Encontro do GT Nacional de História das Religiões e Religiosidades – ANPUH. Maringá-PR. Revista Brasileira de História das Religiões.
http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/anais4/st15/3.pdf

• MIRANDA, Fernando. De lo expositivo a la acción pedagógica. En COLABORACIÓN: El ojo Colectivo formas de hacer colectivo ALONSO, Sebastián; CRACIUM, Martin. Ministerio de la Educación y Cultura. Uruguay 2014

• REGALDO, Fernanda; MARQUEZ, Renata; ANDRÉS, Roberto; CANÇADO, Wellington. Extinção. Revista PISEAGRAMA. Número 8. Belo Horizonte. 2015

• ROSLER, Martha. Si vivieras aquí. En Modos de hacer: Arte crítico, esfera pública y acción directa. Proyecto editorial de Paloma Blanco, Jesús Carrillo, Jordi Claramonte, Marcelo Expósito. Ediciones Universidad de Salamanca. 200

• PADIN, Clemente. Edgardo Antonio Vigo: vocación libertaria
http://www.merzmail.net/edgardo.htm

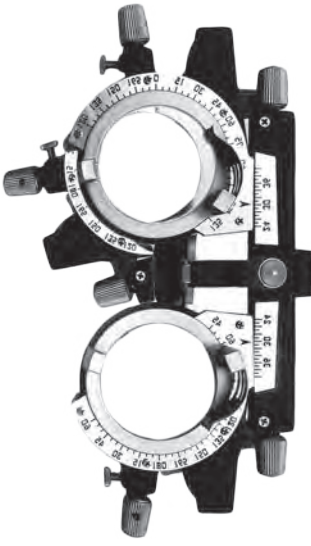
• Porto Alegre em Análise. Sistema de gestão e análise de indicadores http://portoalegreemanalise.procempa.com.br/?regiao=18_0_0

Catálogos.
IX Bienal do Mercosul. *Se o clima for favorável; Si el tiempo lo permite*. Porto Alegre. 2013

Ricardo Moreno

Doutorando em Poéticas Visuais no Instituto de Artes da UFRGS, professor da Faculdade de Ciências Humanas e Artes da Universidade do Tolima (Colômbia), membro do grupo de pesquisa Veículos da Arte (CNPq) e do grupo Estudios Interdisciplinarios en Literatura, Arte e Cultura de la UT. Vive em Porto Alegre

5.
ÁMBITOS
Y RECORRIDOS



UNIVERSOS VISUAIS DA ESPERA EM ESPAÇO DE TRÂNSITOS: COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

Simone Marostega - UFSM
Leonardo Charréu - UFSM

Resumo

Este texto pretende abordar os deslocamentos territoriais e os trânsitos vivenciados e compartilhados pelos alunos do Colégio Militar de Santa Maria(SCMB), tendo como referência as experiências vividas, para então, a partir dessas experiências entrecruzadas, esboçar possíveis novos mapas e territorialidades. Vivenciar deslocamentos, cruzar, viver nas fronteiras, é poder experimentar um espaço de singularidade, similaridade e diferença, uma fronteira de transformação, que também é espaço de exploração e construção de novos significados (IRWIN, 2013).

Assim, procuramos pensar os deslocamentos, os não lugares (AUGÉ, 2012),*os territórios* da espera, (VIDAL E MUSSET, 2011), como possibilidade de mudança e subjetivação, permitindo-nos re(pensar)os eventos visuais[1] como disparadores, potencializadores de universos visuais/pedagógicos, e compreender como se revelam nesses percursos.

Palavras-chave:
Visualidades; Experiência; Territórios da espera

Se há há alguma característica fundamental do tempo que nos tocou viver, ela pode bem ser a mobilidade, fenômeno que determina uma boa parte do pulsar do nosso cotidiano. Somos, porque nos movemos. O indíviduo contemporâneo partiu a buscar aproximações em direção a outros lugares-mundo; de modo a conhecer, perceber esses universos constituídos num tempo de deslocamentos, por vezes, mais impelidos do que desejados.

Este estudo busca compreender o que acontece com pessoas – jovens adolescentes - que transitam, esperam, para voltar a transitar novamente, num devir seres moventes em boa parte da sua vida juvenil. Pertencem a famílias de militares que, transitam por todo Brasil, em regra, ficando por determinados períodos em cidades onde existem instalações militares. Os próprios militares designam como "movimentação".

Este formalismo nômade não tem como deixar de afetar seus usuários à luz de um referencial teórico que nos levou a pensar se estas instituições de ensino poderão ser caracterizadas como não lugares (AUGÉ, 2012), territórios da espera (VIDAL e MUSSET, 2011) ou como algum espaço ou território, ainda não nomeável e, portanto, ainda não cartografado, situado provavelmente em uma espécie de interstício, entre os não lugares e os territórios da espera..

Etimologicamente derivado do latim terra e torium, território significa terra pertencente a alguém. Santos (1998), compreende o território como espaço revestido da dimensão política, afetiva ou ambas.O território não é uma entidade desprovida de valor.

> Entendido por DELEUZE (1997) o valor do território é existencial: (...) o conceito de território implica o espaço, mas não consiste na delimitação objetiva de um lugar geográfico.O investimento íntimo do espaço e do tempo implica essa delimitação, inseparavelmente material e afetiva (fronteiras problemáticas de minha "potência").O traçado territorial distribui um fora e um dentro, ora passivamente percebido

1 -Evento visual: Toda a situação de observação tal como ocorre na interação entre o observador, o fenômeno visual, o contexto de observação e o ato de olhar propriamente dito. Eventos visuais são sempre situados geográfica, histórica, social e culturalmente, implicando certa interação ou posicionamento entre o observador, o fenômeno observado, o contexto e o olhar (ILLERIS; ARVEDSEN, 2012).

> como o contorno intocável da experiência, ora perseguido ativamente como sua linha de fuga, portanto como zona de experiência. (DELEUZE apud ZOURABICHVILI, 2004, p.23).

Os homens se organizam segundo estes territórios que os delimitam ao passo que os articulam; termo que pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um *sistema*, "em termos subjetivos se traduz com sensação de familiaridade" (Rolnik, 2006, p.50), no qual um sujeito se sente em casa.

Como referimos anteriormente, a mobilidade e o deslocamento, cada vez mais, se afirmam como características das nossas sociedades. Longe de serem fluidos ou homogêneos, estes deslocamentos são pontuados por origens ou motivações diversas, acontecendo, por vezes, em territórios que podemos considerar de trânsitos provisórios.

No entanto, é por meio dos deslocamentos territoriais, desterritorializações, nos trânsitos, que a vida acontece, buscando a ocupação de novos espaços, ao conhecer outros contextos, construir diferentes relações, vivenciar o desconhecido – pessoas, lugares, conceitos –, mobilizando-nos a reterritorializações, a experimentar novas perspectivas sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o que acontece nesses atravessamentos.

As desterritorilizações pelas fronteiras rompidas são, como ressaltam Derrida e Roudinesco (2004, p. 219):

> (...) fronteiras móveis, instáveis e porosas, afetando justamente a forma e a existência dessas próprias fronteiras, a mudança não cessará de se acelerar. Para chegar aonde? Não sei. É preciso saber, é preciso sabê-lo, mas é preciso também saber que sem algum não-saber, nada acontece que mereça o nome de "acontecimento".

Nesta perspectiva, os deslocamentos territoriais revelam-se uma possibilidade de mudança, de movimento, na qual os sujeitos (re) elaboram, (re)inventam e (re)constroem para si outros mundos a partir destas (des)locações.

Os *espaços de trânsitos*, tornam-se assim campos do pensar, do que é vivenciado e compartilhado nessas itinerâncias, do "mobilizado" a partir desta provisoriedade frente às experiências vividas. Considerando que:

> Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não lugares misturam-se, interpenetram-se.Os não lugares são o lugar da supermodernidade, que remete a termos que descrevem a nova realidade, como trânsito em oposição a domicílio, passageiro diferente de viajante, o vocabulário tece a trama dos hábitos, educa o olhar, informa a paisagem. AUGÉ (2012, p. 98-99)

O *não lugar*, para Augé (2012), compreende este espaço, onde se encontram novas e diferentes relações ou não relações. Como os próprios espaços de trânsitos, percebidos na situação do viajante, cujo espaço seria "o arquétipo do não lugar". O termo espaço é abstrato, relacionado à "imagem, liberdade, deslocamento", oposto ao lugar antropológico, que se refere ao lugar de origem, concreto ou simbólico; a um mito (lugar dito) ou a uma história (lugar histórico).

Nesse sentido pensar/problematizar os universos visuais/pedagógicos é pensar o indivíduo como uma construção social, como este Ser que se (re)faz, se constrói nos cruzamentos dos tempos e espaços por onde transita. Onde as subjetividades ora se deixam contaminar por constantes variações e criações desses lugares, ora aceitam deslocar-se em territórios marcados pela sua própria hibridação.

O indivíduo enquanto *ser vivente*, hoje, é um múltiplo, de múltiplas vozes, traços e marcas; é artista, espectador, aluno-professor, forma, conteúdo, caos, ordem, múltiplo e, ao mesmo tempo, uno. Para Canevacci (2012), um multivíduo – os "eus" de uma pessoa plural – nasce nesse contexto múltiplo. Segundo o autor, vivemos uma cidadania transitiva e flutuante entre espaços materiais e imateriais que nos interconectam nos fragmentos das metrópoles comunicacionais, onde taxonomias identitárias, territoriais, entram em crise.

A estética pós-moderna, se caracteriza por esse ecletismo, não existe *espaço* para o único ou um único, mas sim para todos, diversos; antagônicos, metalinguagens, cotidianos, efemeridades. Trata-se da diversidade de materiais, de lugares, olhares, percepções e opiniões. Nestes lugares, quer os conceituemos como *espaços*, *territórios da espera*, ou *não lugares*, nos deparamos com imagens em torno das quais se reconfiguram subjetividades desterritorializadas, existências singulares e heterogêneas que criam possíveis rotas que vão sendo traçadas em processos cruzados do aqui-agora.

Nos enfrentamentos reconfigurados, dos vazios, da falta, da dialética (ver/ser visto, *o que vemos, o que nos olha* (DIDI-HUBERMAN, 2010) surge uma possibilidade provável de se poder pensar e (re) inventar novos "entre-mundos".Pois quem vê é um *Ser* do movimento, onde

> o espaço deve sempre ser conquistado de novo e a fronteira que separa o espaço próximo do espaço afastado é um limite variável. (...) a distância não é simplesmente a forma espaçotemporal do sentir, é igualmente a forma espaçotemporal do movimento vivo.(DIDI-HUBERMAN, 2010, p.161-162)

A esse respeito (Didi-Huberman, 2010, p.77) aponta que"não há que escolher entre o que vemos e o que nos olha. Há apenas que se inquietar com o entre. Há apenas que tentar dialetizar". Implica exercer um olhar aberto, expandido, que possa nos movimentos rizomáticos-ciliares transitar como um *híbrido-poroso*.

Visto que todos os territórios vivem a espera de um modo transitório, é precisamente nestas transições, nesses *entre-deux* (DI MÉO, 1998), que definem, tomam forma, de maneira imprevista, inesperada, novas leituras do espaço e das suas potencialidades, novas relações com o tempo. Vidal e Musset (2011) designam os *territórios* da espera especificamente como os espaços destinados voluntariamente ou servindo involuntariamente a pôr em espera populações deslocadas ou em deslocamento.

No entendimento de Vidal e Musset (2011) *os territórios da espera* diferenciam-se dos *não lugares*, definidos por Marc Augé (2012), como espaços incapazes de criar "nem identidade singular, nem relação, mas solidão e semelhança". Nos *territórios da espera* ainda que num sentimento de incerteza, identidades podem, no entanto, tomar forma. Estas não apagam necessariamente as identidades anteriores, elas são, ao contrário, um recurso do qual os indivíduos se apoderam em função das suas necessidades, e das estratégias sociais que definem para fazer face a este tempo incerto. Trata-se, assim, dos partilhamentos que nascem num lugar da espera, por indivíduos que são vinculados por uma comunidade de destino.

Estes territórios deslocados, são entendidos como resultado dessas pausas que marcam as trajetórias que se constroem a partir das práticas dos migrantes em espera que se apropriam de maneira temporária nos espaços intersticiais. A intersecção entre o futuro/destino e um passado/deixado sobre um entre espacial, vividos entre lugares de partida, de chegada, em um tempo de incerteza, situação de passagem, em um momento passageiro; para passageiros itinerantes, nômades descobridores, à espreita do acontecido, do acontecimento esperado, exposto no espaço, movido por esses universos orbitantes que podem caracterizar uma instituição de ensino militar.

Nesse sentido, pensar, falar do transitório, do provisório, de movências, percursos; é falar de afetos, encontros de experiências vivas e vividas, de textos e de contextos rizomáticos (DELEUZE; GUATTARI, 1995) que se entrecruzaram e ainda se podem entrecruzar. Trata-se então de pensar um espaço de "invenção"/"intenção", falar de criações e experimentações, rompendo com noções engessadas de identidade, de pertencimento e de origem, deslocando, o olhar para o ensino de Arte na Educação Básica, aportando-o para um *entre-lugares* num *território da espera*.

Recorremos às *linguagens-viagens* como meio pelo qual se pode transformar e transportar uma experiência em forma simbólica de criação. Estas também poderão significar reconhecimentos, revelações que o mundo apresenta; constituindo um lugar/espaço de materialização de subjetividades. Assim, as narrativas (visuais, escritas) o que e sobre que se conta, das visibilidades e dizibilidades (PEREIRA, 2010) transbordam novos e/ou diferentes discursos e realidades. A este respeito Larrosa (2014, p.112) aconselha-nos que:

> (...) É a isso que temos de ser fiéis no modo como o dizemos, o nomeamos, o representamos ou, em geral, o significamos. Trata-se, então, de problematizar o modo como colocamos juntas as palavras e as coisas, a linguagem e o mundo, o inteligível e o sensível, o sentido e a experiência.

Na experiência, o real se apresenta em sua singularidade, não apresenta distinção entre o sensível e o inteligível, o real é um acontecimento/experiência, e ao mesmo tempo o "sujeito da experiência", aberto e atento que se deixa afetar por acontecimentos (de saber, sabedoria e sabor); geram movimentações, espaços criadores como possibilidade de explorar os campos do sensível, da imaginação e da intuição. O acontecimento torna-se espaço, de construções, conexões, concebendo as lin-

guagens como mais um lugar dos processos de singularização e criação.

> (...)o acontecimento se encarna em um estado de coisas, um indivíduo, uma pessoa, aquele que é designado quando se diz: pronto, chegou a hora; e o futuro e o passado do acontecimento só são julgados em função desse presente definitivo, do ponto de vista daquele que o encarna. Mas há, por outro lado, o futuro e o passado do acontecimento tomado em si mesmo, que esquiva todo presente porque está livre das limitações de um estado de coisas, (...) instante móvel (...).(DELEUZE in ZOURABICHVILI, 2004, p.6).

Na busca de novas rotas educacionais possíveis, pensamos uma educação que *aconteça*, tenha efeito, muito afeto, e que nos afete. Trata-se de mapear uma linguagem e um conjunto de experiências mestiças, em forma simbólica, de criação, revelando novos e/ou diferentes discursos e realidades, um experimentar *plurivocal*.

A própria palavra experiência (LAROSSA, 2014), tem o ex de exterior, de estrangeiro, de estranho e de existência. Esse intercâmbio, esse olhar, ouvir estrangeiro, nos convida à traduzir, interpretar, novos modos, com diferentes maneiras de falar, de diferentes relações com o mundo, com nossos outros tantos parceiros de jornadas.

Concordamos com Larossa (2014, p.65-67), quando diz:

> O que necessitamos talvez não seja uma língua que nos permita objetivar o mundo, uma lingua que nos dê a verdade de que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (...) do que nos acontece. (...) Uma linguagem que trate de enunciar a experiência da realidade, a sua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular, e portanto, confusa, paradoxal, não identificável.

Desta forma, conceber passe livre às experiências vividas, um encontro com a multiplicidade, entendendo as experiências imagéticas, os universos visuais como "guardados itinerantes", preciosidades que carregamos na *"malagem"* da nossa vida/viagem, possibilitando abrir brechas, linhas de fuga (DELEUZE,1997), e propor *paragens* alternativas e novas existências se assim soubermos olhar.

> O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do „dom visual para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado". (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.77)

Para Huberman um inquietamento com e no *entre* (...) um espaçamento tramado do "olhante" e do olhado, do "olhante" pelo olhado; tramado em todos os sentidos do termo como uma metamorfose visual que emerge desse tecido de espaço e de tempo. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.147).

Tal associação refere-se aos *territórios da espera*, também como lugares de memória, que ao mesmo tempo permitem-nos subjetivizar com aquilo que fazemos deles; então pode-se dizer que eles nos fazem e são também aquilo que nós somos. A memória imaterial do corpo (ROLNIK, 2006); é a memória não física e emocional da sensação, distinta, embora indissociável, da memória da percepção das formas, e dos fatos, acompanhada de suas respectivas representações.

Dentro deste contexto, nos apropriando do pensar com e sobre as imagens, visualidade e vida contemporânea, deslocando conceitos, promovendo desterritorializações, estimulando questionamentos sobre nossos pensares e saberes, consideramos que a cultura visual, como campo transdisciplinar, seria o mais adequado à nossa problemática de pesquisa.

Compreendendo e apreendendo que na experiência de "ver" e "ser" visto (MARTINS e TOURINHO, 2015), transitamos por lugares de conhecimento e questionamentos os quais envolvem e abordam novas formas relacionais ao enfocar os eventos visuais, munidos de novas posições de sujeito, objeto, contexto e imagem. Como uma caixa de ferramentas, conceituais, que segundo HERNANDEZ (apud Martins e Tourinho, 2015), nos permite pensar e explorar a relação entre as representações visuais e a construção de posições subjetivas

> A interpretação de objetos e imagens é uma prática que mobiliza a memória visual e reúne sentidos da memória social construída pelos indivíduos e pelas suas comunidades. Memória não como algo passivo, mas que se desloca, indo e vindo em múltiplas direções, constituindo lugares e trânsitos em territórios inimagináveis. (MARTINS; TOURINHO, 2015, p. 140)

O olho vibrátil (ROLNIK, 2006), aqui se dilata para as experiências vividas, idas e vindas de alunos/adolescentes em espaços de trânsitos, *territórios da espera*, são alunos do Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), integrantes do Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB). Trata-se de estarmos atentos a esses percursos dos fluxos, às obras do cotidiano vivido, aos espaços, itinerâncias, desterritorializações e reverberações decorrentes dos/desses trajetos, labirintos, pontes, afetos-secretos narrados, percorrendo memórias, rompendo fronteiras para compreendermos o que acontece nos *entres das coisas vividas*.

Nos propomos problematizar/pensar sobre os deslocamentos territoriais e seus processos nos universosvisuais/pedagógicos, e sua constituição como um possível caminho, um *entre-lugares*, um *território da espera*, ou um interstício ainda não nomeável, ressignificando mobilidades, deslocamentos, oportunizados pelos tempos e *espaços de trânsitos* no qual fluxos são pontuados, *movências-vidas* são constituídas.

REFERÊNCIAS

• AUGÉ, Marc. Não Lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9.ed. Campinas: Papirus Editora. 2012.

• CANEVACCI, Massimo. Multivíduo conectivo:Gregory Bateson. Ciência e Cultura, São Paulo, v.64, n.1, 2012. Disponível em:<http://www.cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em: 10 nov. 2015.

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. V. 1.

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. V. 5.

• DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO Elisabeth. De que amanhã: diálogo.Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

• DI MÉO,Guy. Géographie sociale et territoires, Paris, Nathan, 1998. In Confins (Online), 13/2011. Disponível em: <http://www.confins.revues.org/7274>. Acesso em: 28 nov. 2015.

• DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. 2.ed. São Paulo: Editora 34. 2010.

• ILLERIS, Helene; ARVEDSEN, Karsten. Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação: Editora UFSM, 2012.

• IRWIN, L.Rita. Comunidades de prática a/r/tográfica.In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

· LARROSA, Jorge Larrosa. Tremores: escritos sobre experiência.1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da cultura visual. Editora UFSM, 2015.

• PEREIRA, Marcos Villela. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Auto)biografia e formação humana.Porto Alegre:EDIPUCRS, 2010.

• ROLNIK, Suely. Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina, 2006.

• SANTOS, Milton. Território: globalização e fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1998.

• VIDAL, Laurent. MUSSET, Alain. VIDAL, Dominique. Sociedades, mobilidades, deslocamentos: os territórios da espera.O caso dos mundos americanos (de ontem e de hoje) Confins (Online), 13/2011. Disponível em: <http://www.confins.revues.org/7274.> Acesso em: 28 nov. 2015.

• ZOURABICHVILI, François. O vocabulário de Deleuze. Digitalização e disponibilização da versão eletrônica: Ifch-unicampcienti.ifch@gmail.com. Traduçao André Telles Rio de Janeiro 2004. Acesso em: 12 mar. 2016.

Simone Marostega

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa em Educação e Artes e doutoranda no mesmo programa da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, sob orientação do professor Dr. Leonardo Charréu. Membro do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Leciona Artes Visuais na educação básica (Ensino Fundamental e Médio) no Colégio Militar de Santa Maria.

Leonardo Charréu

Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, Espanha e em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Leciona na graduação no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes e Letras e na pós-graduação em Educação, linha de pesquisa Educação e Artes, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Brasil. Membro efetivo e vice-líder do GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura) da UFSM. Pesquisa sobre Arte e Cultura Visual, Arte e Cognição, Metodologias de Pesquisa baseadas nas Artes, entre outras áreas.

CONSTRUÇÕES POÉTICAS PARA PROCESSOS EMANCIPATÓRIOS NA PAISAGEM ESCOLAR

Maria Lia Gauterio Conde Pinto - PPGARTES/UERJ

Palavras-chave:

ensino de Artes Visuais, juventude, autonomia

Resumo:

Para pensar a escola como invenção devemos lançar nossos olhares e esforços em busca de um organismo vivo, no qual haja o fortalecimento de práticas para uma "autonomia criativa e transgressora de forma a se estabelecer uma ponte com sujeitos mutáveis em um mundo onde o amanhã é incerto" (Hernández, 2007, p.14). Por que se mostra tão difícil a construção de uma escola para os estudantes de hoje? O que as escolas tem a oferecer aos jovens e o que eles tem para ensinar às escolas? Podem ser as escolas as vias catalisadoras de atos criadores e experiências estéticas vividas no coletivo? Arranjos de um mundo mais justo? Espaços de compromisso com a articulação de saberes, a refletir projetos educativos emancipatórios, que pretendam efetivar relações, que possibilitem a superação da separação entre os que esperam e os que agem?

Como estabelecer no campo das Artes Visuais uma formação cidadã a partir da emancipação do indivíduo? Nas escolas, as artes visuais podem emprestar suas propostas e reflexões ao grande tecido a ser cerzido no coletivo, sob as múltiplas experiências juvenis capazes de se apoderar de seus destinos. Abordar a pluralidade cultural nas manifestações artísticas, animar maneiras de ver e pensar o mundo: considerar o estudante coprodutor de sua formação. O ensino da arte centrado na ideia de educação democrática, orientada pela experimentação plástica e reflexão, projetará a possibilidade de descoberta sobre os desejos, vontades e potências. Propiciará o amadurecimento dos jovens como inventores das condições da própria vida, criadores do agora e do próprio futuro, numa lógica da autonomia e do prazer.

Esta pesquisa propõe registrar uma prática de ensino/aprendizagem de Artes Visuais com alunos do Ensino Médio, enquanto um projeto educacional contemporâneo de formação de jovens construtores de poéticas, críticos sociais e autores de seu tempo.

A ilha que é também porto...

"A existência criativa é uma existência revolucionária por si."[1]

O que é o mundo sem a criação? Vivemos para ampliar a maneira como enxergamos o mundo. Que estratégias podem ser elaboradas para criar condições de um ensino de Artes Visuais preocupado com a capacidade crítica dos jovens estudantes? Como podemos pensar o ensino de Artes Visuais na contemporaneidade? Quais são as possibilidades de invenção do cotidiano escolar e de currículos? O que interessa à juventude em uma aula de Artes Visuais?

Essa pesquisa lança olhares sobre a prática pedagógica que estou desenvolvendo como professora de Artes Visuais de sete turmas do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão III, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, durante este ano de 2016. O Pedro II é um dos mais antigos colégios do Brasil, fundado em 1837; esta instituição de ensino público federal é extremamente tradicional, e a forma de acesso do corpo discente

1 -Floriano Romano, artista visual brasileiro, fala feita em documentário sobre Artes Visuais exibido no canal de televisão Arte 1.

se dá a partir de sorteios e concursos de acordo com o ano pretendido. Esse sistema sempre conferiu certo prestígio ao colégio, calcado numa pretensa elitização. Nos últimos anos porém, apesar da manutenção das vias de acesso, os concursos passaram a contar com um sistema de cotas sociais, garantindo um acesso mais democrático; que vem mudando o perfil do alunado e fortalecendo a necessidade, se já não suficientemente vinda dos processos de globalização, de atenção à diversidade e à multiculturalidade – próprias do corpo desta escola.

Como a juventude pode construir sentidos para sua vida a partir da escola? Num mundo de identidades móveis e fluídas, subjetividades num jogo entre buscar e se perder, com quais materiais simbólicos as culturas juvenis podem se munir nos processos de aprendizagem? De olho em indivíduos como processos singulares e coletivos ao mesmo tempo - "cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais", escreve Certeau (2014, p. 37) -, questiona-se de que maneira é possível se abrir caminhos para espaços com condições de experimentação, possibilidades de sociabilidades alternativas, reinvenções.

Chego à ilha-escola acreditando num ensino sustentado pela construção de um currículo praticado, consciente da força do pulsar do cotidiano escolar, com ouvidos expostos para minha própria atualização a partir desses jovens, segurando em uma das mãos algumas ideias sobre arte contemporânea e na outra um imenso apelo de todas as outras imagens do mundo. Chego à ilha já habitada, chego num barco já combalido pós derivas: estou pronta para aprender a sermos. Porque a escola que pretende a formação cidadã, me interessa. O que o cotidiano pode oferecer como elementos de formação continuada, de atualização dos sentidos da escola? Porque cada vez mais, é preciso levar em conta a alfabetização visual como construção de pensamentos críticos do mundo-imagem. "A arte nos devolve mundo e terra em estado nascente, isto é, com tudo que eles ainda têm de indeterminado, de desmesurado e inquietante.", escreve Haar (2000, p.91). Aí, apenas uma arte ligada ao processo de autoformação da vida. Entendo como começo, tentativas de processos de produções dentro dos coletivos, de aprendizagem partilhada – afetos. E nesse trânsito, me encontro querendo entender como se pode existir como professora?

Tentativas para habitar a ilha, construindo relações e percursos...

A educação deve ser aqui entendida como um conjunto de práticas capazes de instaurar sentidos na sociedade. Em relação as forças que se dão nos grupos, diz Maffesoli (2014, p.172) "porque é de sentimento que se trata nas novas modalidades do viver-junto que se elabora em nossos dias". É a partir do coletivo, que estão as bases para o próprio entendimento de si é pela alteridade que podemos inaugurar o respeito ao que pensamos ser e aos outros. Um caminho para artesãos de um corpo plural chamado escola; um processo infindável e mágico, porque salta da imaginação, dos desejos e não pode cessar. Como é possível então a ruptura com permanências da/na escola? De que forma pode-se escapar de presenças muito convocadas ao longo dos anos nas escolas e que criam abismos entre conteúdos e estudantes, que erigem verdadeiros afastamentos entre o mundo tal como é vivido por eles e a escola? É possível que a escola pense rotas de escape para novas vias, trajetórias de clandestinidade rumo a interseções com o novo, com o que é trazido pelos jovens. As maneiras de organizar as práticas educativas devem estar em questão, pois como afirma Sacristán (2000, p. 61)

> O aluno que se confronta com os mais variados aspectos do currículo não é um indivíduo abstrato, mas proveniente de um meio social concreto e com uma bagagem previa muito particular que lhe proporciona certas oportunidades de alguma forma determinadas e um ambiente para dar significado ao currículo escolar.

É ainda comum a forma como a aprendizagem e os conteúdos escolares são, em muitos momentos, dissociados das aprendizagens fora das escolas, como o conhecimento extra-escolar corre risco de ser emudecido nas salas de aula, num jogo de possíveis verdades. É portanto pertinente a percepção na atualidade daquilo que escreve Boaventura (2000, p. 84), "o caráter autobiográfico do conhecimento-emancipação é plenamente assumido: um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos". É nesse sentido que o coletivo fortalece as práticas escolares, porque está vivo, os jovens vibram juntos, emocionam-se juntos, afetam uns aos outros. É essa vitalidade que emerge das práticas juvenis, das experiências conjuntas, dos ambientes comuns. Salas de aulas essas que abraçam ares de solidarieda-

de, nas quais se instauram presenças em uma conjugação de química coletiva, que reforça a performance docente e inspira o conhecimento emancipatório. Um alívio frente a dureza que se reitera aos passos de conteúdos historicamente aprovados, engrandecidos ao largo dos anos, é a transgressão de muitas das regras que se propõe; numa recondução às vias de experimentações; de percepções de quem se é a partir da intimação do outro.

Sentados na ilha, pensando imagens...

> A imagem pulsa e a cultura que há nela pulsa também. (Didi-Huberman, 2013, p.165)

Tudo importa e deve ser visto, tudo que se deixe preencher pelo prazer das vivências estéticas. Para Rancière (2009, p. 39) "é esse modo específico de habitação do mundo sensível que deve ser desenvolvido pela "educação estética" para formar homens capazes de viver numa comunidade política livre". Entendendo aqui a política como um trabalho de atos de subjetivação realizados em nome da igualdade, que desafiam a ordem em vigor, da ação, da percepção e do pensamento. A política e a arte provocam rearranjos dos signos e das imagens: todos constroem saberes, todos escrevem histórias e ficções, todos são de alguma forma autores. Os jovens reivindicam em suas maneiras de ser e de pensar narrativas próprias, mistas, também dentro das salas de aulas. Podem ser as escolas as vias catalisadoras de atos criadores e experiências estéticas (de sentido) vividas no coletivo, arranjos de um mundo mais justo. Penso que o ensino de Artes Visuais nas escolas básicas pretende reconhecer as obras de arte e as imagens em geral como maneiras de conceber o mundo e se relacionar com ele. É pelo diálogo entre as propostas do professor e os anseios e referências culturais dos alunos que se volta à reciprocidade. Reafirmar uma tentativa de igualar os estudantes a partir de saberes dominantes, não pode ser o caminho nem uma alternativa de ensinar nos dias atuais, ter acesso às pluralidades e aos múltiplos saberes traz também responsabilidade crítica aos professores que pretendem pensar a formação dos alunos. A escola construída por todos os indivíduos que nela habitam pode redinamizar a lógica dos pensamentos hegemônicos e a partir de um entendimento da importância das imagens na atualidade, perceber essas relações de construções identitárias, de grupos e dos olhares que buscam dar sentido e formas de visibilidade ao mundo. Retorna aqui a importância da imaginação que reaviva o diálogo com as imagens possível e não a doutrinação. O ensino de Artes como investigação dos pensamentos e dos olhares sobre as representações visuais de diferentes culturas baseado em práticas artísticas e experimentação poética, que permitam aos jovens um desenvolvimento crítico para atribuição de sentidos na escola e no mundo como autores e protagonistas de suas próprias vidas. Para Rancière (2009, p. 34)

> o regime estético das artes é aquele que propriamente identifica a arte no singular e desobriga essa arte de toda e qualquer regra especifica, de toda hierarquia de temas, gêneros e artes. Mas, ao fazê-lo, ele implode a barreira mimética que distinguia as maneiras de fazer arte das outras maneiras de fazer e separava suas regras da ordem das ocupações sociais. (...) O estado estético é pura suspensão, momento em que a forma é experimentada por si mesma. O momento de formação de uma humanidade específica.

A arte deve ser mesmo pensada dessa forma, como uma atividade que através de inúmeras construções de signos, formas e ações proporciona ligações com o mundo. É desse envolvimento com o mundo que brotam todas as imagens. E é a convivência com as imagens em espaços de trocas, de respeito às alteridades como nas salas de aula, e claro em todo campo da escola, que se pode pensar o ensino como emancipação. Afirmando as aulas de Artes Visuais como espaços-tempo de reflexão e fazer artístico: a arte como produção plástica livre, como produção poética que habita o coletivo.

A educação só se realiza pelos encontros de pessoas. Esses encontros sempre diferentes promovem a mágica do ensino – professores e estudantes (entre outros) são coautores dos currículos e do cotidiano escolar. São essas relações partilhas de afeto. São há um só tempo multiplicação e divisão de ânimo. Importa ser junto, ser no coletivo, atentos às diferenças (imensa sorte humana, tê-las), fortalecidos numa atmosfera de inúmeras possibilidades, de múltiplos interesses: tão cara ao ensino de artes visuais, a multiculturalidade - refúgio, nem por isso tranquilo, de uma pluralidade enriquecedora. É no momento em que os jovens se debruçam sobre a construção plástica, quando elaboram e produzem poéticas, que questões se colocam, que laços se criam - entre eles: são risos, gritos, zoações, interpelações, elogios, brincadeiras, ajudas. Configurações poéticas como fortalecimento cognitivo; como construções de si mesmos e

entendimento de quem são os outros. Como liberdade, prazer e crítica. É porque meus alunos me ensinam tanto, que meu encanto não pode ser outro, senão a escola. É porque ao vê-los praticar a arte que percebo a relevância do fazer coletivo, do estar junto, das inúmeras possibilidades de aprendizados que se manifestam de muitas maneiras, das imensas vontades de serem o que pensam ser, de serem o que pretendem ser, de serem o que inventam ser. Imaginações que germinam nas paisagens da escola. Que sorte poder conhecê-los! E com eles aprender a ser!

Referências

• CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1. Artes do Fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

• DIDI-HUBERMAN, Georges. A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby warburg. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

• HAAR, Michel. A obra de arte: ensaio sobre a ontologia das obras. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

• HERNANDÉZ, Fernando. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

• MAFFESOLI, Michel. Homo Eroticus: comunhões emocionais. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

• RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: EXO experimental org.; Editora 34, 2009.

• SACRISTÁN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

• SANTOS, Boaventura de Sousa. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, volume 1. São Paulo: Cortez, 2000.

Maria Lia Gauterio Conde Pinto

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, com pesquisa intitulada Produções poéticas para processos emancipatórios na paisagem escolar, com conclusão prevista para 2017. Bacharel e licenciada em Artes na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Professora de Artes Visuais no Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, desde 2014.

CHOQUE DE MONSTROS: CORPO, IDENTIDADE E VISUALIDADE NA ESCOLA

Pâmela Souza da Silva - UERJ

Resumo

Este é um resumo das investigações propostas pela pesquisa de Mestrado intitulada "Choque de Monstro!": Corpo, identidade e visualidade na escola. Pesquisa baseada nas minhas experiências como Professora no município do Rio de Janeiro e nos afetos causados pelas existências dissidentes nas escolas em que trabalho.

YO MONSTRUO MIO[1]
Susy Shock

...Yo, pobre mortal,
equidistante de todo
yo D.N.I: 20.598.061
yo primer hijo de la madre que después fui
yo vieja alumna
de esta escuela de los suplicios

Amazona de mi deseo
Yo, perra en celo de mi sueño rojo

Yo, reinvindico mi derecho a ser un monstruo
ni varón ni mujer
ni XXI ni H2o

yo monstruo de mi deseo
carne de cada una de mis pinceladas
lienzo azul de mi cuerpo
pintora de mi andar
no quiero más títulos que cargar
no quiero más cargos ni casilleros a donde encajar
ni el nombre justo que me reserve ninguna Ciencia (...)

O tema desta pesquisa está inscrito e circunscrito pela denominação escola pública popular. Entendida, tal denominação, como uma face social não redutível aos espaços nos quais se evidencia. Contudo, é nesses espaços, os espaços escolares institucionais, que o que lhes são peculiares se potencializam e se manifestam com notável singularidade. Não entendemos o espaço escolar em seus tempos próprios como dissociado ou impermeável ao que lhe circula, atravessa e produz. Entretanto, refletimos sobre o que a vida dos protagonistas desses espaços traz e nesses espaços problematiza.

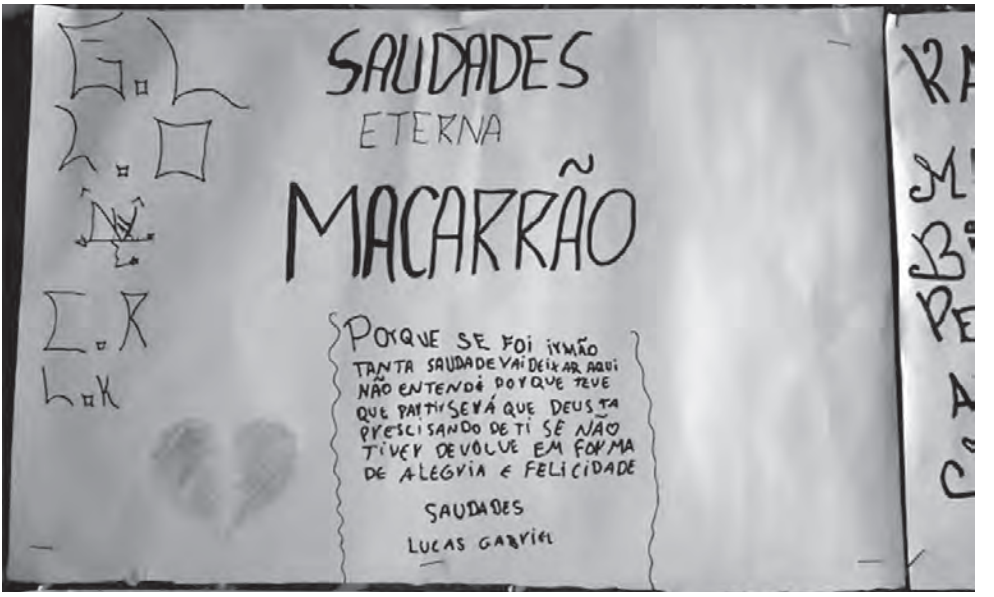
Alguns dos aspectos do cotidiano escolar constituem o foco da pesquisa dentro desse tema tão vasto e infinitamente facetado. Das muitas faces da escola, a face que nos interessa investigar, é a face que transpondo os limites institucionalizados dos corpos individualizados reconfigura o corpo dos investigadores no atravessamento dos colaboradores – termos aqui utilizados por falta de algo mais pertinente.

Investigadora sou eu. Colaboradores são os estudantes. Professoras e estudantes. Termos facilitadores.

O problema dentro do epicentro da pesquisa no fulcro do tema. Nos interessa (nós, eu e meus coletivos de afeto, posso incluir o orientador.) o corpo discente que afeta o docente. E como essa afetação pode, como inusitado oráculo, anunciar um presente e um futuro institucional e epistêmico que garanta alguma pertinência ao binômio ensinar e aprender nas escolas.

Simplificando: aposto que os corpos discentes oferecem à atenção docente problema-

1-http://susyshock.blogspot.com.br/2008/03/yo-monstruo-mio.html



tizações muito mais úteis à continuidade e atualização da escola do que outros recursos supostamente disponíveis. Refiro-me às questões que a corporeidade clandestina à escola, corporeidade pós-moralista em relação aos princípios, em muitos aspectos, anacrônicos, dos currículos oficiais, corporeidade juvenil e em fluxo, ou seja em plenitude existencial e força estética, exigem tratar e ocupar espaço destacado nos encontros que só a escola promove e nem sempre aproveita em concreto e objetivo benefício dos estudantes. A hipótese que conduz à pesquisa e ao cotidiano escolar, é que os estudantes seriam a fonte de recursos mais importante para a sintonia das escolas com a atualidade. A atenção voltada para as novas gerações de estudantes simultaneamente à perscrutação dos efeitos dos seus encontros no corpo da professora e pesquisadora é o via metodológica. Assim, a representação do tema se expande. Da escola a uma determinada escola, partindo da ideia que o recorte aqui é imperativo. Cada escola é uma escola em seu universo de diferentes e singulares dias, horas e habitantes. O recorde do cotidiano supera a pecha de pouca utilidade, quando a utilidade é reconhecida apenas pela suposta capacidade de aplicação generalista. Cada recorte cotidiano é singular e sua característica comum aos outros cotidianos é a aludida singularidade e essa noção é o mais oportuno recurso teórico ao qual a pesquisa recorre.

Recortando o cotidiano em suas minúcias, em suas nuances e surpresas expandimos ainda mais o campo investigado. Pois, apostamos que as narrativas que a investigação nos possibilita produzem efeito paradoxal na diagramação do tema, quanto mais minúsculo e fugaz aparenta a experiência observada, quanto mais banal e aparentemente rotineira a prática observada, maior a densidade do aspecto fulcral ao tema que são, na escola determinada, alguns dos diversos sujeitos que a habitam. De uma denominação genérica chegamos à imparidade dos praticantes do cotidiano especificado. E assim chegamos aos sujeitos encarnados que oferecem saberes aos currículos e à formação continuada do corpo da professora.

O entendimento postulado é que corpo, definitivamente invocado para além do abominável (pelo menos para nós) corte entre mente e corpo, é o duto das experiências humanas. Um corpo para além de qualquer organização medical. É o que sobrevive às escaramuças do biopoder. É o que apresenta mais que representa. O que não se reduz ao sentido. Corpo sem organização interna ou externa, enxurrada de sensações em guerrilha contra a palavra. Porque sua evidência anatômica e fisiológica não responde àquilo que o homem pode sentir nele de complexidade (Le Breton, 2003: 271).

Sob a égide do corpo, buscaremos a partir da presença cotidiana lidar com o 'monstro', ou seja o que se aponta para afirmar uma diferença defensiva, egoísta e violenta. O monstro é o corpo no qual não se discerne cérebro da genitália,

nem tão pouco suas fronteiras, seus limites e terminais dos de outros corpos. Aceitamos, portanto, os corpos que se nos oferecem, a partir do que vamos percebendo em nosso corpo. Marcas de percursos de outros corpos, ideias insurgentes, ponderações e sobretudo sentimentos. Matéria com a qual buscamos elaborar as narrativas vertidas em crônicas do nosso cotidiano. Crônicas que narram os coletivos em mim, como força inevitável. Buscamos nas crônicas, e isso já é parte do método proposto, conter e dispersar em oferta ao leitor, o que as presenças diversas nos oferecem ao longo da pesquisa. Não damos a palavra a ninguém, aceitamos as que nos são dadas ou dispensadas nos nossos cotidianos. Pois, o que viria ser "darmos a palavra" a alguém se não é um convite para falar? O que então quer dizer esse ato absurdo, essa aparente doação, essa generosidade moldada pela força de autoridade difícil de enganar? Quem vai falar? Quem determinaria o lugar do outro, quem lhe pediria que falasse aqui? (Souza, 2012: 266). Trazemos o que nos fez o monstro, acima aludido, trazemos o seu choque contra o nosso espelho, o choque de monstros!

Os monstros se chocam, nos chocam e seu choques fendem os currículos. Pelas fendas invadem a cena das aulas e fulguram em muitas versões e visualidades. Corpo, identidades estilhaçadas e criadas, visualidades ressignificadas, escancaradas e afirmadas na escola.



Objetivo

Desejo. Pretendo que a pesquisa funcione um pouco mais do que tem funcionado. Queremos que, além do que nos tem propiciado, prazer e movimento, dúvidas e incertezas, estremecimento e emoção, seus frutos sirvam a outros da melhor forma possível, que a pesquisa, em qualquer um dos seus aspectos, sirva ao menos para chamar a atenção para os monstros, para sua relevância na construção diária da escola como campo privilegiado de relação, de criação de modos de encarar e criar o mundo. O objetivo de uma pesquisa é para seus autores o enfrentamento do que vive na sua vida profissional e que não é discernível da amplitude de sua vida, é saber mais sobre si por meio dos outros. O objetivo é um disfarce do desejo. E o desejo é se enfrentar no plano dos afetos e resistências. É colar o corpo na monstruosa diferença que aparta corpos de professoras dos corpos das alunas, é interrogar, a bem de uma escola mais justa, mais amena, mais feliz, o que faz o monstro, monstro. E a autoria dessas aberrações. Evidentemente não o monstro, mas a rede de ações que produz a apartação, a exclusão, a humilhação e demais violências que arquitetam a monstruosidade do outro.



As diferenças apontadas, qual se aponta o monstro, diferindo-o, por meio do indicador em riste, de nossa normalidade, são as designações anacrônicas mas insistentemente recorrentes, a negra, o negro, a negritude, a

sapatona, o viado, a travesti, o pobre, o analfabeto, o incompetente, o indócil, o bandido, o inadequado, o inoportuno. Aquele que choca, denunciando em nosso estranhamento, nossa incompetência diante do que foge aos fraudulentos manuais da normalidade. E mais, a nossa cumplicidade e atuação no laboratório que cria o monstro.

Objetivamos um novo manual, que se inventa na proliferação dos monstros, e sem explica-los, os reverencie. Pois, os monstros, a despeito de qualquer força regulatória, proliferam. Invadem o planeta, tornando-se familiares...(José Gil, 2006:11)

Metodologia

A via metodológica aplicada é a pesquisa do/no/com o cotidiano (Alves) que propõe a intensidade na coleta de tudo que o cotidiano investigado oferece. Sem excluir a participação da subjetividade da investigadora que opera, contamina e atravessa suas ações no campo da pesquisa como o faz em toda a sua vida.
A descrição densa seria um modo do pesquisador apropriar-se do que o campo oferece e descrever sua coleta. Nessa via, o pesquisador deverá buscar realizar sua descrição de modo a alcançar as suas mais sutis nuances, detalhes e particularidades, considerando os contextos, cenários e demais elementos que configuram o acontecimento e personagens de sua investigação. O mais significativo não seria exatamente o denominado "fato social", mas, como afirma Geertz (2008, p. 8) o que mais importa é a ação social decorrente do fato social. Assim, não se trataria de procurar leis gerais, mas, trabalhar com as significações e significados do que se encontra no campo. A atuação do pesquisador será a de criar interpretações, sempre relativizadas, em torno das expressões e demais acontecimentos sociais, que segundo o autor podem ser consideradas "enigmáticas na sua superfície" (idem, p. 4).

Portanto, as generalizações nas leituras ou interrupções da observação na superfície do acontecimento, superfície muitas vezes criada pelo investigador quando intoxicado por algum preconceito, devem ser rigorosamente evitadas. É preciso evidenciar os significados dentro do âmbito cultural estudado, respeitando todos seus aspectos e características. Pois, quanto mais densa se constituir a descrição, mais fartos serão os recursos para sustentar a argumentação do investigador.

Quanto ao arcabouço teórico que levamos ao campo, na medida em que algum norte conceitual há de se dispor ao deflagrar uma pesquisa, convém observar, contudo, que as teorias só adquirem importância meio ao processo de investigação, ou seja, em diálogo com o campo. Na medida em que são as singularidades culturais, as práticas particulares que farão as articulações e determinarão a pertinência ou validade das teorias.

Em outros termos, é como se tanto as teorias quanto os métodos investigativos se contaminem pelo campo e sejam recriadas pelo pesquisador. Sobretudo porque, em relação aos cotidianos, os métodos são criados no movimento das ações da pesquisa, ou pesquisar o cotidiano é criar metodologias (Victorio, 2007).



Quanto ao aspecto metodológico da formatação da dissertação, pretendemos recorrer à aplicação do recurso narrativo, para tanto, entendemos que observadas as definições dicionarizadas – desde as mais gerais até as mais especializadas sobre o conceito de narrativa, devemos considerar que tecnicamente o que caracteriza a narrativa são diversos aspectos, dentre os quais destacamos a menção à representação, exibição ou recapitulação de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos encadeados em uma ordem de sucessão ou de decorrência, representação sempre alavancada pelas força criadora da rede de subjetividades que se estabelece nas

interlocuções que dão substância à investigação; os acontecimentos, eventos ou ações que são realizados ou sofridos por um ou mais personagens, ocorrendo em um tempo e espaço definidos pela percepção do narrador; a referência à uma dinâmica temporal (ou temporalidade dinâmica) que determina a sucessão dos acontecimentos ou é produzida por esta; a alusão à uma alteridade mais ou menos radical entre o narrador e os acontecimentos e sujeitos narrados, fruto dos distanciamentos e aproximações que o ritmo da pesquisa provoca; os acontecimentos narrados, assim como os personagens, cenários e outros componentes do universo relatado podem ser reais ou fictícios, sendo sempre , de uma forma ou de outra, a amálgama das duas possibilidades; no conceituação mais genérica da narrativa, os acontecimentos são narrados por meio de linguagens que se manifestam em diferentes substâncias ou suportes expressivos: pelas linguagem oral, escrita ou gestual; por modalidades mistas destas linguagens, como a verbo-icônica, por exemplo; pela mímica, teatro, dança, etc.

Rede teórica

A perspectiva teórica na qual a investigação se apoiou alia várias vertentes do pensamento contemporâneo que se harmonizam na medida em que se complementam favoravelmente à proposta do projeto. Dentre essas propostas, o corpo como universo de partida do entendimento e criação das coisas; a Cultura Visual como campo de investigação aberta e multidisciplinar das imagens visuais, de sua fruição, circulação e criação; a relevância do cotidiano como campo absoluto dos acontecimentos de interesse da pesquisa; bem como a noção de redes de saberes que nele se realiza; as propostas libertárias contemporâneas sobre racialidade, etnicidade, sexualidade, gênero e arte que emergem das militâncias mais libertárias.

Para o recurso à essa rede de saberes e postulados, recorremos a alguns autores cuja produção nos pareceu se identificar com os modos de investigação queemergiram do e no próprio campo investigado. Certamente que muitas propostas teóricas se somaram ao nosso afeto e assim constituíram e conduziram o nosso interesse. Ou seja, leituras prévias ao campo que de certa forma marcante interferiram nas escolhas do tema da pesquisa e na forma como foi iniciada.

Uma pausa. Respira

- "Ele sempre foi bicha, mas agora está uma bicha escandalosa. Aí já é demais!" (Professora aos berros durante o conselho de classe)
- "É uma turma de putas!"
- "Ela está com problemas por causa da sexualidade aflorada." (Professor gesticulando e fazendo caretas sobre aluna "lésbica" em conselho de classe)
- "Ele era um aluno tão bom aí foi desmunhecando, desmunhecando e deu nisso." (Professores falando sobre o comportamento de um aluno na sala dos professores)
- "Profe, confia na neguinha aqui!"





Referencias bibliográficas

• BUTLER, Judith. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. New York: Routledge, 1990.

Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos dels "sexo". 1A edição. Buenos Aires: Paidós, 2005.

• CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

• CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do cotidiano: 2. Moras, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

• DIAS, Belidson. O i/mundo da educação da cultura visual. Brasilia: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

• FLORES, Valería. ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Buenos Aires, 2015.

• FOUCAULT, Michel. A história da sexualidade 1: a vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

• _____• Os anormais. Ed. Martins Fontes - SP, 2001.

• GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: A Interpretação das Culturas. 1ed., 13reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008, p.3-21.

• GIL, José. Monstros. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

• HARAWAY, Donna. In: TADEU, Tomaz. Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

• HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

• HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

• LE BRETON, David. Antropologia do corpo e modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

•___Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade. Campinas, SP: Papirus: 2013.

• LOURO, Guacira Lopes (org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomaz Tadeu da Siva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

• _____• Teoria queer: uma política pós-identi-

tária para a educação. Florianópolis: Revista de Estudos Feministas, 2001. (Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf)

• ___• Um corpo estranho: ensaios sobre a sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

• PRECIADO, Paul B. Manifesto contrassexual. Práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

• VICTORIO FILHO, A. Poéticas visuais cotidianas. In: OLIVEIRA, I.B.; SGARBI, P. (Org.). Fora da escola também se aprende. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 51-63.

• VICTORIO, Aldo Filho. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias Educação & Sociedade, vol. 28, núm. 98, enero-abril, 2007, pp. 97-110 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707006

Pâmela Souza da Silva

Graduada e licenciada em História da Arte pelo Instituto de Artes da UERJ. Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora de Artes Visuais no Município do Rio de Janeiro.
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/5203148915588555

ENSINO DE ARTE: DIÁLOGOS TRANSESTÉTICOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO NA CIBERCULTURA

Debora Cristina Santos e Silva - MIELT/UEG
Leda Maria de Barros Guimarães - FAV/UFG

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa que desenvolve estudos de literatura, artes, mídias e cultura visual, em situações formais e não formais de ensino-aprendizagem. O problema de pesquisa consiste em investigar quais as condições necessárias ao diálogo transestético (intercultural e multissemiótico), no âmbito do ensino de Artes e de Literatura, para uma educação que favoreça a formação integral do sujeito na Cibercultura contemporânea. Objetiva, assim, compreender os princípios do ensino de Artes, dentro de uma concepção rizomática do conhecimento, para a formação do sujeito complexo, no âmbito da Cibercultura. Para isso, estabelece as seguintes questões de pesquisa: Como se configura o cenário da Cibercultura e quais as suas implicações nas práticas sociais de leitura, escrita e produção-recepção de arte, literatura e cultura visual? Quais os princípios fundamentais do ensino de Artes em contexto intercultural? Que bases teórico-metodológicas poderiam pautar um ensino de natureza interativa, relacional e colaborativa? Desta forma, a pesquisa se dedica a criar e avaliar estratégias para o ensino transestético, a fim de favorecer experiências de transversalidade curricular na escola e o uso de tecnologias digitais que permitam a apreciação crítico-criativa da Literatura e das Artes, por meio da interatividade e da produção colaborativa, em ambientes virtuais. Desenvolve-se no âmbito do Grupo de Pesquisa ARGUS – Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento (CNPq), da Universidade Estadual de Goiás, e do Programa de Doutorado em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, por ações de mediação pedagógica em escolas da rede pública do município de Anápolis-Goiás.

ABSTRACT

This paper presents partial results of a research that develops literary studies on arts, media and visual culture in formal and non-formal teaching-learning. The research problem is to investigate what the conditions are necessary for transaesthetic dialogue (intercultural and multisemiotic), under the teaching of arts and literature, to an education that provides the integral formation of the subject in contemporary cyberculture. The main objective, therefore, is to understand the principles of teaching Arts, within a rhizomatic conception of knowledge, for the formation of complex subject, under the Cyberculture. To do so, this study came from the following research questions: How do I set the scene of cyberculture and what are their implications for social practices of reading, writing and production-reception of art, literature and visual culture? What are the fundamental principles of teaching arts in intercultural context? What theoretical and methodological bases could guide an interactive-native teaching, in an relational and collaborative way? Thus, the research is dedicated to create and evaluate strategies for transaesthetic education in order to promote curricular transversality experiences at school and the use of digital technologies to the critical-creative appreciation of Literature and the Arts, through interactional and collaborative production in virtual environments. It is developed under the ARGUS Research Group - Cultural Studies, Language and Behavior (CNPq), the State University of Goiás, and the Doctoral Program in Visual Arts and Culture of the Federal University of Goiás, for pedagogical mediation actions in public schools in the city of Anapolis, Goias.

Introdução

Colocar-se diante da questão do ensino de Arte, à luz de uma teoria que justifique e sustente certa prática docente, é ter o privilégio de encontrar quem pense a contemporaneidade e visite outros tempos, de maneira crítica e equilibrada, numa perspectiva lúcida e envolvente, sem perder, entretanto, o ethos da liberdade poética.

Considerando as condições de produção dos textos e criações digitais em tempos da Cibercultura, marcadas pelo multiculturalismo e as multissemioses, o utente-leitor se incita à crítica ao modelo de pensar cartesiano, que o reduz ao lugar circunscrito da dúvida, e o amplia à práxis cotidiana de suas incertezas, buscando não mais o "retrato", enquanto "reflexo" da sociedade e do homem, mas a sua própria "retratação", no sentido mesmo de "reparação", numa tentativa de reconstrução de um novo modo de ver e questionar o mundo e, a partir disso, promover mudanças.

Contudo, os instrumentos que possibilitam ao sujeito colocar-se de forma consciente e contestadora em relação a um pensamento institucional conservador, parte da ação individual de identificação e resistência até uma ação coletiva de contestar, e não somente assimilar, aquilo que é produto de uma reflexão crítica. É assim que, diante de um realismo maduro, comprometido com os homens de seu tempo, a poesia e a arte digital contemporâneas assumem uma postura visionária de seu fazer poético, transcendendo os limites da palavra escrita, para registrar, com a força eloquente de suas imagens, esse Zeitgeist que demarca a Cibercultura.

Com efeito, experiências estéticas foram produzidas, vivenciadas e discutidas das formas mais diversas, refletindo sobre as realidades impostas ao humano, em diferentes momentos do processo civilizatório. A relação do homem com a linguagem e as transformações por que ela passou mostra-se, portanto, como um oportuno tema para o início de nossas reflexões.

Educação estética: diálogos entre Artes, Literatura e Mídias

Tendo em vista as novas configurações da sociedade contemporânea, Castells (2009) nos adverte que uma transformação tecnológica de dimensões históricas estaria ocorrendo com o advento da Internet, qual seja, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. Em outras palavras, dá-se a irrupção, em termos socioculturais, de um hipertexto e de uma metalinguagem que, pela primeira vez na história, integraria, num mesmo sistema, as modalidades escrita, oral, cinética e audiovisual da comunicação humana. Esse momento histórico de grande mudança interfere em como se pensam os processos de comunicação e sua efetiva ação nas relações interpessoais.

O cenário da segunda metade do século XX foi marcado pelas consequências inevitáveis da chamada revolução tecnológica. Nesse contexto, a literatura salta das páginas do livro e do espaço reservado do quarto de leitura ou da biblioteca para as ruas da cidade - nos jornais, nos cartazes, nos grafites, nas performances públicas e nas mídias em geral, unindo-se a outras linguagens e produzindo uma série de criações hibridas que se configuram atualmente nas "criações digitais" do ciberespaço. Nesse contexto, a poesia ressente-se desse estado de coisas e proclama novas formas de criação estética, pelas quais a palavra se liberta das amarras da sintaxe normativa e assume sua vocação metafórica pela via da construção imagética, aproximando-se das artes visuais. Desta forma, palavra e imagem se (con)fundem numa proposta de renovação estética que busca a apreensão dos processos de comunicação desse "novo mundo" que desperta na passagem para o século XXI, já em efetiva consolidação.

Com efeito, as possibilidades de criação de imagens pelo uso do computador enquanto "máquina semiótica" (BARBOSA, 1996) incita-nos a mergulhar nos meandros da pesquisa sobre tecnologias contemporâneas para a criação artística, investigando as possibilidades desse estudo nas aulas de Artes e Literatura, com abordagem estética. De fato, diferentes tecnologias estão sendo incorporadas pelos artistas e webpoetas em suas produções, modificando seu emprego em diferentes técnicas de produção, o que torna híbridas as criações digitais, dificultando os limites entre o artístico e o literário.

Do uso de materiais alternativos para captar o olhar do expectador, os artistas deslocam-se do pincel e da tinta para o mouse e milhares de pixels, num universo numérico e algorítmico. Assim, temos como inquietação as contribuições que as poéticas digitais podem trazer

ao ensino de Artes e Literatura, uma vez que, além de se constituírem como manifestação artística, estão presentes no cotidiano de nossos adolescentes e jovens que transitam pelo ciberespaço. Trata-se de um fazer teórico-pragmático que se instala no cruzamento entre Arte, Ciência e Tecnologias.

Não restam dúvidas de que a escola tem o papel de despertar os alunos para a compreensão das diferentes linguagens artísticas, suas particularidades poéticas e possibilidades de interação, marcas retórico-formais das criações digitais contemporâneas. O ritmo das mudanças é acelerado e impõe o domínio de conceitos, técnicas e diferentes maneiras de produzir literatura e arte que instigam e atormentam o universo de leituras e produções dos alunos. É importante, então, que a escola compreenda as tecnologias contemporâneas como fruto de um momento histórico e cultural (BARBOSA, 2005).

Parece evidente que a integração das tecnologias digitais nos domínios da Arte abre novas possibilidades para seu ensino na escola, mediado por outras linguagens e mídias, constituindo-se um percurso transestético que só enriquece a experiência de percepção, fruição e apropriação estética. Isso favorece as relações existentes nas propostas artísticas específicas das tecnologias contemporâneas, bem como a possibilidade de pesquisas nas áreas da História da Arte, da Criação Literária ou da Cultura Visual, bem como na produção e tratamento de imagens a serem construídas por projetos educacionais.

De acordo com Hernández (2000), a Arte é uma prática social, uma forma de conhecer e relacionar-se com o mundo. À luz da Cultura Visual, a Arte é compreendida como produção social e cultural do sujeito e de sua coletividade, com características inerentes aos períodos em que essas produções artísticas foram geradas. É assim que, na escola, a educação estética implica um encontro do sujeito consigo mesmo, pois é na escola que ele expressa seus anseios, desejos e posturas diante do mundo.

Em suas ponderações teóricas, Pimentel (2012) ressalta a necessidade e a relevância de se promover um ensino de Arte voltado para diferentes modos de conhecer e produzir arte, tanto as tradicionais como aquelas que se utilizam de tecnologias contemporâneas. A autora reforça que o uso de novas tecnologias possibilita aos alunos o desenvolvimento da sua capacidade de pensar e fazer arte atualmente, representando um importante componente na vida desses alunos, na medida em que lhes abre uma gama de possibilidades para o conhecimento e a expressão em arte.

Desta forma, pensar num ensino de Arte, mediado pelo diálogo com a Literatura, é importante à medida que o perfil do estudante vem mudando com o acesso às tecnologias contemporâneas. Domingues (2014) propõe questionarmos o que está acontecendo com a Arte nesta era digital, e o que está sendo produzido pelos artistas no ciberespaço. A autora observa que a Arte em tempos de Cibercultura permite maior interação com o espectador, exigindo reorganizações profundas da sensibilidade, ampliando o campo da percepção em trocas e modos de circulação que exploram os recursos computacionais como uma linguagem própria, transcendendo a arte da pura aparência. E isso se pode estender para a Literatura.

De acordo com Risério (1998), o ambiente tecnológico afeta profundamente o fazer estético, pois provoca intensas transformações na dimensão simbólica da existência, pela qual a criação tecnológica provoca transformações, também, no campo das formas artísticas. Corroborando essa abordagem, Gil (2008) afirma que todo campo cultural, as dimensões simbólicas, as construções das subjetividades que são base da vida cultural, as linguagens individuais e coletivas, tudo é afetado pela vida digital. Sendo assim, a experiência artística na escola é entendida como uma forma de conhecimento favorável ao desenvolvimento intelectual para uma racionalidade cognitiva. Decorre daí a relevância de aliar Arte e Literatura nas experiências de leitura na escola básica. Nesse âmbito, Barbosa (2008) ressalta igualmente a importância de um aprimoramento do olhar sobre as imagens e destaca o papel da escola nesse processo, a fim de preparar os alunos para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, uma vez que nossos alunos hoje estão explicitamente expostos à leitura de imagens.

Certamente, a educação do olhar, enquanto emancipação, encontra seu ponto fulcral na discussão das imagens que fazem parte do cotidiano dos alunos. Diante disso, Pillar (2014) observa que ver é dar significado; e esse significado se constrói a partir das relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo. Neste sentido, é importante uma educação estética que promova o aperfeiçoamento do olhar do aluno, mediante ao grande fluxo de imagens que invadem seu cotidiano.

Para Pimentel (2012), a velocidade com a qual percebemos as imagens atualmente nos impede que pensemos sobre elas e selecionemos as que farão parte de nosso repertório imagético. Portanto, é necessário desenvolver a competência de análise de imagens, de forma que estas tenham significado tanto para quem as produz como para quem as contempla e delas se apropria.

Desta forma, percebemos que uma educação estética não mecanizada, ou tecnicista, acaba por se realizar durante a fruição de imagens e das produções dos alunos, despertando-se neles o sentimento de autoria em relação ao texto/imagens produzidas, além de percebê-los como grande oportunidade de expressão de ideias, sentimentos e sensações.

Ensino de Artes no cenário da Cibercultura

Um olhar mais atento sobre a sociedade contemporânea e suas produções artísticas suscitam indagações quanto ao que as coletividades humanas estão vivenciando e quais representações produzem de suas realidades. Bauman (2001) oferece a perspectiva da "liquidez", apresentando relações humanas marcadas por características modernas radicalizadas ou aprofundadas, sob as quais as transformações iminentes são uma condição intrínseca do homem.

Efetivamente, advento das tecnologias digitais acontece num ambiente sociohistórico apontado por Bauman (2001) como "modernidade líquida". Nessa concepção, as sociedades humanas passam por uma radicalização da modernidade no que tange à negação do passado e à reinvenção constante do presente, com o intuito de aperfeiçoar infinitamente o homem e suas criações. Esse ambiente acaba por criar nos indivíduos a sensação de instabilidade e insegurança, diante do imperativo de se reinventar a cada instante.

No foco dessas discussões, Bauman (2009) assinala os mecanismos de como se dá a vida na modernidade líquida, visto que o componente da liquidez das fronteiras territoriais é fundamental no fluxo de destruição de modos de vida elaborados e na formação de novos modos de vida. Desta forma, na Ciberliteratura, é notável a quebra de fronteiras entre autor, texto e leitor, como também entre um texto e outros textos disponibilizados na Internet (um hipertexto por natureza). A dicotomia tempo-espaço também é rompida, pois as obras disponibilizadas são captadas pelo receptor instantaneamente. Amaral (2008, p. 48) assinala, sobre esse fenômeno, que "o mundo contemporâneo caracteriza-se por transformações aceleradas da noção relacionada ao tempo, ao espaço e à individualidade. Todas elas abrigam a figura do excesso, característico da supermodernidade".

Esse processo de desvinculação dos parâmetros de tempo e espaço, e de fusão de individualidades, tem condicionado o que se define como o fenômeno da "interterritorialidade", já bastante discutido por vários autores, inclusive Bauman. É nesse novo "espírito de época", que Amaral redefine o papel do artista. Nesse contexto de produção e recepção colaborativa, para a autora,

> [...] a "interterritorialidade" operou uma ideia de que o papel do artista é criar uma arte que provoca o processo de pensar, de arte comprometida com a criação de uma linguagem da percepção, que permite a flutuação da informação entre sistemas estranhos um ao outro, eliminando fronteiras para provocar novas associações e analogias. (AMARAL, 2008, p. 55 / aspas da autora/)

Diante desse cenário, percebe-se muito claramente a crise da escola, uma vez que as dissecações e segmentações dos objetos de conhecimento tornaram o aluno um ser fragmentado, com enorme dificuldade de estabelecer relações entre os conteúdos, problematizados pela escola e no âmbito da própria vida. Como problematiza Morin (2008), as novas concepções epistemológicas demandam a passagem, iminente e necessária, do pensamento dualista cartesiano (o paradigma da simplicidade) ao pensamento complexo, que admite o caráter multidimensional de qualquer realidade (o paradigma da complexidade). Nesses termos, defende, ainda, Morin (2008, p. 9):

> Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores do pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais [...]. Assim, o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional.

E é nesse estatuto sociocultural, multi e controverso que o educador se encontra, desafiado pelo papel fundamental que ocupa na formação do jovem contemporâneo, com o fim de capacitá-lo a exercer sua cidadania com responsabilidade social e comprometimento

ético, sem esquecer se das prerrogativas da autonomia e da identidade. Ressalta-se, ainda, a necessidade de possibilitar o diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber e as diferentes dimensões do humano, tendo em vista as necessidades físicas, materiais, intelectuais, afetivas e espirituais desse jovem em formação.

Assim, esta pesquisa em torno do trabalho pedagógico no âmbito do ensino de Arte, mediado pelo diálogo transestético, reafirma a proposta interdisciplinar que surge como uma oportunidade de perceber o aluno em sua totalidade histórica e cultural, em razão de uma visão aprofundada e crítica da educação estética. Ela possibilita a germinação de consciências e diferentes posturas, baseadas na pesquisa, no diálogo e na aprendizagem colaborativa professor-aluno, aluno-aluno, aluno-objeto de conhecimento, aluno-interface tecnológica.

Considerações Finais

Diante do que aqui foi brevemente exposto, cabe a nós apenas assinalar a relevância de pesquisas de natureza interdisciplinar para os estudos de cultura, da linguagem e do comportamento, cuja natureza multissemiótica alia Artes, Literatura e Mídias, num espaço interterritorial, que não circunscreve mais apenas a cultura local, mas se afigura em seu espaço global de trocas interculturais dinâmicas efetivadas no cotidiano das pessoas, interferindo na performance do jovem leitor/fruidor contemporâneo.Nesse contexto, a sala de aula consiste num espaço promissor de pesquisa para o professor, no qual a reflexão sobre sua ação pedagógica expõe problemas concretos, vivenciados e refletidos, retomando as soluções aplicadas e partilhando-as com os demais colegas, a fim de valorizar a experiência e refletir sobre ela.

A proposta transestética busca, desta forma, pautar-se numa dinâmica cíclica, em constante construção, que transforma seu caminhar em um longo percurso, capaz de fornecer ferramentas para ajudar o aluno a compreender sua inserção na vida familiar, social e profissional – e isso inclui, sem dúvida, a dimensão estética. Efetivamente, o trabalho interdisciplinar oportuniza enfoques diversificados para os múltiplos conhecimentos que emergem no ambiente acadêmico e escolar, como também favorecem o olhar plural do aluno nas relações interpessoais e profissionais. Assim, perceber-se interdisciplinar é compreender que as áreas do conhecimento, as diferentes culturas e saberes que permeiam o ambiente escolar interagem e favorecem a compreensão do ser individual em meio a um contexto global. E a escola não pode abrir mão de seu papel mediador nesse cenário.

Referências

• BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

• ___• .Arte-educação no Brasil. 7.ed. ,São Paulo: Perspectiva, 2012

• BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

• ____• Perspectivas multiculturais: a multiculturalidade na educação estética. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.ht.pdf Acesso em: 16/05/2014.

• AMARAL, Lílian (orgs.). Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

• BAUMAN, Zigmunt. Modernidade Líquida – Rio de Janeiro: Jorze Zahar. Ed., 2001.

• ___• Arte da vida. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

• CANCLINI, Néstor G. Culturas híbridas. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2013.

• DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

• HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

• HERNÁNDEZ, Fernando. A Cultura Visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

• LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo, Editora 34/ 1996, 9ª reimpressão, 2009.

• JOUVE, V. Por que estudar literatura? São Paulo: Parábola, 2012.

• MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

• PILLAR, Analice Dutra (org.) A educação do olhar. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

• PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da Arte. In: BARBOSA, A. M. (org). Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2012.

• RISÉRIO, A. Ensaio sobre o texto poético em contexto digital. Bahia: COPENE, 1998.

• REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs). O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002, p. 123-140.

• ROJO, R. Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

• BARBOSA, J. (orgs). Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.

• RÜDIGER, Francisco. Cultura e Cibercultura: princípios para uma reflexão crítica. 2011. Disponível em:<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/1502> Acesso em: 23 dez. 2014.

Débora Cristina Santos e Silva

Doutora em Teoria Literária (UNESP /2002). Pós-Doutora em Literatura e Hipermédia pela Universidade Fernando Pessoa (UFP-Porto/2010/Bolsista CAPES). Pós-doutoranda em Arte e Cultura Visual pelo PPGSS em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG/2016). Docente do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT/UEG). Professora do Curso de Letras do Campus Anápolis de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas (CCSEH/UEG). Líder do Grupo ARGUS/CNPq. Bolsista BIP/UEG.

Leda Maria de Barros Guimarães

Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Atua na formação de professores na Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual. Tem pesquisado sobre arte e cultura popular, formação docente e sobre pesquisa e ensino da arte. É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas- ANPAP, do InSEA - "The International Society for Education Through Art" e faz parte da atual diretoria da Federação dos Arte Educadores do Brasil.

OLHAR, VER, REPARAR: UM ESTUDO SOBRE AS VISUALIDADES E CEGUEIRAS QUE ATRAVESSAM A ESCOLA

Ms. Juliana Zanini Salbego - PPGE/UFSM
Prof. Dr. Leonardo Charréu - PPGE/UFSM

Resumo:

A presente escrita tem como objetivo apresentar, de forma parcial, algumas discussões e resultados que estamos desenvolvendo em nossa pesquisa que tem como referência o campo da Cultura Visual vivenciada dentro das aulas de artes em determinados ambientes escolares. Tendo em conta que as imagens são produtos, e ao mesmo tempo características indissociáveis da sociedade contemporânea, faz-se, assim, indispensável que seus significados dentro das práticas pedagógicas sejam investigados cada vez com mais profundidade e sob novos ângulos. Também pressupondo um panorama da produção e difusão em grande escala de imagens de todos os tipos e modelos, e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, uma ideia de naturalização\superficialidade das práticas de ver, vem-se produzindo efeitos diversos que por ora engessam, e ora potencializam nossas relações com estas imagens. Assim, a busca dos significados construídos a partir do atravessamento das visualidades em sala de aula, e que compõem o que aqui chamamos de 'cegueiras', delineiam o escopo principal desta investigação. Destarte, a partir de um caminho metodológico de caráter híbrido, que está fazendo dialogar estratégias da teoria fundamentada nos dados e da fenomenologia hermenêutica a presente investigação está buscando encontrar respostas possíveis à seguinte questão: Como acontecem os atravessamentos das visualidades nas aulas de artes nas escolas e que tipos de cegueiras produzem? Os colaboradores da pesquisa são o grupo componente do Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – das Artes Visuais da UFSM no ano de 2015. A base teórica e metodológica desta investigação está alicerçada preponderantemente nos seguintes autores: Tarozzi (2011); Charmaz (2009); Hernández (2000, 2005, 2007); Freedman (2006); Larrosa (2015); Van Manen (1998, 2003), Saramago (1995) e Couto (2008, 2012).

Palavras-chave: visualidades; cegueiras; Cultura Visual.

Abstract:

This writing is to present, partially, some discussions and results we are developing in our research that has as a reference the field of Visual Culture experienced within the arts classes in some school environments. Given that the images are products, and at the same time inseparable features of contemporary society, it is therefore essential that their meanings within the pedagogical practices are investigated with increasing depth and in new ways. Also assuming an overview of the production and diffusion in large-scale images of all types and models, and, paradoxically, at the same time, a naturalization/superficiality idea of practice to see, it has been produced different effects that on one hand: imprison, and on the other hand: leverage our relationships with these images. Thus, the search of the meanings constructed from the crossing of visual arts in the classroom, and make up what we call here 'blind spots', outline the main scope of this investigation. Thus, from a methodological way of hybrid character, which is making dialogue theory of strategies based on data and from hermeneutic phenomenology, this research is seeking to find possible answers to the following question: How crossings of visualities happen in art classes in schools and what kinds of blindnesses are produced? The research collaborators are from the Pibid group - Institutional Program of Initiation to teaching Scholarships - Visual Arts UFSM in the year 2015. The theoretical and methodological basis of this research is based mainly on the following authors: Ta-

rozzi (2011); Charmaz (2009); Hernandez (2000, 2005, 2007); Freedman (2006); Larrosa (1998); Van Manen (1998, 2003), Saramago (1995), Couto (2008, 2012).

Keywords: Visual Arts; Blindness; Visual Culture.

Ver. Ver na luz. Luz que permite ver. Escuro que cega. Luz que cega. Escuro que revela, Escuro que vê. É de clarezas e escurezas que trata esta escrita. Mas não dos claros e escuros por eles mesmos, mas das suas relações com a Educação. Esta escrita tem o desejo de percorrer caminhos que nos levem a pensar sobre as potencialidades e os engessamentos de nossas práticas pedagógicas quando trabalhamos com visualidades (FOSTER, 1988). Visualidades estas que englobam imagens e sujeitos no processo de olhar.

Esta pesquisa tem como marco teórico de referência o campo da Cultura Visual e se desenvolve a partir de uma inserção em aulas de artes em determinados ambientes escolares. A investigação começa no diálogo com a literatura e desponta no interior da sala de aula, onde os claros e escuros de nossas vistas se manifestam e fazem sentido. Nosso objetivo é percorrer um caminho na busca das clarezas e escurezas que podem envolver processos pedagógicos atravessados por *visualidades*. Pressupomos um panorama contemporâneo da produção e difusão em grande escala de imagens de todos os tipos e modelos, e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, uma ideia de naturalização\superficialidade das práticas de ver (MITCHELL, 2003). Nesse sentido, entendemos que ocorre, sobretudo no interior das práticas pedagógicas, a produção de efeitos diversos que, por ora engessam, e ora potencializam nossas relações com as imagens. Assim, a busca dos significados construídos a partir do atravessamento das visualidades em sala de aula, e que compõem o que aqui passamos a chamar de 'cegueiras', delineiam o escopo principal desta investigação.

As categorias de cegueiras aqui propostas estão surgindo a partir de encontros que ocorreram e seguem a ocorrer com autores da literatura e que tem facultado pensamentos distintos sobre os olhares na Educação. Propomos cegueiras que se apresentam como limitadoras – como aquelas que não nos permitem ver além do que está dado, física ou simbolicamente e cegueiras promissoras, aquelas nas quais o não ver e a presença do escuro se manifestam como potencializadoras da criação.

Os colaboradores para que este trabalho esteja se desenvolvendo são os integrantes do Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – das Artes Visuais da UFSM no ano de 2015.

As cegueiras

Quando pensamos em cegueira, a ideia mais óbvia que nos vem à mente é a da perda da visão. No entanto, podemos pensar a cegueira como algo que não conseguimos 'ver', mas não necessariamente com a faculdade do olhar. Referimo-nos aqui ao que seria uma cegueira simbólica. É sobre esta cegueira simbólica que parece se assolar um dos grandes paradoxos da sociedade contemporânea, uma sociedade da tecnologia, da visão, das imagens, mas ao mesmo tempo, uma sociedade dos cegos.

Algo desta mesma natureza parece ocorrer no campo da Educação, e não poderia ser diferente, tendo em vista que a Escola não é um organismo autônomo, mas uma parte integrante-formativa da sociedade. Tal processo de cegueira parece se afigurar especialmente quando nos referimos à esfera da Arte e do ainda muito recente campo da Cultura Visual. Vivemos um momento de extrema fartura de todos os tipos possíveis e imagináveis de produções das mais diversas ordens e linguagens da arte às novas mídias e no entanto, o que esta diversidade de produções e produtos tem feito na e pela Educação? De que maneira estas imagens visualidades e as relações que se produzem com elas tem nos ajudado e ajudado nossos alunos a ver mais? Ou a ver menos? Ou ainda, a ver de maneira diferente? Ou estaríamos nós ofuscados de tanta diversidade e a cada dia mais cegos? Sob esta perspectiva pareceu-nos interessante aliarmos o estudo das práticas pedagógicas referentes ao universo da Cultura Visual e, paradoxalmente, tratarmos sobre o fenômeno contemporâneo da cegueira.

O tema da cegueira surgiu, sobretudo, por um encontro com o Romance 'Ensaio sobre a cegueira' de José Saramago. Neste texto, o escritor português desenvolve a narrativa em que uma epidemia de cegueira branca se apodera de quase todos os sujeitos de uma sociedade. Na narrativa, ao contrário da cegueira comum, em que a perda total da luminosidade dá origem a uma cegueira negra, a cegueira proposta por Saramago era branca, fato que criava a sensação do referido 'mar de leite' nos personagens. Ali, a cor branca apontava para

um aspecto diferenciado da cegueira, uma perda da visão que não ocorria por nenhuma avaria do sistema ocular: a cegueira não era dos olhos, mas uma Cegueira do espírito. A partir desta perspectiva, passamos a estabelecer relações entre esta cegueira branca e os processos educativos.

Além da perspectiva apontada em Saramago, um outro encontro com textos do escritor Mia Couto fez-nos ampliar a maneira de observar estas cegueiras. No conto chamado "O Cego Estrelinho" do livro 'Estórias Abensonhadas' (2012), a questão da cegueira, ali uma cegueira 'normal', negra, aquela da não-visão ocular, revela seu lado mais potente. Na história, o fato do protagonista, o Cego Estrelinho, não ver 'com os olhos' foi o que lhe permitiu exatamente exercitar a sua faculdade de imaginar, inventar, criar um mundo mais aprazível e generoso. A partir desta perspectiva de cegueira negra que produzia uma capacidade diferencial de ver o mundo é que estabelecemos uma outra dimensão da cegueira, também no sentido simbólico, aquela que, a partir da 'noitidão' permite não vendo o mundo, imaginá-lo e recriá-lo de forma diferente.
Ambas perspectivas de cegueira branca e cegueira negra passaram a nortear os nossos pensamentos acerca do atravessamento das visualidades dentro dos processos pedagógicos em sala de aula.

E que quais caminhos estamos tomando?

Para dar conta deste tema propomos um caminho metodológico híbrido. Sabemos que um entendimento simplificado e essencialmente objetivo da atividade pedagógica tenderia a reduzir as potencialidades inerentes às relações de ensino-aprendizagem. Isso torna-se ainda mais evidente quando nos referimos à área de estudos que engloba as Artes e a Cultura Visual, uma vez que este campo de ensino e investigação se constitui com uma identidade bastante particular, pois que trabalha com linguagens muitas vezes intraduzíveis ou intangíveis, conforme questiona Charréu (2013, p.99): "que aproximações ou metodologias podemos utilizar para abordar o intangível? Ou seja, como investigar tudo aquilo que circunscreve o mundo da arte e dos 'fenômenos' artísticos e\ou dele derivados?"

Neste sentido, a presente investigação está colocando em diálogo aspectos teórico-metodológicos da Fenomenologia Hermenêutica, encetada por Van Manen (2003), e a Grounded Theory, ou teoria fundamentada nos dados, a partir da visão de Tarozzi (2011) e Charmaz (2009).

A chamada Fenomenologia Hermenêutica (FH) aparece como uma metodologia de pesquisa qualitativa que tem sido aplicada muito comumente nas áreas de psicologia, ciências da saúde, bem como em outras disciplinas das ciências sociais. Neste contexto, Van Manen vem constituindo-se como o principal expoente em pesquisas que relacionam\aplicam a FH na área da Educação. Em linhas gerais, a investigação fenomenológica constitui-se, como assevera Van Manen (2003) em uma 'teoria do único', se interessa pelo que é, em essência, 'insubstituível e que se inicia no *mundo da vida*, do que ocorre naturalmente no cotidiano das pessoas. A FH é, assim, uma filosofia do individual, da subjetividade, do incerto, numa tentativa de resistência à racionalidade científica como caminho seguro para a pesquisa. Esta prática de investigação aplicada em Educação constitui-se como uma maneira de buscar uma atitude reflexiva com relação à pedagogia da qual estamos envolvidos cotidianamente.

De maneira muito aproximada, a Grounded Theory é uma metodologia de pesquisa que tem como ponto de partida o mundo da vida. A expressão Grounded Theory não possui uma tradução literal para o português, mas tem sido utilizada como 'teoria enraizada' ou ainda, no Brasil, como 'Teoria Fundamentada nos dados' (Tarozzi, 2011). O termo Grounded é usado para referir-se a algo que está 'encravado', 'firme à terra'; ou ainda que possui um 'enraizamento vital nas experiências dos fatos' (Ibid). Destacamos este aspecto pois ele traduz com clareza a especificidade da Grounded Theory (GT), uma vez que uma GT é uma teoria que nasce dos dados coletados no campo, a partir dos processos de observação-reflexão iniciada no campo prático.

Desta maneira, buscamos alinhavar alguns dos princípios fundamentais do método da Grounded Theory com os pressupostos teóricos e a orientação intelectual e atitudinal da Fenomenologia Hermenêutica no intuito de construir um marco teórico-metodológico híbrido e capaz de dar conta da complexidade dos significados de alguns dos fenômenos educacionais relativos ao atravessamento das visualidades e à produção das cegueiras no interior de determinados processos pedagógicos na escola.

Referências

• CHARMAZ, Kethy. A construção da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2009.

• CHARRÉU, Leonardo. Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea**:** Uma reflexão crítica sobre a/r/tography e metodologias de investigação paralelas, In: R. Martins & I. Tourinho, (Orgs.) Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação. Santa Maria, Editora Ufsm, 2013, pp. 97-113.

• COUTO, Mia. O gato e o escuro. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

• COUTO, Mia. Estórias abensonhadas. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

• FOSTER, Hall (org). Vision and visuality. Seatle: Bay Press, 1988.

• FREEDMAN, Kerry. Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Ed Octaedro, 2006.

• HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Social e Projeto de trabalho. POA: Artes Médica Sul, 2000.

• _____• De qué hablamos cuando hablamos de la Cultura Visual? Revista Educação e Realidade. UFRGS. N.34. pp 9-34; jul\dez 2005.

• _____• Catadores da Cultura Visual. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

• LARROSA, Jorge. Pedagogia profana. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

• MITCHELL, William J. T. Mostrando el Ver: una crítica de la cultura visual. Revista Los Estudios Visuales en el siglo 21. Madrid, N.1, nov., p.17-40, 2003.

• TAROZZI, Massimiliano. O que é a Grounded Theory? Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

• VAN MANEN, Max. El tacto en la ensenanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós, Barcelona, 1998.

• VAN MANEN, Max. Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books, 2003.

• SARAMAGO, José. Ensaio sobre a cegueira. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

Juliana Salbego

Professora Assistente na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) Campus São Borja. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM), na linha de pesquisa Educação e Artes. E-mail: Julianasalbego@unipampa.edu.br

Leonardo Charréu

Professor no Centro de Artes e Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM), na linha de pesquisa Educação e Artes. E-mail: leonardo.charreu@gmail.com

O ENSINO MÉDIO EM LOGOTIPOS E CARTUNS NO BRASIL

Rosilei Mielke - UFPB/UFPE
Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB

RESUMO

Este artigo sintetiza uma parte da pesquisa de mestrado, intitulada "O Ensino Médio em logotipos, cartuns e na interpretação de Estudantes", que está em fase de conclusão no PPGAV-UFPB|UFPE. O objetivo, deste texto, é analisar um logotipo do MEC e um cartum, divulgado na internet, sobre o Ensino Médio no Brasil. A metodologia envolve uma "Análise da Suspeita" dos discursos, com princípios da Educação da Cultura Visual e da "abordagem multimétodos". Evidencia-se um discurso antagônico e persuasivo em logotipos e em cartuns a respeito do Ensino Médio, com enfoque na pactuação social e em críticas à "baixa qualidade educacional".

PALAVRAS-CHAVE: ensino médio, visualidades, educação da cultura visual.

RESUMEN

Este artículo resume una parte de la investigación de maestrado, titulado "El Bachillerato en logotipos, cómics y en la interpretación de los estudiantes", en conclusión en lo PPGAV-UFPB|UFPE. El objetivo, en este momento, es analizar uno logotipo del MEC y uno comics sobre la enseñanza secundaria en Brazil. La metodología consiste en un "Análisis de la Sospecha" de los discursos, con los principios de la Educación de la Cultura Visual y de la "abordaje multimétodos". Hay discursos antagónicos y persuasivos transmitidos por imágenes, respecto a la enseñanza secundaria, con foco en la pactuación social y en críticas sobre la "baja cualidad educacional".

PALABRAS CLAVES: enseñanza secundaria, visualidades, educación de la cultura visual.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado "O Ensino Médio em logotipos, cartuns e na interpretação de estudantes", realizada no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE), entre 2015 e 2016, encontrando-se, neste momento, em fase de conclusão. A investigação completa busca responder como o Ensino Médio é representado em logotipos do MEC, em cartuns veiculados na internet, bem como em outras imagens produzidas por um grupo de estudantes da Escola Estadual de *Ensino Médio e Profissional Dr. Elpídio de Almeida, da cidade de Campina Grande/PB?*

A pesquisa analisa um conjunto de cartuns e logotipos sobre o Ensino Médio no Brasil, bem como o discurso dos estudantes materializado em imagens autorais. Os logotipos foram elaborados pelo Ministério da Educação – MEC - e disponibilizados no site oficial – "www.pactoensinomedio.mec.gov.br". Sintetizam um discurso pedagógico, político e oficial do MEC, sobre o Ensino Médio. Os cartuns foram selecionados, a partir de buscas pelo Google, usando as palavras-chave: "ensino médio" e "cartuns sobre ensino médio", publicados no período de 2011 a 2015. Veiculam, pela ironia e pelo humor, um discurso social e crítico, em relação ao Ensino Médio.

Neste artigo, centra-se a reflexão em um logotipo, elaborado pelo MEC, que representa o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, e o cartum "Educação à Fundo!", de autoria de Genildo Ronchi, disponível no site "www.humorpolitico.com.br/educacao/educacao-a-fundo". Foram coletados pela internet, porque as mídias virtuais também veiculam imagens que contribuem para configurar visões de mundo e projeções de sujeitos. A análise das imagens utiliza o que passamos

a denominar de "Análise da Suspeita", que é uma sistematização de alguns princípios da perspectiva da Educação da Cultura Visual para questionar as imagens. Propõe uma análise das interpretações imagéticas, sobre o Ensino Médio, considerando a intervisualidade. A intervisualidade pode ser compreendida como uma interação de discursos, um diálogo entre imagens previamente conhecidas que, associadas, promovem outros sentidos.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com uma "abordagem multimétodos" (GÜNTER et al, 2008). A partir da visão de Bauer e Aarts (2002), busca investigar as representações, entendidas como o resultado das relações entre sujeitos e imagens, que estão ligadas a um meio social.

Ensino Médio em logotipos e cartuns

A definição da identidade e a contextualização do Ensino Médio e do seu público formante no Brasil é tarefa complexa e inconclusa. Algumas tensões residem na dissonância entre o aprendizado do estudante e o ensino praticado. O MEC, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, concebe a articulação de ações e estratégias entre a União, os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro. Viana (2014), em contrapartida, propõe uma reflexão sobre a abertura para outros olhares e compreensão sobre o Ensino Médio, contribuindo para mudanças curriculares e que desconstrua ideias generalizantes, fragmentadas e estanques.

Ao analisar as imagens, o discurso é entendido como "uma construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, que hoje se reflete nas instituições, nos meios de comunicação, nos objetos artísticos, nos artistas e nos diferentes tipos de público" (HERNÁNDEZ, 2000, p. 52). A imagem interage com palavras, movimento e sons, produzindo uma rede de múltiplos significados (FREEDMANN, 1994). Esse entendimento é corroborado com a perspectiva da Educação da Cultura Visual, que considera as imagens como "modalidades de pensamentos que se materializam como prática social" (NASCIMENTO, 2011, p. 216).

A Educação da Cultura Visual, como campo emergente, é alimentada e "se efetiva mediante a articulação de diferentes saberes para compreender os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens, especialmente na contemporaneidade" (NASCIMENTO, 2011, p. 210).

Em relação a esse aspecto, os logotipos e os cartuns sobre o Ensino Médio no Brasil, podem associar, constatar, confirmar relações de forças e de mudanças entre poder e saber. Podem ser uma representação produzida para legitimar ou questionar poderes, valores e divulgar as demandas e os anseios sociais.
A "Análise da Suspeita", sem a pretensão de esgotar as possibilidades interpretativas e analíticas das imagens selecionadas, traz as seguintes perguntas motivadoras para analisar os logotipos e cartuns sobre o Ensino Médio: quem as produziu? Para quem? Como são divulgadas? Para que? Em que contexto histórico e social? Em que espaço midiático? Como foram materializadas? O que podem significar? O que tem a ver com a vida? (VICTÓRIO FILHO; CORREIA (2013), FREEDMANN (1994), NASCIMENTO (2011)).

Os cartuns e os logotipos, divulgados em páginas da internet, abrangem um público mais



Figura 1: Logotipo Pacto Nacional – Ensino Médio
Fonte: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/. Acesso em 20/04/2015.

amplo por não haver limite geográfico. Criam uma "realidade social e cultural", estando abertas aos diversos sentidos, em relação a cada contexto e processo interpretativo. Apresentam enunciados comuns aos sujeitos que interagem com as imagens.

O logotipo é o símbolo de uma instituição e a identifica junto ao mercado e à sociedade. Segundo Peón (2000), o logotipo é uma representação formada pela linguagem gráfica e visual, oferecida para contemplação, deleite e a conquista do receptor ou visualizador. É uma imagem visual que representa, pela associação, um conjunto de interpretações discursivas, normatizadas pela cultura do grupo ao qual se destina, podendo ser resignificado pelos sujeitos e pela comunidade escolar. Adiante, expomos o logotipo, usado pelo MEC, para representar o pacto nacional pelo Ensino Médio.

A função deste logotipo é identificar o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de modo que represente a ideia de "inovação", dirigida pela perspectiva de inclusão de todos. Materializa discursos políticos e educacionais, defendidos pelo MEC, para a sociedade brasileira. Busca construir e consolidar uma "mentalidade coletiva" sobre sua qualidade e competência, em relação ao produto ou serviço que desenvolve. Seus fundamentos básicos são o significado e a memória.

O logotipo incorpora a "atração visual", ressaltando os sentidos evocados pelos signos *gráficos* - livro aberto, predominância de linhas retas, tons de azul e texto escrito com letras em



Figura 2: Cartum Educação à Fundo!
Fonte: http://www.humorpolitico.com.br/educacao/educacao-a-fundo/. Acesso em 09/04/2015.

diversos tamanhos. O design utiliza recursos da intervisualidade, veiculando um discurso de trabalho em equipe e comprometimento. Busca expressar um discurso de fácil compreensão do programa "Pacto Nacional". As informações aparecem de forma hierarquizada, com uma simplificação das formas e tipos, com economia e equilíbrio na organização.

O cartum, como discurso visual, de forma irônica e cômica, relaciona-se com situações cotidianas, políticas e sociais, incluindo a educação. Segundo Petrini (2012, p. 29), o cartum "problematiza sujeitos e situações reais por meio de personagens fictícios".
O cartum, em destaque, representa o espaço ocupado pelo Ensino Médio, em relação às demais etapas da educação formal no âmbito Fundamental e Superior.

As personagens criança (Ensino Fundamental) e jovem (Ensino Superior) encontram-se separadas por um fosso, dentro do qual está uma outra personagem jovem, representando o Ensino Médio. Esta etapa é representada no meio do percurso escolar formal dos estudantes brasileiros, sendo reforçados os índices que demonstram uma melhor avaliação da qualidade do Ensino Superior em relação ao Ensino Fundamental e, ambos, em relação ao Ensino Médio.

O cartunista utilizou da expressão facial, de balões de diálogo e gestos para reforçar um discurso de baixos índices avaliativos sobre a educação atual. As relações intervisuais, os condicionantes da produção, do produtor e da comunicação, o significado impetrado pelo visualizador, não são neutros na materialidade deste cartum. Estar no "buraco", pode ser depreendido como uma interrupção ou obstacularização no percurso para o Ensino Superior. O discurso do MEC, apresentado nas DCNEMs (BRASIL, 2013, p. 146), atribui aos jovens estudantes o papel de "sujeitos dessa etapa educacional". Coloca-os como foco e sujeitos responsáveis pela superação do abismo, representado pelo Ensino Médio.

O cartunista, infografista e professor de artes, Genildo Ronchi, comenta em seu blog, http://genildoronchi.blogspot.com.br: *"Nesta área a administração pública tem mais para tirar do que para dar! É uma pena os jovem [sic] ainda estarem passando pelo que passam na educação do ensino médio, principalmente!"*. Apreende-se, no discurso, um antagonismo em relação à responsabilização do jovem estudante pela melhoria do aprendizado e do ensino, no Ensino Médio. O cartunista, se inscreve como interpretador, politizador e convida seus interlocutores a partilhar de sua visão crítica sobre o sistema educacional.

O cartum possui discursos repletos de sentidos e confrontações binárias entre o dito e o não dito, entre o sério e o cômico, a suavidade e a aspereza, a realidade e o exagero, a sutilidade e o escancarado, entre o convencional e não convencional. Cada cartunista, além de um olhar peculiar, construído na interação com a sociedade, possui uma expressividade, traços identitários e preferências temáticas.

O humor, além de ser um recurso da intervisualidade, evoca um discurso gráfico, cromático, simbólico e ideológico. Depende do interpretador para a sua significação. Serve-se da piada, que só tem graça, se o interlocutor possuir as informações culturais precedentes. São os códigos formantes de sua memória e sua visão de mundo que geram a crítica, a sátira, a paródia e a ironia.

Considerações Provisórias

A capacidade de persuasão constitui uma característica "política e estética" do cartum e do logotipo. Nesse sentido, é importante fomentar uma compreensão crítica das imagens, desfazendo conceitos e discursos pré-determinados, reprodutivos e estereotipados sobre o Ensino Médio no Brasil. O logotipo e o cartum apresentam discursos que podem alienar e legitimar, despertar a criticidade e provocar resistências em discursos sobre o Ensino Médio. Nestas narrativas é a imagem que faz o discurso verbal obter sentido abrangente no contexto.

O MEC, por meio do logotipo, busca veicular um discurso de que a melhoria da educação, que se pratica no Ensino Médio, necessita de um "pacto" entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Neste aspecto, observa-se um antagonismo entre as interpretações propostas pelo logotipo do MEC, para o Ensino Médio, e a percepção crítica da sociedade no cartum.

O MEC entende que é preciso uma inovação qualitativa no currículo, com interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e na realidade dos jovens estudantes. Por meio de seus logotipos e do site do programa "Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio", busca atingir um público de jovens estudantes, professores e sociedade que se utiliza

das tecnologias digitais e virtuais. Veicula um discurso de "inovação", de união e de comprometimento coletivo. Porém, parece pouco eficiente no que diz respeito às visualidades relacionadas ao sentido de "inovação".

Algumas indagações ou desconfianças surgem diante dos discursos oficiais sobre "inovação": é esse o modelo de educação que os estudantes do Ensino Médio aspiram? É assim que eles interpretam o Ensino Médio? Como cada sujeito envolvido no processo escolar interpreta a etapa do Ensino Médio? É essa "liberdade dirigida" pela necessidade de atingir metas e índices, preconizados pelas políticas, que a sociedade realmente deseja para a educação dos jovens estudantes? Quais são as reais demandas contemporâneas acerca da educação dos jovens?

A Educação da Cultura Visual abre outras possibilidades de investigação sobre as relações interpretativas em relação às imagens permeadas por relações de saber e de poder, sem hierarquizá-las. Significa também politizar o público da educação, para a transformação e para a resistência.

Referências

• BAUER, M.; Aarts B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2013, p 144-177.

• FREEDMANN, K. Inyerpreing gender and visual culture in art classrooms. Studies in Art Education. Barcelona, n.35 v.3, 1994, p. 157-170.

• GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In PINHEIRO, J. de Q.; GÜNTHER, H. (Orgs.). Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 105-147.

• HERNÁNDEZ, F. Cultura visual: mudança educativa e projeto de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed. 2000.

• NASCIMENTO, E. A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p. 209-226.

• PEÓN, M. L. Sistemas de Identidade Visual. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.

• PETRINI, P. Gêneros discursivos iconográficos de Humor no Jornal O Pasquim: uma janela para a liberdade de expressão. Londrina: UEL, 2012.

• VIANA, M. L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 249-267.

• VICTÓRIO Filho, A.; CORREIA, M. B. F. Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens? In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

ROSILEI MIELKE

Mestranda do Programa de Pós-graduação Associado em Artes Visuais – UFPB/UFPE; Especialista: Linguística, Letras e Artes – Área de Concentração em Arte-Educação – UNC, Docência no Ensino Superior – UCDB; Graduada em Artes Visuais - UNC. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Artes Visuais – GPEAV/UFPB.

ERINALDO ALVES DO NASCIMENTO

Doutor em Artes - ECA-USP; Mestre em Biblioteconomia – UFPB; Graduado em Educação Artística - UFRN. Professor do Departamento de Artes Visuais – UFPB - do Mestrado em Artes Visuais da UFPB/UFPE. Autor do livro "Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo" (2010), de artigos e capítulos de livros. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais – UFPB, e o Grupo de Pesquisa em Educação e Visualidade - UFG.

A ESCOLA DE ARTES VISUAIS DO PARQUE LAGE

Claudia Saldanha

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da pesquisa proposta para o Doutorado em Artes no Instituto de Artes da UERJ. A pesquisa trata do ensino da arte no Brasil, em especial em instituições de ensino não formal, criadas como alternativa ao ensino acadêmico. Na etapa inicial, foram reunidas três entrevistas feitas com o objetivo de reunir reflexões de professores, diretores e outros colaboradores sobre a fundação e os anos seguintes à criação da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro.

A Escola de Artes Visuais do Parque Lage é ainda hoje responsável pela formação de muitos artistas da cidade e do país. Eventos marcantes para o cenário da arte contemporânea ocorrem na instituição, que é um dos poucos exemplos de escola livre e não formal que continua em plena atividade. O projeto de pesquisa pretende estudar como a educação da arte se desenvolveu no Brasil; mapear e analisar instituições e outras iniciativas de formação do artista que se estabeleceram em escolas e ateliês livres; analisar afinidades e dissonâncias entre projetos de formação do artista, suas concepções, crises e desenlaces frente ao desenvolvimento da educação formal, levando em conta o contexto histórico e a natureza de cada iniciativa. Por fim, o projeto busca realizar pesquisa que possa promover uma releitura de temas amplamente debatidos como programas de ensino e capacitação de artistas e a importância de uma escola livre e não acadêmica hoje.

As três entrevistas coletadas foram concedidas entre 2012 e 2016, a Claudia Saldanha, Isabela Pucú e Marcelo Campos. Na primeira entrevista, Frederico Morais fala sobre sua experiência como diretor da EAV Parque Lage; na segunda entrevista, Luiz Ernesto Morais conta sua experiência como professor; e na terceira entrevista, Helio Eichbauer discorre sobre sua experiência como colaborador de Rubens Gerchman no período inicial da fundação da escola - período de conflitos e ambiguidades, que acabou por instaurar um ambiente artístico e cultural de contestação política com reflexos em outros centros de arte e cultura do país.

1. HISTÓRICO

Na segunda metade do século XX surgem no Brasil, no contexto não-formal, iniciativas de artistas que se dedicam ao ensino da arte como, por exemplo, a Escola de Belas Artes de Belo Horizonte que funcionou de 1942 a 1963, sob a coordenação de Alberto da Veiga Guignard (conhecida como Escola Parque e mais tarde como Escola Guignard) e que depois se tornou integrante da Universidade Federal de Minas Gerais. Outra iniciativa foi a Escola de Arte Brasil, fundada em São Paulo, na década de 1970, pelos artistas Luiz Paulo Baravelli, Frederico Nasser, Carlos Fajardo e José Rezende. Mais recentemente, houve a criação da Escola Panorâmica, em São Paulo.

Dentre os mais importantes centros de formação de artistas, o Museu de Arte Moderna do Rio surge, em 1948, e implementa seus ateliês, em 1959, com um curso de gravura ministrado pelo francês Johnny Friedlander e pela artista brasileira Edith Behring. Ivan Serpa exerce sistemática atividade pedagógica, a partir de 1952, em especial no ensino da arte para crianças. Na década de 1950, o Museu de Arte de São Paulo também oferecia aulas de arte. A partir de então vários museus assumiram o papel de "escolas de arte". Nomesmo ano, com a criação da Escolinha de Arte do Brasil, seu fundador Augusto Rodrigues passou a reunir artistas e professores para pro-

porcionar às crianças e jovens um ambiente onde a arte pudesse ser vivenciada sem fronteiras. A Escolinha foi pioneira na formação de professores de arte e publicava em seu jornal "Arte & Educação", a partir dos anos 1970, importantes artigos de autores nacionais e estrangeiros.

Nos anos 1960 Paulo Freire dedicou-se à educação de base em Pernambuco. Seu método de alfabetização foi implementado pelo governo de João Goulart em todo o país. Perseguido pelo governo Castelo Branco, Freire exilou-se no exterior. Na década anterior, Dra. Nise da Silveira havia criado o Museu de Imagens do Inconsciente, em Engenho de Dentro, que transformou-se em um centro de pesquisa sobre a produção artística de internos do Centro Psiquiátrico Pedro II, implementando assim um projeto inovador no campo da psicanálise e da arte em uma colônia de doentes mentais até então tratados com eletrochoques. Dra. Nise foi responsável ainda por disseminar as ideias do psiquiatra suíço Carl Jung no Brasil, especialmente seus estudos sobre símbolos, arquétipos e inconsciente coletivo. A este panorama de experimentação e de novas ideias somava-se o lastro teórico trazidos pelas publicações de Herbert Read, educador britânico que propunha a educação através da arte de forma integrada.

A transferência da Escola de Belas Artes do prédio do Museu de Belas Artes, para o complexo modernista da Ilha do Fundão, no Rio, buscou exilar, juntamente com outros programas de graduação e pós-graduação da UFRJ, cursos superiores engajados na vida política da cidade. Uma época de enfraquecimento das instituições e também das iniciativas informais perdurou durante o período da ditadura militar, recrudescida em 1970 até meados dos anos 1980. Exceção a isso foi a reestruturação da Escola de Artes Visuais em um momento de extrema crise política e seu destacado lugar no âmbito da produção artística nacional, promovendo encontros e práticas inovadoras no campo da arte, do cinema, da dança, da performance, da poesia e do debate crítico acerca da cultura do país.

2. A ESTRUTURA DA ESCOLA DE ARTES VISUAIS

O Instituto de Belas Artes funcionava no Parque Lage há dez anos, com mais de 1.000 alunos. Seu corpo de professores, de orientação acadêmica, se dividia em oficinas onde se ensinava o desenho, a pintura e a história da arte nos moldes de outras escolas de arte acadêmicas do país.

Convidado pelo então Secretário de Educação e Cultura Paulo Afonso Grisolli, Rubens Gerchman chamou artistas e intelectuais para traçarem as bases conceituais de uma nova escola. A arquiteta Lina Bo Bardi, o fotógrafo Roberto Maia, a antropóloga Lelia Gonzáles e os cenógrafos Helio Eichbauer e Marcos Flaksman foram os primeiros. Mais tarde, somaram-se ao grupo os artistas Dionísio Del Santo, Celeida Tostes, Gastão Manoel Henrique e o cineasta Sérgio Santeiro, entre outros. O projeto de Gerchman incluía também disciplinas como a fotografia, o cinema e o design e contou com a colaboração de artistas como Lygia Pape e José Tenreiro.

Em um extrato do vídeo "Com a Demissão no Bolso, 1975-1979" Gerchman afirma, em sua última entrevista concedida às filhas, em 2008, ter seguido conselhos da arquiteta Lina Bo Bardi que o estimulou a assumir a escola. A primeira medida de Gerchman foi escolher um novo nome para a escola. O Instituto de Belas Artes passaria a ser chamado de Escola de Artes Visuais. Outra medida foi a adequação dos cursos à contemporaneidade: a integração das atividades teóricas às de ordem prática. Wilson Coutinho aponta que "... ao propor artes visuais, Gerchman já indicava o que desejava. Movimentar o que era velho e romântico no prédio de Basanzone para o tempo centrífugo da modernidade. Artes visuais expressava um comportamento aberto a todas as outras artes, o que incluía o cinema, o teatro, a fotografia, e deixava claro que novos procedimentos estéticos como a performance, *happenings*, ambientes e instalações, poderiam ter lugar nos jardins que rodeiam o prédio veneziano".[1] Segundo Gerchman, a Escola de Artes Visuais foi simultaneamente concebida como um depósito de informação e um centro experimental de arte. "Como depósito de informação acumula e atualiza informação em geral e sobre artes visuais em particular, tendo no professor o in-

1- Coutinho, Wilson "O Jardim da Oposição"

termediário que facilita o acesso do aluno, seu usuário, à informação que procura e que possibilitará ligar sua visão particular com o que é possível fazer. Alunos e professores estarão em contato, através de cursos teóricos livres de curta duração, sempre renovados e permanentemente ligados às oficinas... O projeto da escola será reformulável a cada semestre, absorvendo a experiência obtida com alunos e professores, incorporando o desenvolvimento da experimentação de cada um. A viabilidade da escola de arte está em sua capacidade de considerar cada aluno um pensador individual, e, portanto, um propositor, um descobridor do que é arte".[2]

Na nova estrutura um programa básico obrigatório para todos os alunos, com disciplinas práticas e teóricas, era a porta de entrada para alunos. Aqueles que demonstrassem possuir um instrumental prático e teórico, através de testes, teriam acesso imediato às oficinas. Dentre as oficinas constavam 3D (madeira e modelagem), 2D (pintura e desenho), Gráficas (serigrafia, lito, xilo, metal, offset), Oficina do Corpo, Cenografia, Fotografia, Cinema, Cerâmica, Tecelagem e Modelo Vivo. As oficinas eram conduzidas por artistas como Dionísio Del Santo, Marcos Flaksman, Sérgio Santeiro, Gastão Manoel Henrique, Helio Eichbauer e Roberto Magalhães. De acordo com Gerchman, o objetivo da escola era o de propiciar a vivência com artistas e também equipar o aluno com uma visão do que seria arte contemporânea.

"Ao se reunir, em 1975, um grupo de profissionais ligados a diversas áreas das artes visuais viu-se diante daquilo que era ao mesmo tempo uma grande oportunidade para o desenvolvimento de saudável troca de experiências e uma tarefa de insondável dificuldade: a criação de um currículo para uma escola de estudos livres. Uma escola livre é uma escola que não diploma, que não 'forma'. Em contrapartida, ela também não exige do aluno um "nível" de aprendizado (seja ele primário, secundário ou superior). Isto faz com que os alunos em 'formação' fujam dela em procura das escolas oficiais e que os alunos que a procuram não se sintam 'compromissados' pela perseguição de seu certificado. O grande valor desta escola não é uma ideia, mas as pessoas que se reuniram em torno dela. Conseguimos ter um corpo de alunos altamente estimulante, embora oscilante, entre os cursos oficiais e as oportunidades profissionais. Desenvolvemos um trabalho que nos revelou o maravilhoso poder do debate livre e sincero... Estudar e conviver num clima de livre debate é a contribuição que a EAV deixa nesse período de sua existência".[3]

Segundo o crítico Wilson Coutinho, "... O Parque Lage era também um lugar possível para uma reafirmação social da cultura após os 'anos de chumbo'... O Parque Lage se oferecia como um espaço ideal para se transformar – embora sua influência pudesse ser considerada diminuta socialmente – numa espécie de embate modernizador e democrático em relação ao ensino da arte. Essa nova perspectiva vinha acompanhada de outras experiências igualmente bem sucedidas no campo da educação e da arte... Rubens Gerchman chegava com um repertório de novidades que logo viria balançar a nova estrutura da instituição... O Instituto [de Belas Artes] estava, como inúmeras escolas de arte no Brasil, vivendo um tempo descompassado, desatualizado e, materialmente, sem verbas. Mas isto não era novidade. Velha, também, era a própria noção de ensino de arte no Brasil, onde a circulação entre saber acadêmico e moderno mistura-se numa argamassa que acaba por edificar o conhecimento da arte entre nós".[4]

Com a saída de Gerchman, em 1979, outras gestões sucederam-se e dedicaram-se, cada qual à sua maneira, às práticas de ensino da arte. Embora os diretores que se seguiram à fundação da escola tenham criado diferentes estruturas, a ideia fundadora de educação plural que emancipa o aluno a um propositor, permaneceu. Aos poucos, um modelo de escola de arte mais previsível, de oficinas independentes, conduzidas por diferentes professores, foi implementado. No entanto, a principal característica criada pela primeira gestão - a de uma escola aberta, de ensino livre - continua até hoje.

3. ALGUMAS NOTAS

O período de criação da escola foi repleto de iniciativas renovadoras e independentes na

2 -"O que é a Escola de Artes Visuais". Folder inaugural da EAV, lançado por ocasião da inauguração. 1976

3 - Flaksman, Marcos. Oficina de Cenografia 1975/1978 in Memória Lage.

4 - Coutinho, Wilson. "O Jardim da Oposição"

busca do que Thierry de Duve classificou de "theory based pratices" no lugar de "studio based art". A Escola de Artes Visuais não fugiu a essa tendência que, segundo de Duve, registrou-se nas últimas décadas. Não por acaso Gerchman contava com a presença de Mario Pedrosa, Ferreira Gullar, Roberto da Matta e Lelha Gonzáles em palestras e debates sobre arte e cultura. No início de 1970, depois de seu exílio no Chile, durante o governo Allende, Pedrosa foi um importante articulador e teórico sobre as relações entre "arte culta" e arte popular. É de se supor, portanto, que suas palestras no Parque Lage tenham tratado de temas correlatos, como o envolvimento de instituições como museus e escolas no ensino da arte.

Por fim, há de se notar que, embora Gerchman tenha se cercado de figuras ilustres e altamente qualificadas, não pode evitar que grande parte da estrutura de ensino criada em sua gestão reafirmasse práticas desgastadas de ensino fundados na *"studio based art"*. No folder inaugural da escola há uma extensa gama de cursos que reproduzem características de qualquer outra escola de arte. Essa aparência de que nada mudou em uma primeira análise pode ser enganosa e encobrir a importância de uma das mais renovadoras experiências já implantadas na história do país. Mais do que um modelo, o que se criou na EAV foi um "ambiente", "uma atmosfera", como afirma Frederico Morais, de experimentação e troca, de "reeducação da sensibilidade" e de "exercício experimental da liberdade", como dizia Mario Pedrosa.

4 ENTREVISTAS

4.1 Frederico Morais | junho de 2010

Concedida a Isabela Pucú e Marcelo Campos

"A Escola de Artes Visuais não é uma escola no sentido pleno da palavra, porque não tem uma estrutura rígida. Mesmo a estrutura que implantei nunca foi plenamente concluída. Para mim a Escola sempre foi um clima, uma atmosfera".

Para Frederico Morais a Escola de Artes Visuais, sem uma obrigatoriedade curricular acadêmica, estruturou-se segundo um esquema de integração entre núcleos práticos e teóricos. Alunos eram estimulados a permanecerem o maior tempo possível na escola e a se comprometerem ao máximo com as atividades. Para isso criou-se um setor teórico forte e um programa intenso de atividades que se estendia até o fim de semana. A ampliação da oferta de cursos teóricos objetivou criar um processo de discussão através de seminários e debates. "Assim, a EAV entende que a arte não é mero exercício de habilidades com materiais e técnicas, ou apenas o treino dos sentidos e da intuição, mas também um trabalho intelectual comprometido com o movimento de transformação da sociedade... No apoio ao desenvolvimento dos processos individuais estão afastadas as posturas paternalista, assistencialista e autoritária. Os diversos núcleos se organizam em torno de um núcleo central ou praça, por onde passam todos os alunos. Os núcleos são territórios do fazer, enquanto na praça são discutidas sobretudo as questões de linguagem. Coração da escola, este núcleo central reúne matérias teóricas e práticas dadas em caráter permanente (teoria da cor e da forma, história da arte, filosofia, estética, antropologia etc.) e seminários, conferências, workshops e trabalhos coletivos".[5]

"No MAM criei o curso de Cultura Visual Contemporânea. Minha ideia sobre educação artística era liberar os processos criativos e daí os Domingos da Criação. A criatividade não se restringe, necessariamente, ao campo da arte. Pode-se ser criativo na sociologia, na política, na economia, no serviço público, etc. Quando fui para a EAV levei algumas ideias e estruturas já implementadas no MAM. Mario Pedrosa dizia que a educação mais importante é a educação artística porque não só libera a criança do medo de fazer aquilo que está passando dentro dela e que os pais proíbem e que mais tarde vai explicar porque ela vai ser um bom sociólogo ou um bom político."

"Quando cheguei no Parque Lage queria que os alunos passassem por vários ateliês e que num determinado momento, escolhessem. Queria que assistissem aulas de teoria e de história da arte. Programei um fórum de ideias com palestras todos os dias.Todas as tardes havia conferências sobre os mais diversos assuntos. Tirei a Biblioteca do porão e passei para o Auditório. Queria chamar atenção, simbolicamente, para a importância da leitura. O Pátio da piscina era uma importante passagem entre todos os ateliês. No Salão Nobre fiz a primeira exposição do Bispo do Rosário e a

5 - Documento de 12 de abril de 1988. Biblioteca da Escola de Artes Visuais - Memória Lage

partir daí virou uma sala de exposição".

"A Escola não deveria ficar apenas ensinando técnicas porque as técnicas são muito efêmeras, são superadas. O ateliê, a oficina é onde você estiver e o material é aquele de onde se estiver. Se for numa praia, o material é a areia, o vento, a água... Levava meus alunos pra praia quando queria falar de land art; levava para o supermercado quando queria falar de *pop art* e quando queria falar de *minimal art*, alugava um ônibus para visitar as estruturas industriais dos gasômetros".

4.2 Luiz Ernesto | dezembro de 2015

Claudia - O que torna a EAV Parque Lage uma escola tão singular diante de um panorama cada vez mais amplo e, em alguns casos, acessível de programas de formação para o artista?

Luiz Ernesto - Podemos analisar aqui, simplificadamente, dois modos de abordagem da formação para o artista. Ou se considera um currículo preestabelecido que deve ser seguido por todos os alunos, modelo este, em geral, seguido pelas universidades e indiferente às suas singularidades, ou o oferecimento de uma ampla variedade de cursos que pode ser escolhido pelo aluno de acordo com suas especificidades e interesses, caso da EAV. Assim, alunos que frequentarem a mesma escola não necessariamente seguirão o mesmo currículo. Deve-se considerar também que nos cursos de mestrado e doutorado, hoje disponíveis para os artistas, a meta é a tese, ou seja, um texto, que mesmo tendo o trabalho do artista como tema, difere-se do processo de realização e criação deste mesmo trabalho. Na EAV pode-se focar nesse processo tendo como meta o aprimoramento do trabalho.

Quando a gente fala de escola livre pensa na relação da escola com o aluno. Ele tem liberdade de escolher sua trajetória, o curso que quer fazer, o tempo que vai permanecer na escola... Mas há um outro dado importante que é a liberdade do professor. Porque é diferente numa universidade. O professor que faz um concurso entra pra dar uma determinada cadeira. Ele tem um planejamento preestabelecido que não foi ele quem organizou. Mas esse tipo de coisa não acontece no Parque Lage. O professor elabora um projeto de aula de acordo com aquilo que ele tem mais afinidade, com o que ele está mais interessado, mais sintonizado. Nesse aspecto há uma chance de qualidade na aula muito grande porque eu vou dar aquilo que eu me sinto seguro e que faz parte do meu interesse. Essa liberdade, quando se fala em escola livre, está nos dois lados. Está também em como o professor atua e o que escolhe pra oferecer para o aluno.

CS - É interessante notar que algumas pessoas procuram a EAV para se preparar para um curso universitário mas também vemos o contrário.

LE – Houve uma época em que a separação era total. Quem estudava no Parque Lage não ia para faculdade. Não havia cursos de pós-graduação e hoje existe um trânsito para lá e para cá de artistas que querem um embasamento em nível de pós graduação. Mas o Parque Lage tem esse lado de atelier, o lado de você produzir o trabalho e discutir essa produção. A pós-graduação geralmente está ligada a uma tese que é escrita. Mesmo que como artista você tenha seu trabalho como assunto da tese, o que vai resultar é um texto, é um dizer sobre que nem sempre se mistura com a coisa, porque o dizer tem um limite em relação à coisa. Quando o aluno volta para o Parque Lage é para ter essa abordagem diretamente ligada à produção, sem a mediação de textos. Não que a parte da teoria não seja importante. Acho fundamental. Mas ali você levanta as questões teóricas a partir da produção, ao menos nos cursos chamados práticos. Acho que isso faz falta às vezes na pós-graduação. Tem gente que está fazendo doutorado e volta para o Parque Lage para fazer cursos que você nem imagina que fossem procurar. Essa é uma característica da escola.

CS – Que aspectos seriam mais importantes desenvolver na formação do artista hoje? Você acha importante a formação teórica e o conhecimento sólido de história da arte.

LE – Acho que produzir algo de arte é uma criação de significados, é juntar coisas que produzam um outro significado. Necessariamente, ao discutir significados você está discutindo teoria. A arte não nasce como uma bolha. Ela tem uma referência histórica, tem séculos de existência, tem discussões atuais e abordagens de autores diferentes, de questões diferentes. O artista tem que estar antenado com essas coisas. Acredito ser útil ao artista uma boa formação teórica. Um conhecimento sólido de história e teoria da arte é fundamental para sua formação. O trabalho de atelier, embora não seja importante em alguns projetos artísticos, não se reduz a um

desenvolvimento somente técnico. O embate com o material, os erros e acidentes podem estimular uma postura em relação à produção como a que procurei explicar na pergunta anterior. Às vezes tenho um pouco de dúvida, por ter uma experiência muito ligada a uma escola livre, se há itens que a gente pudesse listar como fundamentais para a formação de todos os artistas. Como a escola livre singulariza esse trajeto? Acho que essa inocência não cabe no mundo de hoje. É importante ter uma referência histórica, uma referência teórica, mas também tem esse lado singular de que a escola livre permite que o aluno busque necessidades que são dele e não, necessariamente, de todos os artistas. O que também acontece muito no Parque Lage são pessoas que voltam para a escola e, por alguma razão, sentem necessidade de atualizar alguma questão, de assistir um outro curso, de ouvir alguém.

CS - O que buscam os artistas iniciantes quando chegam a EAV e o que você, como professor, procura oferecer em seu curso?

LE - Considerando especificamente os alunos que pretendem seguir uma carreira artística, percebo uma enorme ansiedade e imediatismo em relação à sua inserção no mercado de arte. O enorme desenvolvimento deste, nos últimos anos e a espantosa quantidade de novos artistas, estimula a competitividade.Sem ignorar a presença deste mercado ou advogar qualquer postura romântica em relação à produção artística, acredito ser importante uma postura ética do artista em relação à sua produção. Postura esta que deve evitar a adequação a modismos, aos efeitos e às demandas passageiras do mercado. O que se espera da arte e do artista é que duvide, que desconfie das coisas, das afirmações e das verdades. Que seu trabalho seja um instrumento de deslocamentos, de surpresas, de re-significados. Os exercícios que proponho nas aulas buscam provocar no aluno este tipo de reflexão.

CS – Você estava dizendo que independente do projeto artístico a formação deve também contemplar a experiência no atelier. Fale mais sobre esse assunto.

LE – Mesmo que você não vá utilizar aquilo que aprendeu como técnica num curso de pintura ou de escultura, a experiência do atelier, com o material, com as tentativas de solução, com os erros, com os acasos, com os acidentes, pode produzir alguma coisa diferente. Mais do que adquirir uma técnica específica, é importante desenvolver uma maneira de pensar onde a incerteza e o risco são parte da coisa. De um modo geral, quando a gente aprende acha que vai ter mais segurança, mais conteúdo e por isso vai errar menos. Na verdade, em arte o erro é parte do processo. Se não tiver a chance do erro, não há risco. Se você trabalha com certezas, cai numa fórmula e começa o trabalho sabendo como vai acabar. A parte da invenção, a parte que cria, depende da chance de dar errado. No atelier você cria uma série de exercícios nos quais a dúvida, o risco, a possibilidade do erro, do acidente são tão importantes quanto conhecer os meios que se utiliza. Acho que o trabalho no atelier é importante por desenvolver uma forma de pensar, de se relacionar com a produção. É uma postura fundamental para o trabalho. Mesmo que não se use uma determinada técnica futuramente, a experiência, a maneira de lidar com as coisas, a possibilidade do erro são fundamentais.

CS – Thierry de Duve disse em seu livro "Fazendo escola (ou refazendo-a?)" que "Houve um tempo em que a arte se transmitia diretamente de mestre para aprendiz na oficina. Em seguida, houve um tempo em que sua transmissão era coroada por um prestígio intelectual e era um exclusivo domínio das academias. Atualmente, ela transita por escolas de arte herdeiras de grandes utopias pedagógicas da modernidade". Você acha que a EAV é herdeira de alguma utopia? Se tivesse que citar exemplos, ideias, além da gestão inicial e fundadora do Gerchman, quais seriam?

LE – Não dá pra fazer nada em arte que não tenha uma referência em algum momento, em algum movimento, em algum período. São desdobramentos de toda a história. Na multiplicidade da arte você tem todo tipo de abordagem, inclusive pintores com meios tradicionais trabalhando de forma acadêmica pra fazer um pastiche de pintura clássica que exige um fazer tradicional. Cursos de modelo vivo são tradicionais em praticamente todas as academias e escolas. Hoje no Parque Lage tem um curso que oferece modelo vivo. É lógico que o enfoque e a maneira de pensar mudam. Há sempre um rastro, um eco de visões de arte de uma maneira geral. Acho que essa mistura de tempos, de meios, de abordagens, de uma certa maneira, estão representadas no Parque Lage. Existem artistas de gerações e tendências variadas e cada um traz um pouco de sua formação. Até um tempo atrás a Escola de Belas Artes era muito tradicional e muito conservadora. Hoje tem professores no

Parque Lage que se formaram na Belas Artes e que dão aula na EAV. É interessante como as coisas se cruzam, se contaminam. Não tem mais essa coisa de que a escola segue uma orientação X. Ao menos em relação ao Parque Lage... acho isso muito rico. Acho que a escola reflete muito o que se produz em arte hoje.

CS – A escola está sediada em uma mansão do início do século XX, localizada em uma reserva florestal, num prédio construído originalmente para um casal que promovia concertos e saraus. Hoje possui um local de exposição muito cobiçado. Você acha que o entorno, o local, a piscina, a arquitetura tem um significado importante para a escola?

LE – A escola só se desenvolveu na direção em que se desenvolveu por estar ali, naquele lugar. Se ela tivesse acontecido em qualquer outro prédio, qualquer outro bairro, qualquer outro lugar, seria outra escola. O Gerchman era um artista, não um teórico. É lógico que ele pensou a escola, elaborou um projeto mas a escola foi se moldando naquele lugar. Coisas que não davam certo iam ficando pelo caminho. As que davam certo iam adiante. É um processo de adequação do mais apto. A arquitetura do lugar, o fato de se ter um um pátio central onde as pessoas de cursos diferentes se encontram... Esse aspecto orgânico da escola, de se moldar aquele espaço, influenciou muito o que deu certo e o que não deu. Há também uma condição de precariedade de verbas que, por mais que se tentem soluções, nos deparamos com isso de novo. Esse lado alternativo que a escola sempre teve se deve a isso. Em termos de praticidade talvez não fosse o melhor lugar mas aquele ambiente é inigualável. Isso teve uma influência muito grande na história da escola.

CS – O fato de a EAV ter sido palco de tantas coisas importantes, filmes, shows, manifestações como a do MAM, traz pra escola um significado, uma simbologia?

LE – Sem dúvida. Apesar de ser uma escola de artes visuais, sempre foi um lugar de encontro das mais variadas formas de expressão artística - teatro, música, poesia, dança e outras áreas. Tudo isso vai agregando sentidos e importância à escola. Já estava na semente do Gerchman e, felizmente, a escola preservou. A escola foi fundada na época da ditadura. Nada podia ser feito em lugar nenhum. Era uma espécie de oásis, uma bolha de liberdade no meio da repressão. Depois, muitos poetas e escritores acabaram se encaminhando pro seu espaço natural, as livrarias, as editoras, os cinemas... As pessoas se encontravam lá porque não podiam se encontrar em outro lugar. Hoje não é mais assim, felizmente. Mas a escola preservou esse espaço aberto para as mais variadas formas de expressão.

CS – Você acha que a EAV vai continuar se reinventando, se adequando, se moldando?
LE - Eu acho que a única maneira de ela sobreviver e ter um sentido é se ela fizer isso. Estamos vivendo um momento meio tenso mas espero que a própria situação de crise seja uma maneira de inventar alternativas. Espero que isso dê uma luz para as pessoas que estão hoje responsáveis pela escola para que ela continue se reinventando. Se você não tem um plano B, um jogo de cintura, aquilo ali acaba. Espero que essa crise ajude, num certo sentido, a repensar essa escola, manter ela viva pra que ela exista.

CS - A curta trajetória de propostas tão semelhantes como o Atelier Livre do MAM, no Rio, a Escola Brasil, em São Paulo, e a Escola Guignard, em Belo Horizonte, que depois tornou-se acadêmica (1974), nos faz refletir sobre a permanência da EAV e seu modelo de escola livre. O que você pensa sobre isso?

LE - A EAV desenvolveu-se de uma forma orgânica, moldando-se de modo a adaptar-se ao espaço físico que ocupa, às dificuldades financeiras e ao universo da arte nos diversos momentos. A omissão do Estado, por muitos anos, permitiu que sua condução fosse feita inteiramente pelos artistas e críticos. Isto gerou um sentimento de que a escola, apesar de ser um órgão da Secretaria de Cultura do Estado, era um espaço de artistas e da arte e que sua condução não sofria interferências motivadas por orientações políticas do governo do Estado (considere-se também que o nome dos diretores foram, em várias ocasiões, sugeridos à Secretaria de Cultura pela própria escola que os debatia em reuniões internas). A maneira informal que caracterizou a relação de trabalho entre professores e a escola, aceita por todos durante anos, demonstra este espírito de pertencimento à um projeto coletivo. Acredito que este espírito de cumplicidade evitou, durante muitos anos, a tradicional separação entre eles (Estado, direção, patrões) e nós (professores, artistas, funcionários), contribuindo para a longa existência da escola.

4.3 Helio Eichbauer, janeiro de 2016

CS - Em sua entrevista concedida ao Instituto Rubens Gerchman você declara ter sido um dos primeiros artistas a ser convidado por Gerchman. Nos conte como foi o momento inaugural da escola. Lina Bo Bardi também colaborou com a criação da escola?

Helio Eichbauer - Lina estava como orientadora, uma pessoa na retaguarda porém, de vanguarda. Quando eu voltei da Europa, depois de estudar na Universidade de Praga, com Joseph Svoboda, comecei a trabalhar com teatro. Nos anos 1970 ingressei como professor na Escola de Belas Artes e fui coordenador do curso de cenografia. Nesse período em que estava dando aulas de cenografia e arquitetura cênica, primeiro no prédio do museu e depois no Fundão, o Gerchman me chamou, em 1974, 1975, para participar e criar com ele e outros grandes professores. E chamou a Lina pra pensar possibilidades e o que seria aquela escola, o que seria aquele centro de cultura e saber livre. Eu tinha já uma experiência didática grande e uma formação muito requintada que incluía a vanguarda Russa e a Bauhaus. Essa era minha formação européia. Era muito rigorosa, muito metódica e profunda, que abrangia as vanguardas do século XX. Conversei com a Lina e disse que queria dar uma aula com uma certa liberdade, uma aula não acadêmica, sobre a antropologia do teatro e sobre as vanguardas do século XX. Esse era meu programa e do Gerchman também. Essa reunião com Lina foi fundamental. Eu disse que queria trabalhar como tema as lendas amazônicas, ameríndias, o Uirapuru do Villa Lobos. Queria trabalhar com arte africana e toda a sua influência na arte do começo do século XX - os expressionistas, o Picasso. Falei: "vamos trabalhar com as nossas origens afrobrasileiras, ameríndias e européias porque o Brasil é essa mescla, esse amálgama de culturas muito contundentes, muito fortes, muito expressivas". Porque a escola era na realidade uma escola brasileira. Gerchman era da minha geração. Nós nos conhecemos meninos, de colégio.

CS - E tinha acabado de chegar de Nova York, de uma temporada longa.

HE – Exatamente. Ele queria e deu condições de se criar dentro desse espaço urbano do Rio de Janeiro uma escola livre. Não dentro dos moldes acadêmicos como a Belas Artes ou como as universidades da época, mas uma escola com um programa sofisticado, multi-disciplinar que envolvia antropologia, sociologia, mitologia, enfim.

CS - A Lelha Gonzales também estava lá?

HE - Convivi muito com Lelha. Era mais amigo de Celeida Tostes. Fizemos trabalhos juntos na floresta. A escola foi criada em 1975 mas começou mesmo com um curso de verão em 1976. Eu tinha um curso de análise de símbolos. Era um programa que eu havia desenvolvido também na Escola de Belas Artes, como coordenador do curso. A disciplina não era só cenografia e arquitetura cênica. Envolvia também literatura, poesia e também artes plásticas, porque era uma escola de artes visuais. Alguns alunos migraram pra Escola de Artes Visuais e até hoje fazem meus cursos. Depois que eu lecionei em 1978, voltei ao Parque Lage quando você me chamou, em 2009, dentro desses moldes iniciais, dentro do rito. A palavra rito é muito importante. Quando eu comecei a trabalhar era uma época de performances, *happenings, body art*... Era um período muito efervescente dentro de um estado de ditadura. Mas aquela escola representava, na realidade, um espaço livre de criação e de discussão e enfrentava, fazia um contraponto, à arbitrariedade de um governo militar e retrógrado. Tivemos sorte do secretário de cultura ser uma pessoa esclarecida, o Grisolli. Era um diretor de teatro, um dramaturgo. Quando voltei da Europa, em 1966, o primeiro trabalho que fiz foi com ele e a Cecília Conde. Foi uma peça de Eurípedes, uma versão de Sartre, "As Troianas" que Grisolli estava dirigindo. Eram pessoas muito próximas da minha realidade como artista e como professor também. Havia um crítica à escola nos meios acadêmicos porque achavam que era uma escola livre demais, uma escola licenciosa, podia tudo, as pessoas eram "hippies"... A época política era muito conturbada. A própria Secretaria de Cultura tinha me retirado e depois me recolocou na escola. Nós ganhávamos um salário da Secretaria de Cultura. Era uma escola gratuita e, nesse sentido, era uma escola livre. Várias camadas da sociedade, pessoas de gerações diferentes e de condições financeiras diferentes, pessoas pobres, pessoas mais ricas... O grupo era multidisciplinar, multiétnico e multitude. Era uma escola de artistas plásticos, de artesãos e de artistas. Essa questão de artesão artista é muito importante porque lembra a Bauhaus, os conceitos e preceitos da Bauhaus. O Gropius dizia que o artista tinha que ser um artesão, ter a técnica. Então quando eu apresentei o meu projeto que chamo de antropolo-

gia do teatro eu não estava dizendo nada que não conhecia antes porque tive uma formação muito requintada, muito profunda. Nos anos 1960, quando voltei, fiz aqueles cursos incríveis do Museu de Arte Moderna. Eram cursos livres também. Tinha dado aula na Venezuela e uma passagem por Cuba. Então eu sabia o que estava falando, fazendo e dizendo, defendendo minhas ideias.

A Lina foi muito importante. Chegou a fazer uma conferência sobre design. Era muito amiga do Gerchman e minha também. Nós conversávamos muito sobre a programação dos cursos, o que seriam esses cursos, o que era criar uma escola? O Gerchman falava muito em armazém de conhecimento, em atelier livre, mas também em informação. Apesar de se trabalhar as vanguardas internacionais era uma escola voltada pra questão brasileira também.

CS - O Gerchman relatou na entrevista concedida às filhas que a escola deveria oferecer aos alunos livre acesso a todos os cursos. Poderiam entrar e sair quando quisessem.

HE - Os alunos migravam de um curso pra outro. Tinham essa liberdade. Acho isso interessante dentro da proposta de escola. Não ficavam presos a uma sala de aula e a uma disciplina. Muitos saiam de um curso, depois frequentavam o meu, depois faziam curso com Santeiro, depois voltavam, faziam uma aula comigo... Era livre nesse sentido. A itinerância dos alunos era muito interessante. Era independente de qualquer trabalho universitário.

CS - Que autores vocês liam? Havia uma discussão em torno de algum autor que os que motivasse?

EH - Eu lia na época muitos ensaios de antropologia, muita literatura também. Meu curso sempre envolvia literatura por conta do teatro. É uma questão interessante porque ninguém estudou como criar uma escola, como desenvolver um trabalho. Eu acho que a gente foi criando um método ou um não método, uma forma de se tratar essa questão: a arte, a sociedade, a vanguarda... Ninguém era professor. As pessoas tornaram-se professoras. Eu já vinha de uma experiência didática. O Gerchman vinha de uma atividade como artista plástico importante que foi e que é e, como disse, muito culto. Quando fui professor não havia computador. Essa relação com o virtual não existia. Quando meus alunos tinham que estudar iam pra Biblioteca Nacional e outras bibliotecas disponíveis. Se queriam ver um filme de arte tinham que ir à cinemateca do MAM ou do Instituto Goethe. As pessoas se locomoviam muito mais, não ficavam plantadas em casa como todo mundo hoje fica diante do computador, o que também é muito importante. As pessoas tinham que se locomover pra aprender, elas tinham que ralar, pegar ônibus, se associar à Biblioteca Nacional... Era uma dinâmica que obrigava a pessoa a flanar mais pela realidade da cidade. As pessoas tinham que trabalhar com as mãos. A filosofia grega existiu porque eles trabalhavam com as mãos. Os grandes físicos e filósofos gregos foram sempre filhos de pescadores, de camponeses, que usavam sempre as mãos. O exercício, a criação, a arte, a *techné*... E isso foi retomado na Bauhaus pelo Gropius. Ele falava que o artista tinha que ser um artesão, tinha que saber trabalhar com as mãos. A Celeida, com o barro, com a argila, recriou um mundo. Havia uma questão ancestral, o ritual da criação. Isso se tratava muito no começo da escola. E ela tinha uma relação bonita com o jardim que eu também tinha. Minhas aulas muitas vezes eram realizadas nas árvores, no lago, nas trilhas. Era uma relação profunda com a natureza. Levávamos material orgânico para as salas de aula. O Gerchman fez grandes palestras com o chão coberto de folhas e as pessoas sentadas no chão. Isso é uma influência de Lina também. A Celeida também trabalhava essa questão plástica do jardim por influência de Lina que já tinha feito, nos 1950 e 1960, exposições com o chão coberto de folhas. Ela tinha essa relação profunda com a natureza. Quando Lina construiu a Casa de Vidro, no Morumbi, era um terreno desmatado como quase toda grande São Paulo. Ela deixou crescer do nada, tudo. Ela não organizou o jardim. O Parque Lage é um pouco assim também. É um jardim inglês que não é desenhado, a não ser naquela área em frente à escola. Mas o resto era uma floresta. Não se ficava preso dentro do espaço quadrangular da sala de aula. Eu dava aulas no terraço, depois trabalhava com Celeida, íamos queimar barro, fazer buracos e fogueiras, fornos orgânicos. Muitos professores foram criando ali a sua forma didática. Nesse sentido, eu acho que é livre. Na realidade, foi livre para os alunos mas sobretudo para os professores e artistas que exerceram ali dentro a sua liberdade, sua criatividade, sua transformação. Para mim foi um aprendizado também. Lia-se muito mais do que se lê hoje porque tinha-se mais tempo, porque você não tinha o fascínio do computador que abriu uma janela pro mundo. Naquela época

você tinha que se reinventar a cada aula. Eu comecei a trabalhar as lendas amazônicas, as lendas ameríndias, Câmara Cascudo, contos infantis Mundo Mundo, mitologia, estudo de símbolos… "O Homem e seus símbolos".

CS - Você lia Jung, Mircea Iliade?

HE - Muito, quase toda a obra. Eram os autores que eu lia: Iliade, Jung, Bachelard. Eram os autores da época. Sobretudo Iliade e Jung. Influenciaram muitas pessoas, gerações inteiras. Falo muito do espaço sagrado, do espaço profano. Li toda a obra do Iliade e do Jung pra trabalhar a alquimia. Citava-se menos, estudava-se mais. O mundo hoje, com raras excessões, é o mundo da impostura. Acho que há muitos impostores. Comecei a estudar mais ultimamente. O Black Mountain com Joseph Albers, que terminou em 1957 ou 1958. O Black Mountain tinha poesia, escultura, a geodésica, tinha festas, dançavam assim como na Bauhaus. A antiga Escola de Belas Artes também tinha seus saraus formidáveis. Pouca gente sabe mas no começo do século XX, quando foi fundada, a EBA também teve seu momento festivo de saraus literários e artísticos.

A relação afetiva que tenho com a escola é de uma pessoa, de um professor que começou a descobrir a sua potencialidade, exercer sua liberdade a sua criatividade. As coisas eram sempre renovadas, não havia um programa. Gerchman foi um artista dos mais requintados que conheci. Tínhamos uma relação muito intensa e muito apaixonada pelo Brasil e pela cultura e o que se podia fazer.

CS - E os estudo dos símbolos?

O estudo dos símbolos foi a partir do Jung. Porque o Jung é o psicanalista dos artistas. Comecei a estudar a alquimia e questões da simbologia. Tenho um cartaz de um curso meu desenhado pelo Gerchman com o quadrado, o triângulo e o círculo. Daí escrevemos sem nenhuma humildade: "Análise simbólica" como se fossemos Jung. Era uma coisa de ousadia da época.

CS - Celeida também citava muito Jung.

HE - Muito. Aquela questão do "ovo cósmico" e da terra… O que ela fazia com argila eu fazia com outras coisas também, com material orgânico e com o tinta. Cor sobre o corpo, pintura sobre o corpo. "As artes do fogo".

CS - Fale sobre seu curso, sua oficina Pluridimensional.

HE - Começou como Oficina do Corpo. O Gerchman inventou essa palavra. E aí houve uma reação de alguns professores que trabalhavam o corpo, com a expressão corporal, como o Klaus Vianna, e a Angel Vianna. Eles não achavam próprio a questão do corpo porque eu trabalhava muito com música e o corpo em movimento, com dança. Nada que os professores da Bauhaus não tinham feito. Na Bauhaus dançavam, se fantasiavam, faziam o balé triádico, havia uma atividade física e lúdica dos professores. E eu exercia essa atividade. Envolvia dança, música, o movimento espontâneo, o movimento não rigidamente coreografado. Tudo isso era trabalhado na Oficina do Corpo. Tanto que o Uirapuru foi uma atividade da Oficina do Corpo, com a música do Villa Lobos. Mas tinha também uma parte teórica e artesanal de grandes painéis coletivos. Trabalhar formas, cor, pintura corporal. O corpo era muito importante para o meu curso. Como eu não era dançarino nem professor de dança, não tinha esse preparo. Gerchman inventou, a pedidos, esse nome Pluridimensional. Na época nós rimos muito porque parecia uma piada. Hoje, é um termo muito interessante, correto e de vanguarda porque trabalhava-se com as dimensões. Era um grupo grande de alunos da escola, alguns apareciam outros desapareciam. Alguns eram estudantes, outros eram jovens marginalizados da periferia. Eu tive alunos muito pobres que encontraram no Parque Lage uma residência, um lugar para se abrigar de toda a dificuldade que era viver naquela da época, ser uma pessoa pobre do subúrbio, violentada. Alguns até dormiam lá. Encontravam uma casa, um lugar abrigado, viam coisas que nunca tinham visto. Tinham muitos jovens marginalizados que apareciam e que ficavam agregados ali. Isso é uma coisa interessante e socialmente muito importante. Fiquei alguns anos com esse grupo grande. Fizemos conferências espetáculo em torno da piscina. Desde Paul Klee a Bumba meu Boi, Isadora Duncan, Mondrian.

CS - Você acha que o modelo da escola, essa ideia inicial criada por você, Gerchman, Lina, Celeida e outros que vieram depois é um modelo importante, com suas devidas adaptações?

HE - Acho que sim, com as adaptações, o modelo dessa escola inicial é muito importante, sobretudo para o Brasil de hoje. Nem todos têm acesso à universidade. A situação universitária no Brasil é muito precária sobretudo pra quem está iniciando. Acho que uma escola dessas pode orientar e nortear quem está ini-

ciando. Nessas discussões sempre falava: não pode ser igual a um curso universitário, com lista de presença, com punições porque o aluno faltou e perde a bolsa. Não pode ser assim. A escola tem que ser mais aberta. Há modificações, adaptações para o mundo de hoje que é mais rápido e mais violento.

CS - Tinham encontros muito importantes. Nas fotos do seu acervo e do acervo da escola vemos o Mário Pedrosa, Lelha Gonzáles, Lygia Pape, Alair Gomes... Ao contrário do que muita gente diz, era uma escola conectada.

HE - Exatamente! Quando o MAM incendiou em 1978 foi da escola que partiu o grande movimento de restauração do MAM. Os cartazes foram pintados na escola. Houve uma marcha em direção ao MAM. Era uma escola ativa. Crítica e conectada em relação à realidade, à arbitrariedade da época, do poder. Tanto que o artigo do Wilson Coutinho "O Jardim da Oposição" é ótimo nesse sentido e nós colocamos na exposição sobre a escola. Mas não se discutia tanto. Essa foi a grande crítica que se fez a Gerchman porque era uma escola livre nesse sentido, do exercício da liberdade, da criatividade e da experiência. Os professores se experimentavam com os alunos. Acho que é um modelo interessante para uma a escola. Eu sei que mudou muito. A história mudou, o país mudou, mas acho que é um grande exemplo para os professores também. E ela está aí até hoje.

BIBLIOGRAFIA

• COUTINHO, Wilson. O Jardim da Oposição. Rio de Janeiro: Catálogo da exposição realizada na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 2009.

• DE DUVE, Thierry; Fazendo escola (ou refazendo-a?). Chapecó: Argos, 2012.

• READ, Herbert. A Educação pela Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MANTRAS DODECAFÔNICOS: VISUALIDADES MUSICALES

Leísa Sasso- SEDF - UnB
Belidson Dias - UnB

RESUMO:

Esse artigo aborda as possibilidades de diálogos entre a educação em visualidades e a música nas práticas que criam eventos artísticos e pedagógicos em sala de aula no contexto da Educação Básica na periferia de Brasília. A interdisciplinaridade dessas práticas pedagógicas tocam também no problema da polivalência no ensino da Arte e da impossibilidade de formação de profissionais habilitados em diversas linguagens artísticas, ao mesmo tempo que também ampliam as relações entre o ensino da música e das artes visuais em hibridação. Em uma escola de Ensino Médio na periferia de Brasília, a professora Leísa Sasso utilizou o trabalho de John Cage, para trabalhar a escuta sensível do silêncio e a música aleatória produzida por esse artista e recuperada pela II Bienal de Arte de Lyon na França em diálogo com artistas que segundo o título da própria Bienal: "E todos eles mudaram o mundo". A professora se serviu também da música atonal e das pinturas de Arnold Schönberg para transitar pelo modernismo apresentando aos estudantes seus principais expoentes artisticos bem como utilizou os mantras orientais para estabelecer as relações existentes entre o modernismo e o resgate pelos artistas da época das obras artísticas do oriente. A proposta de criação artística como desafio para os estudantes consistiu em criar música e partituras visuais em que toda a classe pudesse cantar lendo os signos correspondentes aos acordes melódicos. O envolvimento dos estudantes com a atividade proposta possibilitou um transito bastante fecundo entre as duas linguagens artísticas e ampliou o repertório das artes visuais em diálogo com as visualidades do cotidiano, como os mangás japoneses e os clips musicais criados pela professora.

Palavras-chave: visualidades, música, interdisciplinaridade

RESUMEN:

Este artículo analiza las posibilidades de diálogo entre la educación en las artes visuales y la música en prácticas que crean eventos artísticos y educativos en la clase en el contexto de la Educación Básica en las afueras de Brasilia. El carácter interdisciplinario de estas prácticas pedagógicas alcanza también el problema de la versatilidad en la educación artística y la imposibilidad de la formación profesional habilitada en diversos lenguajes artísticos, al mismo tiempo que ampliam la relación entre la enseñanza de la música y las artes visuales en hibridación. En una escuela secundaria de la periferia de Brasilia, la maestra Leisa Sasso utiliza la obra de John Cage, para trabajar la escucha sensible del silencio y la música aleatoria producida por este artista y recuperado por la Segunda Bienal de Arte de Lyon en Francia en el diálogo con otros artistas de la Bienal que bajo el título: "Y todos ellos cambiaram el mundo". La maestra también se sirvió de la música atonal y de las pinturas de Arnold Schönberg para tránsitar por el modernismo y presentar a los estudiantes sus principales exponentes artísticos, tambien utiliza los mantras orientales para establecer la relación entre el modernismo y el rescate de los artistas e sus obras artísticas en esta era. La propuesta de la creación artística como un reto para los estudiantes fue la creación de una música y las puntuaciones visuales de forma que toda la clase pudiera cantar a partir de la lectura de las señales correspondientes a los acordes melódicos. La participación de los estudiantes con la actividad propuesta permite un tráfico muy fructífero entre los dos lenguajes artísticos y amplió el repertorio de artes visuales en diálogo con las visualidades de todos los días,

al igual que el manga japonés y clips musicales creados por la maestra.

Palabras-clave: visualidades, música, interdisciplinariedad

A principio de 2006, trabajé como maestra de arte, ubicada en una Escuela Secundaria de San Sebastião -DF. En una tarde de coordinación pedagogica, un compañero me preguntó cómo haría para enseñar música o artes escénicas, si mi formación fue en las artes visuales? Frente a la demanda del gobierno que requeria enseñar el contenido curricular de las artes visuales, música, teatro y danza juntos, decididí aceptar el reto y trabajar con música en el bimestre. No queria apoyar el despropósito legal; pero demostrar que la disciplina Arte podía moverse entre las visualidades, el teatro o la música si articuladas con los clips de música, material publicitario, las redes sociales y películas que promuevan el diálogo entre la representacion escenica, la música, el diseño por ordenador, en un hibridismo sin límites. Por lo tanto, estaba claro que se necesitaría mucho más que utilizar la Abordaje Triangular, la teoría hegemónica, para poder adaptar el contenido de los programas de artes visuales con la vida cotidiana de los estudiantes y la música. Trate de experimentar otras posibilidades lo que en este contexto era una necesidad. Pero mi intención era literalmente hacer "ruido" en la escuela.

Pensé en la cacofonía del mundo escolar y decidí trabajar, en un primer plan, el silencio, la escucha sensible. Cuando pensamos en las artes visuales, la música y el silencio, el trabajo de John Cage brotó con gran fuerza. Entonces era una oportunidad para que los estudiantes comprobasen el silencio, el producto visual y la música del viento, esa canción que normalmente no se escucha.

En el contexto de la escuela de la comunicación continua, que no se le permite salir del verbo, "el colectivo se emborracha más enfermo, harto del lenguaje, adicto al ruido, por falta de estética, anestesiado" (Serres, 2001, p.87). Me gustó trabajar y partir de la estética de John Cage para desintoxicarlos del ruido, o incluso aumentar el ruido para que se molesten con él y darse cuenta de la realidad ruidosa, con otra sensibilidad.

John Cage, conocido en el mundo del arte como el anarquista del silencio, vivió en plena modernidad y se encuentra en la vanguardia artística del posguerra. Fue compositor, escritor, actor, artista, se movió entre las artes visuales, la música, texto y representación, un tipo descontento con los límites establecidos entre las áreas del conocimiento. Tenía lo que Walter Mignolo (2003) llama "pensamiento fronterizo", un trazado de ruta en el borde. Cage no caía en cualquier espacio por completo, es una cosa y otra, a la vez, no es ni una cosa ni otra integralmente.

Así como la pedagogía cultural de Henry Giroux, definida como pedagogía de los límites (Giroux, 2005, 2012), trabajar en la frontera de la creación de la práctica educativa como una forma de producción política, es más una oportunidad de subvertir el orden establecido en la escuela y el orden cultural, al mismo tiempo, con el fin de relativizar conceptos predefinidos de lo que sea la música, las artes visuales y la *performance*. Días y Fernández colocan la pedagogía cultural, que me sirvo en mi trabajo, de la siguiente manera:

> Estas propuestas provocan perturbaciones que redireccionan las relaciones entre el arte, la educación y la política. Una pedagogía cultural se conecta a esta perspectiva como la que ocurre en tensión fronteriza y mantiene una dinámica fluida con la cultura. Al final, se trata de entender la pedagogía como una forma de producción cultural y la producción cultural como una forma de pedagogía. (DIAS; FERNÀNDEZ, 2013, p 141).

Esta relación política y poética entre la educación y la cultura impulsaron el proyecto hacia una producción artística e pedagogíca. El material visual sobresale a los otros sentidos y los sentidos son afectados por la visión. Cage, sin embargo, propone la fusión de la audición y la visión y ha utilizado objetos de la vida cotidiana en su música, los instrumentos no convencionales, tales como radios, licuadora, bañera, maceta, vaso de agua, entre otras baratijas. La percepcíon visual de estos objetos tienen sentido para entender el sonido inusual que no tuvo su origen en los instrumentos musicales. La audiencia de aquelos dias fue capturada por la percepcíon de los sonidos, así como los estudiantes de hoy se quedan atrapados por los "clips" musicales, donde la fusión de música y fragmentos visuales conquista a todos.

Un lunes llegué de forma muy teatral, con sólo el diario de clase, me senté, lo que no era habitual y les dije que hiciesen silencio. Los estudiantes se sorprendieron aún más, no era mi costumbre de proceder de tal manera solemne.

Antes de comenzar la clase dije a los estudiantes que por lo general cuando alguien moría, se cumple un minuto de silencio en su memoria y que mi propuesta era hacer aquella mañana 4'33 de silencio. Quien murió? preguntaron. Porque 4'33? querían saber los estudiantes. Me quedé muy seria y les informe que serían evaluados por esta actividad que sería un reto. La propuesta fue escuchar el sonido del silencio. Todo el mundo se echó a reír, pero me mantuve callada, les adverti que prestasen atención a los sonidos que aparecen cuando nosotros estuviesemos tranquilos para tratar de describirlos, recrearlos en imágenes. Saqué de mi bolsillo un cronómetro, lo que todavía dió más seriedad al reto. Rara circunstancia creada, donde el ruido cesa, dice Serres "La última fuente de ruido habita el colectivo[...]Cuanto más la gente se integra menos se lo oye; cuanto más molestado por el ruido, menos pertenece al grupo " (2001, p. 104-105).

Rogar a 45 estudiantes que se quedasen en silencio tanto tiempo fue duro para mí y aún más difícil para ellos. Eran 4'33 minutos de agonía. Un bromista hacia careta para provocar la risa en los demás pero en general los estudiantes tomaron tan en serio que se quedaron con los ojos cerrados. Incluso con la clase en completo silencio, oímos una risa en la distancia, un toc toc de tacón alto nel pasillo, una mosca haciendo zumbido, el crujido de una silla y otros sonidos que no son habituales de oir.

Aún no se trataba de la música que hizo el silencio a la audiencia, escucha más sensible, silencio que aporta nuevos conocimientos. Al final del tiempo, la cacofonía de costumbre se instaló, así dice Serres "quien habla siempre sufre: adicto a drogas anestesiado do que se ha dicho" (2001, p 91), como si el reto propuesto, el callar, era una tarea muy difícil, como si privado de aire y respirar finalmente, como si la droga del hablar les faltara.

Cuando se quedaron quietos, les pedí que escribiesen lo que habían oído durante el silencio de 4'33 minutos y entregar la escritura o imágenes hasta el final de la clase. Poco a poco la sala volvió a silenciar.

Pero creer que el poder de la experiencia estética y en la posibilidad de crear poiesis en el contexto de la escuela donde haya un deseo de trabajar en esta dirección, es en sí misma circunstancia poética. No es raro, que entre 400 estudiantes aparescan visualidades increíbles y casi siempre de aquellos alumnos que no tuvieron el mejor rendimiento, por el contrario, la poesía es casi siempre al margen. Por desgracia, la realidad educativa es selectiva análiza Onfray:

> La escuela renunció este tema, ella se contenta de reproducir el sistema de las élites, despues, para acelerar el movimiento y la fuerza centrífuga. La mantequilla en el plato de la educación nacional envía los menos adaptado al margen, en los bordes[...]al centro, los elegidos[...]a la periferia los domesticos, aquellos que van engrosar la fila de fallidos, los impotentes y miserables (ONFRAY, 1997, p.56).

Alimentamos las almas de nuestros estudiantes con racionalidad pura y muy poca imaginación y sensibilidad. A pesar de estar incluidos en este sistema injusto, es pertinente considerar lo que Onfray llama de "estética subversiva que quiere la risa y la provocación, la ironía y el absurdo, el juego y la destrucción y todavía la belleza" (1997, p.250). En este sentido, otro trabajo se hacia necessário para involucrar a los estudiantes en una actividad con un formato más feliz, sonriente y atractivo, probablemente menos reflexivo.

Entonces, la composición de una canción y el coro provocaria la risa, la imaginación y quiza la belleza. El dodecafonismo de Arnold Schönberg en el contexto de la modernidad podria avanzar con el contenido, incluir el compositor clásico en la cultura periférica. Relacionar el plan de estudios com la vida de los estudiantes en estas propuestas de pedagogías culturales, es para que el conocimiento tenga sentido, de modo que un abordaje más sensible ocupe el tiempo, la cabeza y el corazón de los jóvenes. Ir más allá del racionalismo puro es siempre un reto para el profesor.

La clase que siguió a la actividad 4'33 sirvió para que los estudiantes entendiesen mejor la actividad de la clase anterior. En primer lugar sentimos, experimentamos para despues, entender y analizar. Oímos composiciones de Cage, al principio sin la imagen de su actuación, al dar visibilidad a su desempeño se permitió el reconocimiento de sonidos hasta entonces incomprensibles. Por consiguiente, las representaciones visuales de los artistas que componen la 2ª Bienal de Arte Contemporáneo de Lyon aparecieron en una línea dialógica de imágenes. La obra pictórica de Schonberg hace la transición de la imagen aun guiada por la representación de la realidad del siglo XIX hasta el modernismo. He

presentado el trabajo de los artistas como un clip de MTV con la música dodecafonica de Schoenberg ritmando formas que bailaban, corrían, paravam, silenciaban.

Otra mañana ordené que se dividiesen en grupos y cada grupo pensase sobre la forma de transcribir sonidos a una partitura con códigos inventados, como por ejemplo el dibujo de una olla que tendría que ser reproducido con el sonido *plaf* o un plato roto con el sonido *craft*. Como prefiriesen. Los grupos disponian de 2 clases para crear una composición músical y transcribir en códigos. Lo más difícil es que el grupo tendría que reproducir en forma de canto la partitura en imagines y toda la clase tendría que reproducir la música creada por los compañeros desde la lectura de la partitura que se dibuja en la pizarra. Listo, el grupo comenzó a emitir sonidos y el canto y la risa estalló, la alegría juvenil se hiso presente en la clase de arte. Una circunstancia inesperada ha permitido la ocurrencia de música, o casi, en las clases de artes visuales. Estas articulaciones de los contenidos permiten situarnos en las zonas fronterizas del conocimiento.

El arte aquí ampliada en su concepto se entiende como poder ético y estético, cuando se articula la poiesis, praxis y theoria se puede extrapolar sus fronteras como voluntad política de cambiar. Además, se ha de establecer un diálogo transversal con otros campos del conocimiento. La creatividad y el caos, la complejidad y la colaboración, pensamiento crítico y cambio, comunicación y conflicto son vías de mano doble que perseguimos.

La importancia de estar en el grupo, actuando como grupo promueve la alegría del momento, el placer de la creación es magia que ofrece el compromiso, la repartición y la entrega. Entretener a la gente joven con nuevas ideas, envolverse con retos creativos, poner en tension las certezas impuestas impulsarlos hasta el límite de sus posibilidades es reconocer el poder de la juventud de la transformación de las propuestas educativas en apropiaciones sensibles.

Michel Maffesoli (2014) dijo que no proyectamos otro futuro que está por venir, no buscamos la sociedad perfecta para mañana y que las generaciones más jóvenes viven el presente sin retrasos, lo que les da importancia es la intensidad de estar con los demás, para vivir el momento, los jóvenes se adaptan, se ajustan y debemos tener en cuenta este pensamiento para reordenar las metodologías que ya no satisfacen las necesidades de este tiempo.

Despues de Cage y de Schomberg introduje los estudiantes a los mantras orientales que se originaron en el hinduismo. Se trata simplemente de una silaba entonada, un poema religioso cantado generalmente en sánscrito. Aproveche la oportunidad de introducir a los estudiantes en el arte oriental que ha influido en el modernismo, mientras que los mantras eran entonados las pinturas de un cromatismo envolvente y otros conceptos estéticos de otras culturas en diferentes momentos históricos podían ser apreciados.

Presenté a los estudiantes varias representaciones de arte oriental. Pero la imagen del actor Morita Kanya VIII de 1794 pintado por Sharaku posibilitó informar a los estudiantes los orígenes del manga japonés y hallé en el trabajo de Okano Reiko y Onmyoji de 1994 la articulación del pasado con el presente que era de interés de los estudiantes. Relacionar las imágenes de la historia del arte con los mangas y mantras me pareció una combinación astuta para involucrar a los estudiantes y que se interesen por el arte oriental. En las clases busco mostrar a los estudiantes otras representaciones de diferentes culturas, para fomentar actitudes de tolerancia y consideración de la alteridad, "por lo que usted acepta el pluralismo, la convivencia democrática, el respeto de las múltiples perspectivas que enfrenta el conflicto y integrando conocimientos y saberes diversos"(Fernández, 2015, en prensa). En este sentido, valorar las diferentes representaciones artísticas, puede en el contexto de las escuelas cambiar prejuicios, incluyendo también las prácticas artísticas subalternas de Asia y África, por ejemplo.

Las clases siguientes fueron de actuación de los grupos que se dirigían a la pizarra y escribian sus partituras. Cantavan mezclando jazz, mantras, música dodecafónica y atonal en voz alta. Algo así como: AH Ba Uhh Vijig DU aii Bo Guu. La risa, aplausos y silbidos finalizaban las presentaciones. En las ventanas de las clases vecinas estudiantes acudieron a ver las presentaciones. Sonidos de: Oh Tic Bum Oh Tic EH entonados por cuarenta voces causó un alboroto en la escuela.

Esta experiencia de aprendizaje era más una ocasión de enlace de los planes de estudios, de diálogos entre las áreas del conocimiento y un reto no sólo para los estudiantes, pero especialmente para el profesional de forma a es-



Fig. 1: Presentación ©Leísa Sasso

tablecer las conexiones entre poiesis, praxis y theoria, moverse a través de fronteras, entre los conceptos y discursos, entre las prácticas y los haceres pedagógicos y poética de *performances* artísticas. Estos eventos tienen el potencial de cautivar, transgreden o transmutan la realidad educativa en la poesía musical al mismo tiempo en la poesía visual. La poética ajusta esta intersección, no como una búsqueda, sino como una consecuencia.Toda la producción de la educación como un proceso de uno convertirse en persona y poiesis, son procesos que deben ser considerados, ya sea como vivencias y experiencias artísticas o como una posibilidad de rehacer historias de sí mismo y nuestra relación con el mundo, en el mundo y sobre el mundo.

REFERÊNCIAS

• DACHY, Marc; RASPAIL, Thierry; PRAT, Thierry. Et tous ils changent le monde: deuxième Biennale d'art contemporain. Lyon: Fot, 1993.

• DIAS, Belidson; FERNÀNDEZ, Tatiana. Mapas de interseções na educação em visualidades: Evento artístico como pedagogia. Em: Visualidades, Goiânia v. 11 n.2 p. 137-161, jul-dez 2013.

• FERNÀNDEZ, Tatiana; DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. Em: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.) Pedagogias Culturais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

• FERNÀNDEZ, Tatiana. Eventos Artísticos como pedagogia cultural. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2015. (No Prelo)

• GIROUX, Henry. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routedge, 2005.

• GIROUX, Henry. Dangerous Pedagogy in the Age of Casino Capitalism and Religious Fundamentalist.Truthout.News Analysis. Wednesday, 29 February, 2012, 05:17. Disponível em:http://truth-out.org/index.php?option=com_k2&view=-item&id=6954:dangerous-pedagogy-in-the-age-of-casino-capitalism-and-religious-fundamentalism. Acesso em 23 jul. 2015.

• MIGNOLO, Walter. Local Histories/ Global Designs: Coloniaity, Subaltern Knowledges and Border Thinking. NJ: Princeton University Press, 2012.

• ONFRAY,Michel. Politique du rebele: Traité de résistance et d'insoumission. Paris: ÉditionsGrasset&Fasquelle, 1997.

• SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**; tradução Eloá

Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Leísa Sasso é Doutoranda - Educação em Artes Visuais, Mestre em Arte, PPG-Arte (UnB). Especialista em Gestão Escolar (UnB), História da Arte (FADM), Licenciada em Artes Plásticas (UnB). Foi Diretora do Centro Educacional São Francisco em São Sebastião DF de 2008 à março de 2015 (SEEDF). Prêmio Arte na Escola Fundação IOSCHPE/Bradesco-2006, Prêmio Cultura Viva do MinC-2007. http://lattes.cnpq.br/2572871221495786

Belidson Dias é Pós-doutor pela Universitat de Barcelona (UB) Espanha, Doutor em Estudos Curriculares em Arte Educação pela University of British Columbia (UBC) Canadá; Mestre em Artes Visuais na Manchester Metropolitan University (MMU) Inglaterra; Especialista pela Chelsea College of Art & Design (CCA&D) Inglaterra, graduado em Artes Plásticas, pela Universidade de Brasília (UnB). http://lattes.cnpq.br/9561648349509502

EXCESSOS E INTERVALOS DE APRENDIZAGENS COM A CIDADE

Tamiris Vaz - UFG
Raimundo Martins - UFG

Resumo

Empreender uma pesquisa que também se faz cidade exige atenção tanto aos excessos quanto aos intervalos surgidos a cada novo espaço de escrita percorrida. Neste texto, trazemos uma discussão sobre os cuidados que têm envolvido o aprender e o escrever entre o que excede e o que silencia de conversas com moradores em espaços cotidianos na cidade. Transitando por autores que investigam autoetnografia e pesquisa educacional baseada nas artes, este artigo, baseado em uma pesquisa de doutorado em andamento, pensa percursos pela cidade como disparadores de narrativas focadas mais no aprender do que no ensinar, nos quais a imagem não explica nem facilita a aprendizagem, mas provoca diálogos aprendentes com os moradores e com a escrita.

Palavras-chave:
aprendizagem, imagem, cidade.

Abstract

Undertake a research that also makes itself a city requires attention both to the excesses concerning intervals encountered in each new covered writing space. In this paper, we present a discussion about the care involving learning and writing between what exceeds and what silences conversations with local people in daily spaces in the city. Browsing by authors that investigate self ethnography and educational research based in the arts, this article, based on a doctoral research in progress, think routes through the city as triggers focusing more on learning than on teaching, in such a way that the image does not explain nor facilitates learning, but provokes learning dialogues with residents and with writing.

Key words: learning, image, city.

Excessos e Intervalos

A imagem é trazida aqui como um instrumento de deslocamento de aprendizagens em uma pesquisa de doutorado[1]. Ao pensar a cidade pelas imagens produzidas em meio a ela, vamos descobrindo possibilidades de entendê-la e de entender a nós mesmos como parte do que a constitui. Para tanto, foram experimentados percursos com uma câmera fotográfica em mãos, e, nesses percursos, movimentados devires que reinventam aquilo que a cidade oferece, fazendo da fotografia uma disparadora de conversas com moradores, intervenções urbanas e escritas.

Tais aprendizagens não se dão por um poder intrínseco à imagem de revelar a cidade. A imagem sozinha não diz nem produz nada para a pesquisa. É preciso fazê-la dizer algo no atravessamento com narrativas, colocá-la em harmonia ou em tensão com ideias produzidas ao longo da investigação, seja por meio de leituras, escritas ou de conversas.

Mas como movimentar aprendizagens com imagens no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica? Que diálogos empreender entre excessos e intervalos que emergem no processo investigativo?

É pela exploração de elementos de dois caminhos metodológicos que tentamos produzir algumas respostas para essas perguntas: a autoetnografia e a pesquisa educacional ba-

1 - Pesquisa de doutorado intitulada 'Aprendizagens em devir: entre visualidades de excessos e narrativas cotidianas', iniciada em 2014 junto ao Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual, UFG



Imagem 1: fotografias de percursos. Fonte: acervo da pesquisa

seada nas artes (PEBA). A aproximação com essas abordagens metodológicas não vem do intuito de neles encaixar a pesquisa, mas como um aporte para embasar determinadas escolhas e planejar estratégias de diálogos e ações com os espaços e com a escrita. Uma escrita autoral, que considere a influência do outro no desenrolar de nossas noções de mundo, que emerja da experiência com a imagem e convide o leitor a aprender de suas próprias experiências nas provocações silenciosas ou excessivas entre imagens e textos.

Entre meu corpo e a cidade

A fotografia transpassa todas as etapas da investigação e permite ensaiar respostas para fazer indagações sobre o que aprendizagens em devir podem produzir em uma pesquisadora e em uma pesquisa quando atravessadas por visualidades e percursos urbanos. Começando por movimentos cotidianos nos arredores do bairro onde a doutoranda passa a residir na cidade de Goiânia, fomos observando as práticas vividas pelos moradores. Das visualidades recorrentes, selecionamos aquelas que, de alguma forma, a provocam a pensar e aprender atravessada por esses encontros.

Ao selecionar acontecimentos visuais e tentar movimentá-los através da fotografia, vamos pensando em modos de fazer com que essas imagens não permaneçam estáticas enquanto registros de uma realidade. Partindo de escolhas sobre que e como fotografar, foram priorizados enquadramentos nos quais as informações nem sempre estão evidentes, mas dizem de um conjunto de sensações sobre algo que acontece visualmente de forma múltipla nos percursos. Por não serem representações evidentes, o modo de fotografar já deixa vazão para desencaixes interpretativos: as imagens mostram menos do que foi visto e, nesse vazio de significados ela acaba oferecendo mais possibilidades de apropriação por quem as visualiza. São incompletudes que se alimentam das singularidades do outro. São excessos que encontram territórios de assentamento nas conexões produzidas em narrativas dialogadas.

Nos diálogos compostos por deslocamentos os conceitos de *afecto* e *percepto*, de Deleuze e Guattari, entram na investigação como ferramentas de narrativas entre cidade, fotografias, textos e aprendizagens. Quando fotografamos visualidades onde priorizamos algumas recorrências que insistem cotidianamente, estamos fazendo escolhas a partir de percepções vividas. Para que essas imagens ressoem para além de um 'eu' fotógrafa, elas precisam preceder a narrativa pessoal, tornando-se elas próprias repletas de vida (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A partir dos perceptos, daquilo que, por menor que seja, se



Imagem 2: intervenções com narrativas. Fonte: acervo da pesquisa

agiganta da banalidade cotidiana, podemos empreender movimentos narrativos provocadores de novas sensações nos quais a visualidade se destaca para ser recombinada com outras imagens ou elementos textuais, produzindo estranhamentos, gerando perguntas e exigindo novas conexões. Produzir afectos é desempenhar a função de artista, movimentando esses perceptos a fim de que outras pessoas, ao entrarem em contato com a obra, sintam-se convidadas a se relacionar com ela a partir de si.

Afectos são deslocados na pesquisa quando, além da produção de narrativas escritas em diálogo com as imagens, realizamos intervenções urbanas com a técnica do lambe-lambe e observamos como as fotografias impressas se modificam pelos fluxos da cidade, desde as pessoas que se deslocam por ela,



Imagem 3: conversa com moradora. Fonte: acervo da pesquisa

que rasgam, sobrepõem informações, até as intempéries do tempo, que modificam a materialidade do papel, sujam, amassam e o mesclam às demais visualidades do cotidiano.

Nesse movimento, a imagem dispara pensamentos que possibilitam a escrita de novas narrativas, somando outras conexões aos acontecimentos visuais. Assim, as participações não linguísticas de quem habita a cidade alcançam dimensões inefáveis, tornando o sutil mais vívido e significativo (BARONE; EISNER, 2006). São experimentações através das quais vamos reconhecendo não apenas hábitos e pensamentos específicos dos moradores, mas os efeitos de suas práticas sobre a imagem e sobre quem pesquisa, quando nos colocamos (a imagem e a pesquisadora) expostas às instabilidades da rua.

Meses depois, em posse de imagens impressas, interpelamos alguns moradores e os convidamos a conversar sobre a cidade a partir dessas imagens (segunda movimentação de afectos). Isto se dá em diálogos mais diretos, mas nem por isso mais completos e definitivos, ao passo que cada pessoa inventa as imagens e a cidade a partir de si, somando novas possibilidades aos percursos já percorridos.

A aprendizagem que temos buscado nessa pesquisa decorre desses desencaixes dos encontros com a cidade, experiências que não podem ser contempladas por um relato, nem apreendidas por uma repetição de percursos, mas que podem servir como disparadoras de desejos. Ellsworth (2012), a partir de DeBolla, apresenta o conceito de 'eu aprendente' *(learning self)* para tratar de caminhos de aprendizagens que acontecem em movimentos/sensações que borram fronteiras entre o eu, o outro e os espaços. Nas palavras dela,

> não posso decompor minha sensação/movimento desse cruzamento numa explicação dele, mas posso gesticular as coordenadas de sua passagem e convidar você junto, num itinerário – uma pedagogia – designado para abrir um intervalo para que você caia para o lado de fora daquilo que já sabemos. Se esse intervalo se abrir para você, e se você cair, o meu itinerário vai ser transformado pelo seu, enquanto ele emerge em processo, e no caminho para um destino unicamente seu. (ELLSWORTH, 2012, p.162, tradução livre)

Sabendo que nesses itinerários nem tudo pode ser dito e nem tudo que é dito é ouvido e processado com a mesma intensidade com que foi enunciado, essas trocas envolvem excessos, aparentes exageros, sobras que não sabemos onde encaixar, perguntas que ultrapassam condições de respostas. Ao mesmo tempo, envolvem também vácuos porque admitem nossa incapacidade e despretensão de compreender totalidades. No papel de disparadora de pensamentos, pela imagem se "busca o sentido denso e intenso das coisas e [se] estuda formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes", tal como Dias (2013, p.25) descreve os caminhos empreendidos pelos pesquisadores que utilizam a Pesquisa Educacional Baseada nas Artes (PEBA). A aprendizagem, assim, se desenvolve pela provocação, pelo convite à dúvida, pelo retorno aos mesmos lugares e imagens justamente para percebê-los em processo, para duvidar de certezas anteriores e movimentá-las em novos devires, deixando-se contaminar pelas falas e ações dos outros.

Entre a escrita e o leitor

Reconhecendo o corpo do pesquisador como parte saliente do processo de investigação, Spry (2001) acredita em um borrar de fronteiras entre o pessoal e o social através da interação. Esse social não diz respeito apenas ao contexto no qual um autor se insere para realizar a pesquisa, mas também às suas capacidades de produzir uma escrita que envolva o leitor, que o provoque a pensar sobre seus lugares nessa trama. Para provocar necessitamos antes ser provocados, realizar ações que nos façam duvidar de certezas iniciais, que nos enredem ao social para que nossas escritas não se limitem a contos confessionais.
Excessos e intervalos na narrativa criam curvas, linhas diversas que escapam do relato linear, nos forçando a escrever por vazios poéticos, acrescentando as incertezas da experiência para que o leitor perceba as instabilidades do processo e trace seus próprios percursos de aprendizagem.

Convém enfatizar que uma tese não acontece somente através da experiência com lugares e pessoas e da escrita sobre isso. Ela envolve encontros com autores e conceitos que nos acompanham e nos ajudam a desenvolver pesquisas coerentes e embasadas. Quando lemos, nos deparamos com leituras que nos inspiram a escrever, não com as mesmas palavras que o autor utiliza, mas com um desejo similar ao que o autor teve pelo leitor enquanto escrevia (Barthes apud Oliveira, 2015). Não

se trata de quais palavras utilizar, mas do quanto essas palavras, ao se conectarem às imagens, convidam o leitor a nos acompanhar nesse processo de aprender. Oliveira (2015) diz ainda que uma "escrita precisa estar permeada de vacúolos, de silêncios, para que o leitor tenha algo a dizer, e disponha da chance de duvidar, contestar, refutar e acrescentar" (p.451). Com isso, a escrita autoetnográfica parte de resíduos culturais ao mesmo tempo em que inscreve no texto resíduos a serem explorados pelos leitores. Imagens que transbordam sensações e pensamentos, que não se identificam plenamente com os lugares de onde se desprenderam, ainda que conservem uma familiaridade suficiente para dar início a uma conversa: 'é uma praça', 'é um dia de sol', 'é uma rua muito suja'.

Spry (2001) entende que a abertura de uma forma estilística na escrita acadêmica introduz uma espécie de emancipação do corpo e da voz através de um discurso que rompe limites e regras acadêmicas e possibilita o que ela chama de 'pesquisa viva', distanciada da dualidade entre mente e corpo. A autoetnografia, para Spry (2001), precisa propor uma leitura tanto emocional quanto crítica, aliar poesia a um discurso teoricamente bem embasado, interrogar as políticas que estruturam o pessoal, emergir da experiência vivida pelo investigador, reconhecendo e interpretando os resíduos que a cultura inscreve na sua subjetividade.

O que a imagem e a palavra mostram é algo mais que se conecta à experiência vivida. Isso porque o que se vive é movente, é fluido e se compõe também pelo acontecimento da escrita. De acordo com a PEBA, a pesquisa pode ser provocação artística, focada mais nos processos do que nos resultados alcançados, criando, como diz Irwin (2013), concepções expandidas dos eventos, das condições e dos encontros, tendo em vista que cada intervenção pode mudar e repensar as práticas vividas em um contexto.

Provocações Finais

Seguindo as provocações de Ellsworth (2012), tentamos nos jogar nos intervalos da pesquisa-cidade, pois é caindo que nos arriscamos a aprender para além do programado. Não basta entender o que foi dito, é preciso encontrar intervalos que nos levem para fora da palavra proferida, que nos façam transbordar novos itinerários através de visualidades já tantas vezes percorridas, pensadas e aprendidas.
Como aprender nos intervalos entre o medo de falar errado, o amendoim plantado pelo chaveiro na praça, o incômodo com os forasteiros, a curiosidade sobre a arte contemporânea, a árvore que não mais floresce porque foi podada, a cultura do medo trazida pelos jovens de outros estados, a preocupação com a perda, os lamentos, as saudades, os desejos? Nos excessos de vida que ecoam de moradores quando percorremos a cidade, vamos entendendo, duvidando, provocando, escrevendo, conversando e aprendendo a pesquisar com imagens.

Referências

• BARONE, Tom & EISNER, Elliot. A Pesquisa Educacional baseada nas Artes. In GREEN, Judith; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia. Complementary Methods in Educacional Research. Nova Iorque: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2006, p. 95-103 (Tradução: Leonardo Charréu).

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

• ELLSWORTH, Elizabeth. Places of learning: media, architecture, pedagogy. Nova Iorque: Routledge, 2012.

• DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-26.

• IRVIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 28-35.

• SPRY, Tami. Performing Autoethnography: Embodied Methodological Praxis. Qualitative Inquiry, 7(6), 2001, p. 606-732.

• OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Como "Produzir Clarões" nas Pesquisas em Educação? In Revista Educação Pública. Vol. 24, Nº 55. Cuiabá, maio/ago. 2015. p. 443-454.

Tamiris Vaz

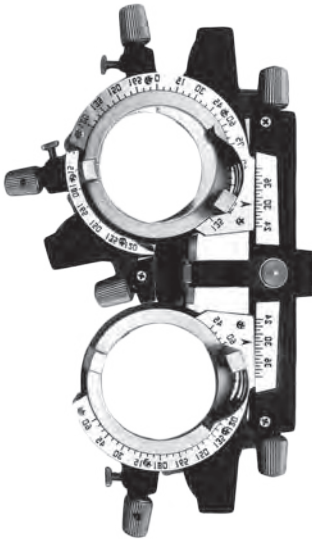
Doutoranda em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Educação e Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria(UFSM). Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos em Arte, Edu-

cação e Cultura (GEPAEC/UFSM) e do Grupo Cultura Visual e Educação (UFG).

Raimundo Martins

Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela University of London e pela Universidade de Barcelona. Professor Titular e docente do PPG em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (PPGE/UFSM), Cultura Visual e Educação (PPGACV/UFG) e do Laboratório Educação e Imagem (PPGE/UERJ).

6.
VISUALIDADES DIGITALES Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES



O QUE PODE UMA DOCÊNCIA AO GARIMPAR HETEROGÊNEOS E APRENDER NOS ENCONTROS COM SIGNOS?

Angélica Neuscharank - UFSM
Marilda Oliveira de Oliveira - UFSM

Resumo

Trata-se de um mapeamento da Dissertação de Mestrado escrita sob o olhar das experimentações docentes com relação a alguns espaços e encontros que tive com signos, emitidos por pessoas, leituras, conversas, situações de vida, fragmentos dos locais onde estive docente, estudante e leitora. Uma escrita produzida na pretensão de capturar os heterogêneos que estavam presentes nos encontros com as três escolas onde atuei, as aulas de mestrado, os estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC) e a literatura de Proust. Tais movimentações foram tecidas com o propósito de pensar o exercício da docência como um processo de garimpagem e a aprendizagem pelos encontros com signos (DELEUZE, 2010), que são conceitos problematizados ao longo desta escrita. Também se fez necessário o tensionamento com outros conceitos, como: heterogêneos, atenção cartográfica e memória involuntária. Estes compõem, juntamente com o método da cartografia, uma possibilidade para o que designo como garimpagem de heterogêneos. Portanto, não me propus ao exercício da memória recente enquanto um resgate, mas de uma memória involuntária, que permitisse sobrevoar certos acontecimentos e, assim, potencializar algo que já estava naturalizado.

Palavras-chave: docência; aprendizagem; encontros; signos; Proust.

Resumen

Se trata de una cartografía de Disertación de Maestría escrita bajo la mirada de las experimentaciones docentes con relación a algunos espacios y encuentros que tuve con signos, emitidos por personas, lecturas, conversaciones, situaciones de vida, fragmentos de los locales donde fui docente, estudiante y lectora. Una escrita producida en la pretensión de capturar los heterogéneos que estaban presentes en los encuentros con las tres escuelas donde actué, las clases de maestría, los estudios del Grupo de Estudios e Investigación en Arte, Educación y Cultura (GEPAEC) y la literatura de Proust. Tales desplazamientos fueron tejidos con el propósito de pensar el ejercicio de la docencia como un proceso de colectar datos y aprendizaje por los encuentros con signos (DELEUZE, 2010), que son conceptos problematizados a lo largo de esta escrita. También se hizo necesario el tensionamiento con otros conceptos, como: heterogéneos, atención cartográfica y memoria involuntaria. Estos componen, junto con el método de la cartografía, una posibilidad para lo que denomino como colecta de heterogéneos. Por lo tanto, no me propuse al ejercicio de la memoria reciente en cuanto un rescate, sino de una memoria involuntaria, que permitiera sobrevolar ciertos acontecimientos y, así, potencializar algo que ya estaba naturalizado.

Palabras clave: enseñanza; aprendizaje; encuentros; signos; Proust.

COMO FUI COMPONDO A DISSERTAÇÃO...

Intento apresentar neste artigo, algumas questões advindas de minha Dissertação de Mestrado defendida em junho de 2015, que me potencializaram a produzir esta escrita, tais como: os movimentos/deslocamentos que a docência realizou, as escolhas de algumas experiências a partir dos signos que forçaram meu pensamento a sair do que estava naturalizado, trazer para o contexto acadêmico também uma educação não institucional/formal, pois compartilho da concepção de *encontros,* e, portanto, trago afetos de outros contextos que compuseram este estar docente garimpeiro, um olhar para com os desconfortos, para o que "não deu certo" ou o "inesperado" na docência.

Assim, para Deleuze; Parnet (1998) "um encontro é talvez a mesma coisa que um devir ou núpcias... Encontram-se pessoas (e às vezes sem as conhecer nem jamais tê-las visto), mas também movimentos, ideias, acontecimentos, entidades" (pág. 6). Encontrar-se é achar, capturar, roubar, mas sempre uma dupla captura, um duplo roubo, pois é o que acontece "entre" dois elementos, não está no sujeito nem no objeto. Por isso, para perceber os *encontros* na docência, foi preciso estar à espreita, ativar uma atenção cartográfica, ou ainda, estar disponível a força de um movimento garimpeiro, puro modo de garimpagem de heterogeneidades.

Me propus a experienciar, dessa forma, um olhar mais demorado sobre uma docência e uma aprendizagem, sobre os espaços que circulava enquanto docente e discente, uma materialidade que surgiu a partir dos *encontros* com três escolas da educação básica em que atuava, das aulas de mestrado, dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC), das leituras da obra *Em busca do tempo perdido* de Marcel Proust e autores que trabalham com as filosofias da diferença.

A problemática da dissertação foi pensada a partir da seguinte questão: como produzir uma docência pela garimpagem que se deixa atravessar pelas heterogeneidades e a aprendizagem pelos encontros com signos? Assim, consiste em pensar uma docência que aconteça em vários lugares ao mesmo tempo, não estando isolada pelo espaço da escola, e que ao garimpar heterogeneidades também aprende, pois ao emitir signos aos estudantes, tem encontros com os que deles são produzidos. Pensa a aprendizagem pelos processos, pois a memória que está a falar, não é da ordem do resgate, mas acionada pelas forças dos signos a produzir sentidos, ocorre no "entre", entre as coisas, as pessoas e situações que vai encontrando que não dizem respeito apenas à inteligência organizadora, mas o exercício da sensibilidade.

Assim, a coerência dos conceitos trabalhados em relação à metodologia, dizem respeito a intenção por não fazer dos dados um decalque, os mesmos não estavam prontos, não eram representados, mas pensados segundo sua composição. O conceito de heterogêneos foi escolhido devido sua ligação à garimpagem e a pluralidade dos signos, sua multiplicidade como o informe, as impurezas, o que ainda não adquiriu forma, sentido, representação. Já a memória involuntária enquanto as lembranças dos encontros, do que produzimos de sentido forçados pelos signos; uma memória que independe de uma vontade, de um conceito prévio, mas do resultado de uma violência sobre o pensamento e está ligada às associações passageiras, impressões, sensações...

A APRENDIZAGEM PELOS ENCONTROS COM SIGNOS

> Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários; e esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças (DELEUZE, 2010, p. 25).

Quando Deleuze nos apresenta uma aprendizagem que sucede das filosofias da diferença, e um tipo de pensamento que não é da identidade e da representação, nos faz pensar em todos os âmbitos envolvidos nos processos de aprendizagem, tanto no ser que interpreta os signos, como onde são produzidos. Se decifrar os signos é um dom, é dom não porque advém de algo divino, mas porque Deleuze nos propõe observar o quanto é custoso ser sensível aos signos. Neste caso, as palavras decifrar e interpretar utilizadas pelo filósofo, não estão vinculadas à leitura de imagem e ao desvelamento de códigos, mas a força de um signo que movimenta o sujeito a produzir sentidos.

Podemos encontrar nestas pistas, observações de Gilles Deleuze para uma "quase-teoria do aprender", que difere da tradição ocidental centrada na recognição platônica. Nos livros "Proust e os Signos" e "Diferença e Repetição" percebemos esses ensaios de escritas embebidas na discussão desta teoria do aprender como um 'encontro com signos'. O aprender seria assim, interpretar e interpretar seria explicar ou explicitar o signo enunciando o sentido, que vive enrolado no signo, no que nos força a pensar, e só se pensa quando somos coagidos.

Considerando tais proposições, me ponho a pensar quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente 'bom em latim', que signos (amorosos, sensíveis, mundanos, artísticos[1] ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Para Deleuze, nunca

1 - Formadores do sistema pluralista, Deleuze dispõe os signos em quatro grupos: signos mundanos, signos amorosos, signos sensíveis, signos artísticos. Os signos mundanos – surgem nas relações sociais dos personagens da Recherche. Cada meio ou grupo tem seu sistema

aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Não se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 2010, p. 21).

Talvez não seja possível saber como uma pessoa aprende, mas, de qualquer modo como aprenda, poderá ser por intermédio de signos, não pela absorção e memorização de conteúdos pré-estabelecidos. A Recherche de Proust é interpretada por Deleuze (2010) como uma busca inconsciente e involuntária da verdade, do conhecimento, um aprendizado que é dos signos, uma busca pensada não apenas pelos depósitos ou sedimentos da memória, mas pelas séries de decepções descontínuas, por essas rupturas que fazem o aprendiz se interessar por outras coisas.

Se ensinar é 'colocar sinais para que outros possam orientar-se', aprender é encontrar-se com esses sinais. Isto é, Deleuze tira o acento da emissão dos signos (o ensinar) para colocá-lo no encontro com os signos (o aprender), não importa por quem ou pelo que eles tenham sido emitidos (GALLO, 2012, p.3).

O que nos movimenta a pensar que os processos de aprendizagem pelos encontros com os signos não estarão mais sob a dualidade de responsabilidade, do docente que deva ensinar nem no estudante que deva aprender, mas no que ocorre quando ambos estão em contato. Por isso, a relevância de potencializar os encontros, para que o sentido se faça presente.

Quando Deleuze fala a respeito do intérprete e das decepções, ele expõe duas ilusões que colocam a interpretação em perigo, dificultando o aprendizado: o objetivismo e o subjetivismo. No objetivismo, atribui-se ao objeto os signos de que é portador. O próprio "objeto" traz o segredo do signo que emite e sobre ele nos fixamos, dele nos ocupamos para decifrar o signo. O subjetivismo deposita nas associações subjetivas, no sujeito, as ideias da interpretação dos signos.

> Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2010, p. 4).

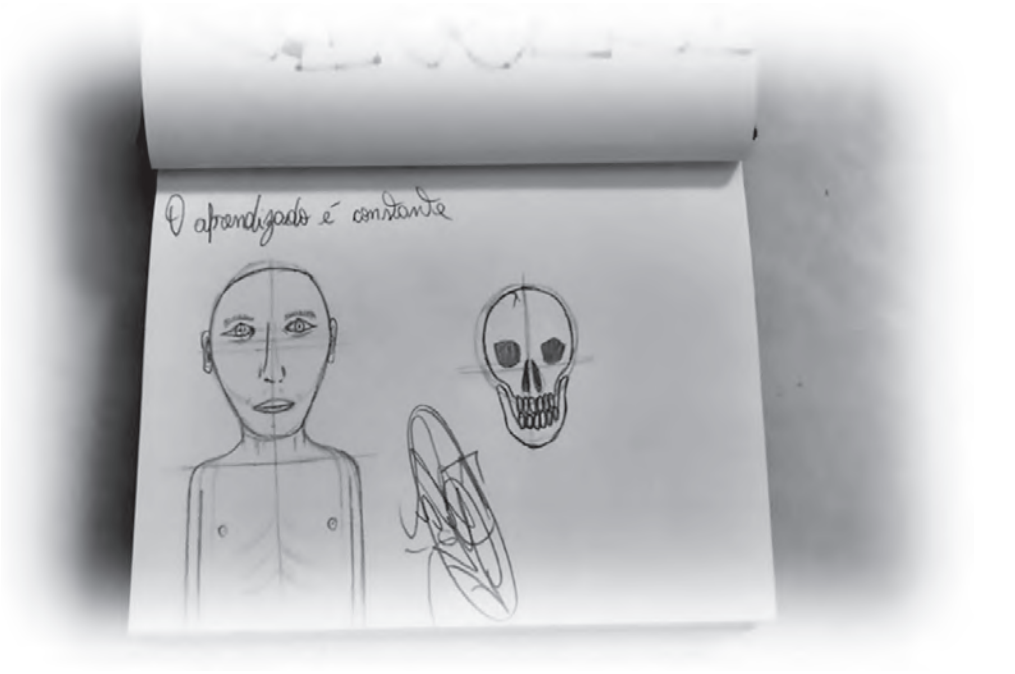
O aprender pelos encontros com signos diz respeito a princípio, considerar não só uma matéria, mas um objeto e um ser como se emitissem signos a serem interpretados. É nas relações, nos encontros com pessoas ou com coisas que ativamos o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que não tenhamos consciência durante o processo, pois é "ao final que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e, pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo, que nos parecia perdido" (GALLO, 2012, p.3).

No entanto, disciplinar e educar os sentidos é um trabalho árduo. Em Proust e os Signos, Deleuze (2010) fala sobre o aprendizado como uma dolorosa experiência do mundo, um duplo movimento de decepção e compensação diante da exploração e interpretação dos signos – o que ele chamou de "aprendizado de um homem de letras".

> Trata-se da aprendizagem que acontece experimentalmente, como um processo constituído por meio da violência dos signos no percurso de toda a vida. Aprendizado que, neste caso, só encontrará a revelação final, a descoberta do sentido espiritual ou da essência absoluta dos signos na velhice, quando o desejo do verdadeiro e a natureza reta do pensamento forem abandonados e as faculdades, adestradas (HEUSER, 2013, p. 7).

Os signos recortam o mundo sem formar relações entre continente e conteúdo, nem relações entre as partes e o todo. Se o caminho do aprendizado passa pelos signos mundanos, amorosos, sensíveis, até chegarem aos signos

específico de signos, os seus maiores emissores de signos que criam a consistência dos grupos. Os signos amorosos assumem que apaixonar-se é individualizar os signos que cada um emite, é também tornar-se sensível a esses signos, apreendê-los. Apaixona-se não por um signo que a pessoa emite, mas um conjunto de signos, por isso, são como uma pluralidade, uma multiplicidade de mundos inacessíveis, misteriosos e desconhecidos. Como um mundo secreto, uma caixa de mistérios, que disparam o ciúme e o sofrimento dos que amam. Os signos sensíveis são formados pelos signos da natureza, exalam sensibilidades, heterogêneos. A estes signos, deve-se os encontros que nos surpreendem por sensações, por memórias revisitadas, por vapores inexplicáveis. O quarto signo, são os artísticos, segundo Deleuze, considerando a música, a pintura e a literatura. São estes signos que trazem o tempo redescoberto, tempo original absoluto que compreende os outros.



Diário visual – estudante do 3º ano

da arte, tais como apresentados por Deleuze (2010), este sistema não se dá de forma linear e seqüencial.

O abandono do tempo cronológico e linear pela coexistência, talvez seja um dos principais temas que contribuem para pensar a aprendizagem pelo encontro com os signos. Isso porque, se distancia do racionalismo cartesiano e aborda a importância do corpo, em específico a superioridade da memória corporal sobre a do espírito. Faz-nos pensar também em algumas padronizações referentes a esta temática, como: definição das etapas do desenvolvimento humano, a fragmentação de determinados conteúdos e a distribuição dos mesmos por séries (nas escolas) e semestres (nas universidades), isso porque, ao pensar nesta perspectiva de aprendizagem, ela independe do tempo de escolaridade e de um possível amadurecimento humano.

A LITERATURA COMO UM DISPARADOR QUE FAZ PENSAR A DOCÊNCIA

Em busca do tempo perdido, obra de Proust, atuou por estas linhas de pesquisa para conversar com os autores das filosofias da diferença e movimentar o que propus discutir em educação: a docência e a aprendizagem. Pensar a docência a partir de experimentações, o que se experimenta ao fazer uma leitura, neste contexto a partir do encontro com um livro, das significações produzidas no "entre" leitor e livro, dos significados diante de uma obra repleta de signos, de uma escrita que Deleuze menciona funcionar como blocos de sensações, pois ao revisitar as páginas, os parágrafos, ao realizar um trajeto não linear de leitura, iniciar por um fragmento que nos interessa, seja pelas últimas páginas ou pelo meio, a produção de sentido ocorre sempre na diferença, independe de qualquer sequência, circunstância, explicação e representação.

Em Busca do Tempo Perdido, distribuídos em sete volumes, constituíram uma das materialidades da pesquisa, utilizados para pensar a docência pela garimpagem, para pensar a relação dos signos com a aprendizagem. Não pretendi fazer uma análise da obra e nem utilizei todos os volumes, tampouco das relações do autor com os signos que à ele foram afetados, no entanto, me pus a pensar nos meus encontros com espaços, coisas e amores, esses signos produzidos na docência, nas leituras e na vida.

Concomitante as leituras, realizei alguns registros escritos e fotográficos durante minhas aulas, seja como professora na escola ou como



Proust, Marcel. *Em busca do tempo perdido:* às sombras das raparigas em flor, 2006b, contracapa.

discente na universidade. Estando à espreita dos heterogêneos e de possíveis encontros com estudantes, coisas e acontecimentos. Fiz esse movimento de intérprete dos signos, utilizando da atenção cartográfica (KASTRUP, 2009) como uma concentração sem focalização, como uma preparação para acolher o inesperado, ativação de uma atenção à espreita - flutuante, concentrada e aberta - é um aspecto que se destaca na formação do cartógrafo. Ativar esse tipo de atenção significa desativar ou inibir a atenção seletiva, que habitualmente domina nosso funcionamento cognitivo.

Ao garimpar nas muitas palavras e páginas dos volumes de Proust, foi quase inevitável o encontro com os signos amorosos, talvez porque essas relações, tão intensas para o autor, atravessam facilmente aquele que está à espreita dos encontros com esta leitura. Tais signos, que não são os mais importantes para mim, talvez nem para o autor e muito menos para Deleuze, aparecem enredados na pesquisa porque compõem os movimentos de vida, fazem parte do que fui encontrando como garimpeira, do que fui produzindo de sentidos. Além disso, me afetaram naquele momento de escrita, propuseram um pensamento sobre a docência que antes talvez eu não tivesse observado, pois foi com os signos amorosos que pensei sobre o aprender através das experimentações, sobre o aprender ao estar sozinho ou em meio a dois.

Quero dizer que tais signos atuaram como forças que fizeram pausas, como momentos de aprendizagens solitárias e de desaceleração na docência. Isso porque é um tanto confortável ao docente adentrar no ambiente de trabalho, desenvolver o planejamento para a aula e consultar, mais ao final, o que foi compreendido, permanecendo nessa sistematização. É um processo naturalizado por mim e por outros tantos professores, não tendo em vista o que acontece nas fissuras dessa mecanização, o que naqueles encontros está ocorrendo e que faz fugir de controle certos momentos, os signos que também nos afetam.

Esse retiro voluntário, essa solidão desejada, dos motivos de busca e de luta do espírito consigo mesmo está presente em várias passagens do primeiro volume de *Em busca do tempo perdido,* quando o narrador relata suas lembranças de infância, como o episódio em que aceita uma xícara de chá com o biscoito de madeleine, oferecido por sua mãe. Ao provar, o herói tem um sobressalto e sente "um prazer delicioso" invadi-lo. Ocorre o despertar por uma experiência sensorial semelhante à que tinha quando sua tia-avó lhe oferecia as mesmas iguarias nas manhãs de domingo antes da missa em Combray. "Essa lembrança involuntária, enterrada sob diversas camadas de esquecimento e indiferença,

lhe descortina subitamente uma outra possibilidade de acesso ao passado e a suas riquezas insuspeitadas (GAGNEBIN, 2006, p. 554)". Ou seja, a memória involuntária realiza, com sucesso, aquilo em que a voluntária sempre fracassa: retém o passado puro, o *ser-em-si do passado*, atinge o virtual e ultrapassa todas as dimensões empíricas do tempo (HEUSER, 2010).

Ainda, a ideia do involuntário, muito elaborada pelo autor, é acentuada pelo olhar ao acaso dos acontecimentos na narrativa. A personagem não aparece em busca de uma verdade, mas, de repente, passa pela experiência. Mas não se trata de um acaso de pura contingência: "Como, porém, buscar o essencial, aquilo que está liberado da imperfeição do tempo empírico e da matéria? Como acessar os signos? Como pensar?" (HEUSER, 2010, p. 125). Para Deleuze, o pensamento abandona a matéria quando é coagido e forçado sob a ação dos encontros. Ainda, o acaso dos encontros é que pode garantir a necessidade daquilo que é pensado, que pode garantir a decifração dos sentidos portados pelos signos e que a vida comunicou através de uma impressão material, porque é descoberto pelas sensações.

A garimpagem na docência, dessa forma, permite que a imprevisibilidade agencie os encontros pelo que acontece sem que tenhamos querido ou previsto: não depende de decisões conscientes, escapa ao controle de 'nossa inteligência'. Assim, pensando um pouco em Deleuze, depende de estar à espreita acolher o acaso, disponível à irrupção, ao exercício da atenção cartográfica e, por isso, ao que pode nos afetar: " [...] trata-se de uma ascese da disponibilidade em vez de um treinamento de controle, ou ainda de uma temporalidade do kairos, do instante oportuno e fugaz, em oposição aos planejamentos cronológicos (GAGNEBIN, 2006, p. 556)".

Nessa mesma linha, quando me aproprio das leituras de Proust para pensar o conceito de aprendizagem pelos encontros com os signos, pode ser, pelo menos, por dialogar com a diferente vertente de busca da verdade que o autor defende. Para o mesmo, as verdades da inteligência têm pouca importância, pois elas explicitam e repetem o que já era sabido. Tais verdades não são produzidas por mim, mas chegam até mim e me surpreendem, transtornam, deixam-nos estupefatos, produzem 'um sobressalto', um despertar. Dá-se um extravio da inteligência organizadora a partir de uma sensação corporal.

Aprender diz respeito ao conjunto de recursos que contam das rememorações através dos signos culturais cujas técnicas de reflexão surgem como uma tecitura e não mais como fatos sequenciais, pois seguem certas constâncias e dizem muito sobre associações passageiras, que deixam a memória renovada, sem espaço para o acúmulo, mas voltada para a dinâmica de acontecimentos.

A IMPESSOALIDADE DA NARRATIVA: DESTITUIR A PRESENÇA DE UM "EU"

O encontro com esta literatura, além de servir como disparador, compôs com a pesquisa a partir de um exercício de desprendimento do 'Eu autor', isso porque a escrita foi pensada a partir de minhas experiências, a partir e com uma docência garimpeira, mas também para além dela. Intentei produzir uma escrita em que o sujeito do enunciado não estava evidenciado, mas abria espaço para que o leitor pudesse se colocar, para que o mesmo pensasse nas suas experiências docentes e nas suas relações com os signos trabalhados.

Na obra de Proust, é possível perceber certa ausência de referenciais precisos quanto à temporalidade e espacialidade, que faz com que a narrativa esteja à deriva dos encontros dos personagens com os signos que os violentam. Em inúmeros momentos, não é possível identificar se a personagem principal está adormecida, sonhando, se está recordando, ou se aquela cena está de fato acontecendo, como, por exemplo, em uma das passagens em que o 'eu' adormece e, no entanto, continua a produzir pensamentos.

Esta impessoalidade que marca a narrativa de Proust – cabe ressaltar as relações com o que Deleuze propõe sobre o sujeito transcendental e do 'Eu gordo' – reforça "o fato que o 'eu' só pode apreender a si mesmo enquanto sujeito da enunciação do discurso" (GAGNEBIN, 2006, p. 543), aquele que assume a palavra e direciona-se a um outro, a um leitor que encontra fissuras, espaços que permitem-no adentrar na voz narrativa.

Portanto, *Em busca do tempo perdido* desafia muitas das definições dos gêneros literários, pois trata de uma escrita que cria um romance, um ensaio estético-filosófico, um tratado de psicologia. O 'eu' que narra, é o mesmo que reflete sobre si mesmo, que tateia o mundo pelas palavras e pelos sentidos. Ninguém conhece esse 'eu' que fala, e assim ele é mantido no

anonimato – sem dados biográficos, sem data de nascimento, sem sobrenome. Há apenas um nome de menino, 'Marcel', pronunciado duas vezes ao longo das milhares de páginas (GAGNEBIN, 2006).

Pensar tais relações na produção de uma pesquisa é tentar sair de um "eu" egocêntrico a fim de ampliar as conexões, pensar as próprias experiências como uma produção coletiva, que advém das muitas relações com outras pessoas, coisas e contextos, assim como Larrosa (2011) nos propõe, é pensar a experiência como um modo de estar no mundo, um acontecimento que é exterior, estrangeiro e fora de nós, uma passagem, um risco, um atravessamento, uma aventura e um perigo.

EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COMO UM PROCESSO DE GARIMPAGEM

A proposta metodológica que me escolheu...

> Um tanto cansada daqueles mapas estrategicamente traçados, que demonstravam rotas e possíveis percursos a serem seguidos, abracei-me ao ser cartógrafo e me permiti pensar outras maneiras de encontrar preciosidades, maneiras que movimentassem a atenção de cartógrafo, e até mesmo o olhar desatento, para o heterogêneo. Sabia, ou pelo menos imaginava, quão doloroso seria largar o conhecido, o território. Para tanto, foi preciso abandonar a bússola e também os astros, pois a cartografia, nesse caso, acompanha e faz, ao mesmo tempo, o desmanchamento de certos rumos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos.
>
> No garimpo, as melhores pedras são aquelas ainda brutas, e meu interesse está na heterogeneidade de cada uma, nos seus lados multifacetados, isso porque não há preferência pelo que é normalmente entendido como precioso. Tudo pode vir a ser precioso, tudo que se mistura ao que se convencionou considerar precioso pode potencializar algo, e a preciosidade das coisas está nestes encontros que temos com elas, a preciosidade depende do encontro, pois o que para mim é precioso para o outro pode não ser.
>
> Desta forma, a garimpeira escreve por memórias, por vivências, considera os signos que a movimentam e que a violentam a pensar a temática e suas práticas. Não nos cabe encaixar essas relações como metáforas, mas cartografar os encontros com os signos produzidos em garimpos distintos, por pessoas com pouco tempo de estudo, por aquelas que há algum tempo estão nesse local e também pelas que trabalham com a docência (NEUSCHARANK, 2015, p. 10).

Escolher a metodologia da pesquisa pode ser um processo difícil, que exige certo demoramento, pois diz respeito ao modo como pretendemos operar a pesquisa, compor com ela, costurar os dados aos autores, aos encontros, ao nosso pensamento, as nossas inquietações. Pesquisar a partir das nossas experiências, me parece uma das possibilidades escolhidas e pensadas por vários pesquisadores no contexto atual em educação e arte, e em outros âmbitos conceituais. Apesar desses caminhos apresentarem certas semelhanças, penso que uma pesquisa se produz de vários modos, de forma singular, pois é necessário apaixonar-se pelo método e entrar em sintonia com os autores escolhidos.

Diante da naturalização de algumas ações como docente, comecei a pensar a cartografia, mais específico o que Kastrup (2009) fala sobre a atenção cartográfica. A proposta metodológica me acolheu por permitir trazer algumas experiências desses espaços que transitava, de modo que o mapeamento das mesmas pudesse sair do que acreditava ser uma rotina, da repetição do mesmo. Também me escolheu, por se tratar de uma metodologia que não possuí procedimentos *a priori*, pensa o processo, uma pesquisa que possa brotar pelo meio, através dos encontros (DELEUZE; PARNET, 1998), e se tratando dos mesmos, permitir-se reparar em detalhes e situações que nos pareciam banais e pouco potencializadoras.

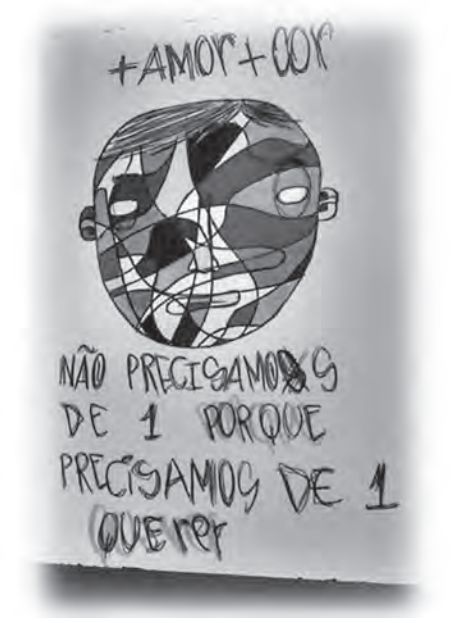
Assim, como seria o exercício da atenção cartográfica? Como se fazer cartógrafo nesses espaços? Foram muitas inquietações, e talvez por ser um campo movediço e sem coordenadas, a cartografia na pesquisa foi se fazendo ao longo dos encontros que tive e na produção dos dados (o pesquisador faz parte desta produção), pois me permiti estar à espreita de uma aula, anotar coisas, escutar mais o que os estudantes tinham a dizer, o que antes ocorria e eu achava que era um empecilho, ou algo a atrapalhar o planejado, agora passaria a ser um motivo de escrita, um encontro que forçaria meu pensamento, pois nada estava pronto, a produção de sentido dependeria de mim, da minha abertura e do meu olhar.

No entanto, trabalhar com a cartografia não foi suficiente, porque ao realizar o exercício de mapear, eu acabava escolhendo questões que me pareciam prontas, situações que davam

certo, que por sua vez, não condiziam com os autores escolhidos (pensar uma educação por um viés não idealizado, progressista), aquilo que "não dava certo" não ganhava espaço. Desse modo, pensei no garimpo, na procura pelo precioso, como esse processo acontecia, e como seria garimpar o que me acontecia nos espaços que percorria, como garimpar se parecia com o movimento docente de procurar o melhor, o certo, de tentar escolher o que nos agrada em uma sala de aula, isso porque nos conforta, nos traz "satisfação" profissional, e nos faz pensar que estamos "acertando" como professores.

Em uma orientação coletiva[2] o grupo me propôs pensar no que não era da ordem das preciosidades no garimpo, mas das heterogeneidades, e nomear as coisas que ia garimpando com este conceito. A partir desta concepção, comecei a pensar no garimpo não como uma seleção, mas como movimento do que fazer com o que encontramos e que ainda não ganhou forma, sentido, significação, aquilo que ainda é bruto, que difere da ordem do certo e do errado, do precioso e do descartável, mas diz respeito ao que encontramos e faz inventarmo-nos na docência.

Assim, denominei como agenciamento[3] o movimento de combinação entre a garimpagem e a cartografia, uma possibilidade metodológica que pensa o processo, o rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995) por se tratar das múltiplas entradas e conexões em um processo de pesquisa e seu olhar para a docência, da produção da materialidade através do que se recolhe no caminho, do que nos movimenta a partir dos encontros. A garimpagem se recombina com a cartografia porque é um movimento violento, doloroso e trabalhoso, tudo perpassa pela peneira do garimpeiro, não basta a atenção e estar à espreita como na cartografia, é preciso recolher tudo o que encontramos, todas as heterogeneidades, e depois, somente depois, inventar com o que se recolheu, nesse momento em que as coisas estão lado a lado, sem distinção de valores e significações, que optamos e produzimos o que nos é caro, precioso.
O agenciamento entre a garimpagem e a cartografia, faz pensarmos as possibilidades de uma pesquisa que se produza enquanto rizoma – "um uso ativo de esquecimento e não de memória, de subdesenvolvimento e não de progresso a ser desenvolvido, de nomadismo e não de sedentarismo, de mapa e não de decalque" (DELEUZE, 2006, p.35). Dar visibilidade na docência aos heterogêneos, o que ainda não ganhou sentido, ao inesperado, ao processo, ao recolhimento do que vamos encontrando ao peneirar, selecionando o que nos afeta, nos desacomoda.



Diário visual – estudante do 3º ano

REFERÊNCIAS

• DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. 1ª ed. [tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa]. Rio de janeiro: Ed. 34, 1995.

• DELEUZE; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

• DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição 2ª ed. [tradução de Luis B. L. Orlandi e Roberto Ma-

2 - A orientação coletiva consiste em encontros entre os orientandos da Profa. Dra. Marilda Oliveira de Oliveira onde discutimos nossas pesquisas, apresentamos ao grupo, este faz uma leitura prévia a apresentação, exatamente como no processo de banca e emite pareceres contributivos com sugestões e alterações.
3 - Para Deleuze e Guattari (1995), criadores deste conceito, um agenciamento só ocorre na existência de dois ou mais corpos, isto porque, ele é o próprio movimento que ocorre no 'entre', na combinação ou ligação de elementos díspares — sem qualquer hierarquia ou organização centralizada — trata-se de fragmentos ou fluxos das mais variadas e diferentes naturezas: ideias, enunciados, coisas, pessoas, corpos, instituições.

chado]. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

• DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. 2 ª ed. [tradução Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

• GAGNEBIN, Jeanne-Marie Gagnebin. Entre sonho e vigília: quem sou eu?. In: PROUST, Marcel. Em busca do tempo perdido, vol. 1. posfácio. No caminho de swann. 2006, pp. 539-558.

• GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. In Anais do Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a14ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso: 10/04/2015.

• HEUSER, Ester Maria Dreher. A Filosofia da discórdia de Gilles Deleuze e a necessidade de uma educação dos sentidos: para pensar o "momento da sensibilização" no ensino de filosofia. Revista Fermentario. N. 7, Vol. 2 (2013). Disponível em: http://www.fermentario. fhuce.edu.uy/ index.php/fermentario. Acesso: 08/11/2014.

• HEUSER, Ester Maria Dreher. Pensar em Deleuze: Violência e Empirismo no Ensino de Filosofia. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

• KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32-51.

• LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Reflexão e Ação. N. 2, Vol. 19 (2011). Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/ article/view/2444/1898. Acesso: 14/05/2016.

• NEUSCHARANK, Angélica. Uma docência pela garimpagem: encontros com signos, 2015, f. 77. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

• PROUST, Marcel. Em busca do tempo perdido, vol. 1. No caminho de swann. São Paulo: Globo, 2006a.

• _____. Em busca do tempo perdido, vol. 2. À sombra das raparigas em flor. São Paulo: Globo, 2006b.

Angélica Neuscharank

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Linha de Pesquisa LP4 - Educação e Artes. Mestre em Educação pelo mesmo Programa (2015). Pós-graduada em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação (2013). Graduada em Artes Visuais - Licenciatura Plena em Desenho e Plástica (2011) – UFSM.

Marilda Oliveira de Oliveira

Professora Associada do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, atua na Graduação nos Cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGE/CE/UFSM), na Linha de Pesquisa LP4: Educação e Artes. Coordenadora do GEPAEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura da UFSM.

OCULTAMIENTO/REVELACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE IMPACTOS E INTER-RELACIONES ENTRE SUJETOS Y DISPOSITIVO TECNOLÓGICO VISUAL DE VIGILANCIA EN ESPACIO PRE-DETERMINADO

Marcela Blanco Spadaro - FAV - UFG

Resumen

Vivimos en una sociedad donde cada vez hay más cámaras registrándonos –vigilándonos. Algunas veces determinan nuestra conducta, en general las naturalizamos o les restamos importancia. Correspondería repensar las imágenes que proporcionan tales dispositivos; profundizar el análisis, la crítica y la creación en las sociedades contemporáneas como sociedades -hiper-vigiladas-, convirtiendo, espacios cotidianos, íntimos y públicos, en lugares susceptibles de ser observados.
Mirzoeff, considera las bases del impacto y relevancia de las tecnologías visuales y sus consecuencias en la cotidianidad, basándose en ejemplos, como el secuestro de Jamie Bulguer en la ciudad de Liverpool o el atentado en los Juegos Olímpicos de Atlanta. Dirá que "casi siempre hay alguien observando y grabando. Hasta la fecha no se ha perseguido a nadie por ello. La visualización de la vida cotidiana no significa que necesariamente conozcamos lo que observamos." La investigación se centra en las condiciones visuales contemporáneas, relacionadas con la subjetividad, con las relaciones interpersonales, con las formas de control y vigilancia social. Baudrillard manifestaba el mundo entero ya no es real, vivimos en el orden de lo hiperreal y de la simulación, donde no se interpreta la realidad, sino que se intenta ocultar que ya no es necesaria.

Palabras claves: Vigilancia; Imagen; Sociedad.

Este es un pequeño recorte de la investigación que se inicio en el "Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes" y en estos momentos continua en el Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual de la Faculdade de Artes Visuais (UFG).

La permanente vigilancia hacia los sujetos en la sociedad contemporánea, no es algo nuevo, la música popular constantemente proporcionó grandes ejemplos de vigilancia social omnipresente. "Santa Claus Is Coming to Town" es un ejemplo de ello. Este villancico fue compuesto en 1932 por John Frederick Coots y Haven Gillespie, en una parte de su letra expresa lo siguiente: "Él te verá cuando estés durmiendo. Sabe cuando estás despierto. Él sabe si fuiste malo o bueno, así que sé bueno, ¡por el amor de Dios! "[1]

Esta letra musical nos muestra un claro panoptismo religioso, direcciona en este caso a los niños a comportarse bien, porque "Él" siempre te esta observando, vigila cada instante de tu vida, sabe si duermes o no, si te portas bien o mal, en definitiva sabe todo. Y de esta manera se comienza a introducir conceptos de vigilancia y control en los niños. Se empieza a infundir el miedo, si no haces tal cosa, acontecerá otra, tienes que hacer lo que se debe, no salir del padrón de comportamiento, sino serás castigado.

Los años van pasando, las maneras de querer vigilar y controlar a la sociedad son cada vez mas evidentes. Internet nos vigila a través de nuestros clicks, Google es otro patrón de vigilancia cuando accedemos a una determinada pagina, los siguientes resultados serán similares a nuestro click original. Esto se debe a los algoritmos, que es como si fuese un tejido, el primer click es la entrada de datos que activa el paso siguiente, o sea el proceso. Este proceso es la salida de datos, es otro algoritmo que se codifica y manipula para que arroje ciertos resultados de las paginas visitadas, pero también de ese proceso depende el resultado de esa información que nos arroje nuestra

1 - He sees you when you're sleeping. He knows when you're awake. He knows if you've been bad or good,so be good for goodness sake!

búsqueda es el ordenador desde el cual estoy procurando los datos, el país, y el explorador que se utiliza para realizar la consulta.

Nuestra sociedad esta dominada por la tecnología en todas sus expresiones, dispositivos de videovigilancia, Circuito Cerrado de Televisión, ya son parte del decorado de las ciudades actuales. Pero que son los Circuito Cerrado de Televisión (CCTV), es un sistema tecnológico creado por la empresa Siemens AG, para el ejercito alemán en 1942, estos querían conseguir monitorizar el lanzamiento de sus misiles V2. Consiste en un sistema formado por aparatos de vigilancia conectados a monitores o televisores. Estos receptores de imagen están conectados a una unidad de almacenamiento para estas imágenes, todos los elementos que integran este sistema están entrelazados entre si, por eso se llama circuito cerrado, ya que las imágenes ingresan por la cámara, se muestran en un monitor y se almacenan en un dispositivo. La primera aparición al mercado comercial fue en 1949, promovida por la empresa Vericon. Pasaron los años y este sistema comenzó a ser cada vez mas popular, ya no solo las entidades publicas las usaban, sino que también las empresas privadas lo incorporaron como una forma de controlar la seguridad de sus negocios.

La propagación de estos aparatos electrónicos se torno indiscutible en ciudades como Londres, Madrid o Nueva York, urbes donde sucedieron atentados terroristas y se colocaron como elementos imprescindibles contra cualquier ataque terrorista y delictivo. Concordando con Mirzoeff, (2003, p. 17) "La vida moderna se desarrolla en la pantalla. En los países industrializados, la vida es presa de una progresiva y constante vigilancia visual: cámaras ubicadas en autobuses, centros comerciales, autopistas, puentes y cajeros automáticos". Como es el caso de la figura 1, un dispositivo de seguridad vigilando un cartel.

¿Ambiente seguro?

En las sociedades contemporáneas se afronta la dificultad del encierro, jamás se alcanzará la libertad, esto se debe a la excesiva vigilancia. Como señala (ALCANTARA, 2008, p.100) " Pregúntese a si mismo ¿qué pensaría si cualquiera pudiera verle tal y como se despierta por las mañanas, sin vestir, peinar ni duchar? ¿No le gustaría poder controlar a partir de qué momento pueden verle las personas que le rodean? "

Tomemos como ejemplo Londres, esta ciudad tiene 1 millón de cámaras que cuidan a sus habitantes, pero en varias declaraciones el Comisario en Jefe de la policía Mick Neville declaro que "de los 296 casos de atraco que se registraron en un mes, solo 8 han sido resueltos con la ayuda de las cámaras"[2], estos datos son de julio del 2015. Otras de las declaraciones que impactaron a la sociedad son las de Ms. Porter, Comisionado de las Cámaras de Vigilancia en Reino Unido, donde cuestionado por la BBC Radio Five Live ante la pregunta si había cámaras inútiles o en desuso su respuesta fue "Creo que, sin duda hay, porque sabemos que es un hecho."[3] Y agregó: "La actual autoridad local en la región de West Midlands hizo una revisión local y fue capaz de reducir las cámaras que eran ineficaces e inútiles a un cuarto de millón.

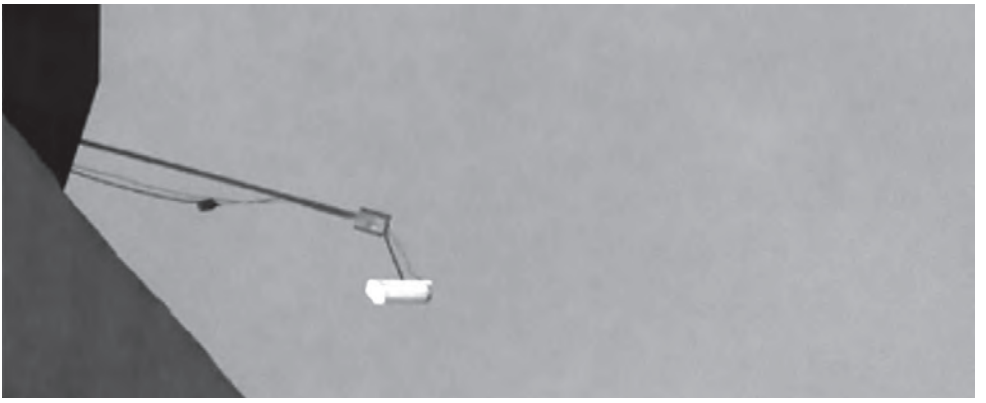


Fig. 1, cámara vigilando un cartel. Fuente: acervo personal.

2-http://www.eliberico.com/sonria-por-favor-le-estan-grabando.html

3-http://www.telegraph.co.uk/news/politics/11369485/Too-many-useless-and-ineffective-CCTV-cameras-in-Britain-says-surveillance-commissioner.html



Fig. 2, Fotograma film "1984". Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=PwdVxFF8FTs&list =PL8373EEC6F76B0AE4.

Si eso se puede extrapolar en todo el país, creo que podemos en realidad todavía mantener el equilibrio de excelente vigilancia, para no tener una promulgación de la vigilancia que en realidad no sirve para nada."

Estas declaraciones es un claro resultado de que la proliferación de sistemas de vigilancia garanticen que la delincuencia descienda y que también hay demasiadas cámaras que no están generando mas que control constante. Todo este mundo de la vigilancia social como todos sabemos progresó de forma indiscriminada a partir del 11 de setiembre de 2001, luego de los atentados en New York. Y a partir de ahí comenzó una proliferación de la vigilancia y abusos sociales. Dos ejemplos de esto, uno ocurrió el 25 de septiembre 2002, en Ohio, Estados Unidos. Bryan Brewer coloco una demanda contra el hotel Marriott Knoxville, después de encontrar una cámara oculta en una lámpara del baño, descubrió la pequeña cámara de video luego de notar un punto negro, al comienzo creyó que era un insecto, pero resultó ser un agujero por el cual grababan a las personas. Y el segundo ejemplo proviene de Merseyside, Inglaterra, ocurrido el 13 de enero del 2006. Dos operadores de cámara del consejo de CCTV espían a una mujer desnuda en su propia casa, fue filmada durante varias horas con su novio, cuando iba al baño, al desvestirse y mirar la televisión solo cubierta con una toalla.

Las constantes infracciones crecen día a día poniendo en tela de juicio la privacidad, que es un derecho que posen todos los ciudadanos del mundo y que deben de disfrutar y conocer. Por Resolución de la Asamblea General, las Naciones Unidas en 1948 adopta y proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En el articulo número 12 anuncia "Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia…"

La intimidad de las personas debido al desarrollo de las nuevas tecnologías se vio trasformada, el incremento del universo informático ha dejado un vacío en este tema. Si tomamos de forma literal lo que expresa el articulo 12 observamos que este derecho no se practica, desde su proclamación hasta ahora la vida contemporánea tuvo un gran avance. Los extraordinarios métodos de control y vigilancia son uno de los motivos que puede ocasionar el deterioro de la libertad individual y social, según Zygmunt Bauman, (2004) una voluntad que nació como gracia, se esta disipando como resultado de la falta de derechos en lo que compete a nuestra imagen y datos personales.

Telepantalla

El fenómeno de la vigilancia contemporánea nos lleva a comprender el modelo orwelliano de 1984 y como el Gran Hermano es una interpretación distópica de políticas manejadas por un control autoritario de la sociedad en un futuro. En esta novela el control tecnológico es elemental, la telepantalla ubicada en la ciudad mostraba al Gran Hermano observando todo, (Fig. 2) es una sociedad sin intimidad, donde no hay lugar para la privacidad, observando a los sujetos incesantemente.

Han transcurrido mas de sesenta años de la publicación de esta novela, podemos decir que el Gran Hermano no solo se encuentra en las calles, sino que se encuentra en todos lados y vienen de la mano de las nuevas tecnologías que ejercen una vigilancia mucho mas penetrante que las cámaras de seguridad. Plan-

teando lo que Gilles Deleuze llama "sociedad de control":

> Reformar la escuela, reformar la industria, reformar el hospital, el ejército, la cárcel; pero todos saben que, a un plazo más o menos largo, estas instituciones están acabadas. Solamente se pretende gestionar su agonía y mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control, que están sustituyendo a las disciplinarias. "Control" es el nombre propuesto por Burroughs para designar al nuevo monstruo que Foucault reconoció como nuestro futuro inmediato. (DELEUZE, 1999, p. 5)

Lo que Deleuze nos dice es que dejamos atrás la sociedad disciplinar para darle paso al control. En los siglos XVIII y XIX son ubicadas por Foucault las sociedades disciplinares, se fundamentaban en el castigo por el encierro y la vigilancia. Los sujetos se desplazan de un encierro a otro, donde cada uno de esos sectores tendrá sus propias leyes "primero la familia, después la escuela ("ya no estás en tu casa"), después el cuartel ("ya no estás en la escuela"), a continuación la fábrica, cada cierto tiempo el hospital y a veces la cárcel, el centro de encierro por excelencia."

Podríamos señalar que nuestra vida gira en un entorno donde lo visual es preponderante, concordando con Martins y Tourinho (2009) las imágenes se nos presenta de un modo irreflexivo, los aparatos multimedia están al alcance de todos. Mirzoeff, plantea (2003, p. 23) "la cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia" . Esto pretende explicar que la sociedad busca representar las cosas que no son visuales, con la ayuda de la tecnología, porque de otra forma no lo conseguiríamos ver.

La reconocida obra TV *Buddha*, (Fig.3) de Naum June Paik es analizada por Garoian y Gaudelius, donde concentran su atención, en lo que ya Paik advertía en 1974. Los autores crean una alerta crítica a la condición visual en la contemporaneidad.

> A reproduction, a ready-made statue of the Buddha sits gazing at an image of itself on a television screen, which is mediated by a closed-circuit video camera. A solipsistic metaphor, the Buddha stares ate the television as the television stares back a the Buddha as the camera stares at the Buddha. What does TV Buddha signify with closed-circuit video system? Could the electronic mediation of visual culture through television be considered a "closed system" unto itself within which viewers are seduced and anesthetized by the visual tropes of commodity culture? (GAROIAN; GAUDELIUS, 2008, p.95-96)



Fig. 3. TV Buddha. Fuente: https://switchtalk.wordpress.com/2010/01/01/tv-buddha-1974/

No existe la obviedad en el proyecto planteado por el artista, ninguno de los elementos son lo que representan (GAROIAN; GAUDELIUS, 2008, p.97) "Paik desafió el concepto del cuerpo como la "pantalla" en la que se proyectan continuamente los códigos imperantes de la cultura y a través del cual se determina la identidad." En esta obra Paik elabora una metáfora contemporánea de la función del cuerpo humano, un cuerpo bombardeado con conceptos, doctrinas culturales que constituirá una identificación. El Buda es una proyección intrínseca de una imagen de un cuerpo que esta siempre en constante transformación. Un cuerpo que se va adaptando, se va disciplinando a la sociedad en la que vive.

Con respecto a los dispositivos de seguridad es interesante plantearse de que manera son usados, el poder que ellos representan o el poder que se hace creer que tienen a los individuos comunes.

> El Panóptico es la utopía de una sociedad y un tipo de poder que es, en el fondo la sociedad que actualmente conocemos, utopía que efectivamente se realizó. Este tipo de poder bien puede recibir el nombre de panoptismo: vivimos en una sociedad en la que reina el panoptismo. (FOUCAULT, 1996, p.43)

Para algunos como es el caso de Foucault vivimos en esa ilusión que Jeremy Betham fantaseó en 1787 con su idea del panóptico (Fig.4),

no es preciso construir una gran torre, con el solo hecho de salir a recorrer las calles de la ciudad como un flanèur, deambulando, observando, circulando de forma anónima por el engranaje de la ciudad iremos percibiendo la utopía realizada.

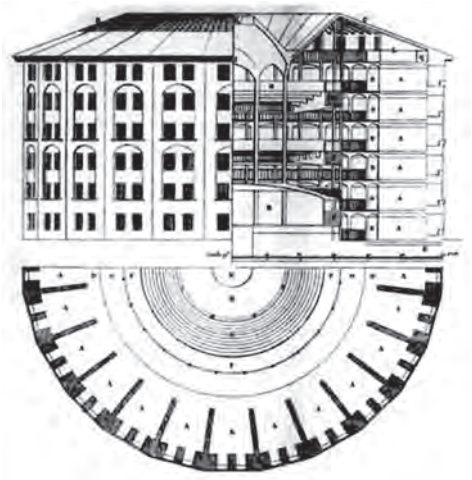


Fig. 4. Diseño de Panóptico. Fuente: "Vigilar y castigar", 2003.

(MARTINS; TOURINHO, 2009, p.225) "câmeras de telefones celulares, satélites, jornais, revistas e inúmeros outros dispositivos de multimídia aumentam nossa visão, representam ideas e ajudam os seres humanos a verem e a serem vistos" coincidiendo con estos autores, la gran oferta, el bajo costo de los aparatos tecnológicos crean un camino en el cual los sujetos ya no tienen que tener ciertas circunstancias para ejercer esa vigilancia, basta con poseer algunos aparatos, todos estos facilitan de alguna manera el panoptismo que Foucault describe.

Hoy en día, los estudios de cultura visual ofrecen una perspectiva, en donde la condición del ser y su imagen supera la realidad, a la que antes aquella se constituía como referente o medio, en esta postmodernidad como menciona (PRADA, 2005, p.131) "lo visual se ha convertido en pensamiento, y ya no es su resultado, medio o lenguaje".

Baudrillard[4] plantea que el mundo entero ya no es real, vivimos en el orden de lo hiperreal y de la simulación, donde no se interpreta la realidad, sino que se intenta ocultar que ya no es necesaria. Es de esta manera que lo visual se convierte en el producto de una irreflexión que pertenece a la plenitud de lo ilusorio, plenitud simulada, con un exceso de sentido en un sistema que se autoproduce. La imagen ya no es el reflejo, ni desnaturaliza, ni enmascara la ausencia de una realidad profunda, sino que nada tiene que ver con la realidad, siendo su simulacro.

Consideraciones finales

Acompañando las ideas de Deleuze (1999), Garoian e Gaudelius (2008), Martins e Tourinho (2009), Prada (2005) e Baudrillard (1978), cabe aquí introducir el cuestionamiento sobre ¿quienes somos, tenemos el control de nosotros mismos?. Y la respuesta radica en la relación que tenemos con el otro. Entonces, la comprensión radica en la empatía con los otros individuos, de adquirir una cierta agudeza para así conseguir la capacidad de alcanzar y percibir tan solo por un momento ese estado ajeno a nosotros.

Referencias

• ALCÁNTARA, J. La sociedad de control. Privacidad, propiedad intelectual y el futuro de la libertad. Barcelona : El Cobre Ediciones, 2008.

• BAUDRILLARD, J. Cultura y Simulacro. Barcelona: Kairós, 2012.

• BAUMAN, Z. Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004.

• DELEUZE, G. Conversaciones 1972-1990. Valencia: Editorial Pre-Textos1999.

• FOUCAULT, M. La verdad y las formas jurídicas, cuarta conferencia. Barcelona: Gedisa, 1996.

• GAROIAN, Ch.; GAUDELIUS, Y. Spectacle Pedagogy. Art, Politics, and Visual Culture. New York: State University of New York Press, 2008.

• MARTINS, R.; TOURINHO, I.(Org.) Educação da CULTURA VISUAL: NARRATIVAS de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed.da UFSM, 2009.

• MIRZOEFF, N. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Paidós, 2003.

• ORWELL, G. 1984. Barcelona: Editorial DEBOLSILLO, 2013.

4-Esta idea Baudrillard la desarrolla en "Cultura y simulacro", traducida al castellano en 1978.

Marcela Blanco

Licenciada en Artes Plásticas y Visuales por la Universidad de la Republica (UDELAR). Actualmente cursando Maestría en Culturas da Imagem e Processos de Mediação Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Bolsista Cnpq, integra el grupo de investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad, del Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" de la Universidad de la República (Montevideo – Uruguay).

CONVERSACIONES HIPERVISUALES. ¡ESO TAMBIÉN ES UNA VISUALIDAD!

Juan Sebastián Ospina Álvarez - UFG

Palabras clave: visualidades, conversaciones hipervisuales, géneros.

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la relación de las visualidades en la construcción de los géneros y la producción de relatos hablados que no usan imágenes visuales pero que siempre se apoyan en visualidades. La experiencia de la cual se deriva este texto corresponde a una de las primeras sesiones del trabajo de campo de mi investigación doctoral realizada en el mes de diciembre de 2015 en la *Universidade Federal de Goiás*. Este encuentro hace parte de un laboratorio vivo donde las narrativas de los participantes son materia deconstructiva sobre los géneros y las visualidades. Uso como pretexto para escribir este artículo la inquietud de un estudiante que dejó percibir su preocupación, en repetidas ocasiones, sobre la diferencia entre visualidad, imaginario e imagen. Además, aprovecho sus preocupaciones por el uso de imágenes y desconocimiento de la aparición de innumerables visualidades en sus relatos personales y grupales. Para narrar esta experiencia empleo algunas intervenciones de los y las participantes e imágenes producidas al final de encuentro. Con las ideas, textos y fotografías resultantes tejo algunas relaciones entre las palabras, las imágenes y las visualidades, acciones que he denominado conversaciones *hipervisuales* y las cuales enmarcan las reflexiones finales de esta ponencia.

¿Por qué una clase de cultura visual omienza sin imágenes?

¿Por qué una experiencia desde los estudios da cultura visual con pocas imágenes, con poco arte? Esta fue una preocupación/provocación de uno de los estudiantes de la materia de núcleo libre *Cultura Visual e Construções de Gênero*, ofrecida por la profesora Carla de Abreu y en la cual hicimos pasantía la estudiante de maestría Nayara Joyse Silva Montes y yo como estudiante de doctorado, ambos del programa de postgrado en Arte y Cultura Visual de la *Universidade Federal de Goiás*. A propósito, esa preocupación del estudiante, en una de las sesiones que usé de este curso para realizar uno de los encuentros del laboratorio que compone mi investigación doctoral[1], me motivó a escribir este texto y repasar viejas discusiones y recientes configuraciones de lo que se configura hoy día como contextos hipervisuales.

Desearía centrar la discusión en las conversaciones *hipervisuales;* sin embargo, considero importante retomar las nociones de imagen, visión y visualidad, las cuales aún haciendo parte de nuestro trabajo como investigadores de los estudios de la cultura visual, a veces pareciera que las usamos/pensamos como sinónimos y de ese modo restringimos la potencia de las visualidades, específicamente, como ese "punto de encuentro entre las imágenes y los imaginarios". Punto de encuentro que revisaré en la primera parte de este artículo y que conducirá las demás discusiones sobre las que delibero en este texto.

Usaré una discusión sobre los géneros y la performatividad para ahondar sobre cuestiones concernientes a las imágenes y visualidades sobre dichas construcciones, concretamente sobre la masculinización de los discursos visuales y de las subjetividades. Recordemos que los géneros son proyectos para moldear las subjetividades conforme los intereses so-

1-Este texto es un fragmento "bricolado" del avance de mi tesis de doctorado del programa de postgrado en Arte y Cultura Visual de la *Universidade Federal de Goiás*.

ciopolíticos de los diversos contextos; si bien los discursos sobre estos se originaron en una estrecha relación con las sexualidades, estas categorías van mucho más allá, interfiriendo, inclusive, en la producción y consumo de imágenes visuales.

Revisando una antigua discusión

Comencemos por la provocación del estudiante que sentía la ausencia de imágenes, equiparándolas con el concepto de visualidad. Aunque en algunos momentos de la materia ya habíamos introducido las visualidades como materia para los procesos pedagógicos desarrollados en sala, aún persistía en los estudiantes la necesidad de contacto con las imágenes visuales. A pesar de ser un asunto tratado con primor desde hace algunas décadas, desde el llamado giro pictórico ampliamente discutido por autores como Mitchell (2009) y Hal Foster (2001), todavía persisten brechas en el tratamiento de términos como imagen, visión, visibilidad y visualidad, todos ellos conceptos imbricados pero que no se equiparan.

Revisar cada uno de los anteriores términos no es el foco de este texto; sin embargo, de manera breve centraré la discusión en la relación del término visualidad con los demás. Existen centenas de definiciones sobre lo que significa visualidad, en mi caso, por ejemplo, en la época en que realicé el encuentro la presenté como un "punto de encuentro entre las imágenes y los imaginarios", un "punto de encuentro entre los estudios visuales y los estudios de corte más antropológico" tal como aparece en la **Figura 1**. Ahora bien, después de varias búsquedas y exploraciones bibliográficas pienso que las visualidades son mucho más que ese "punto de encuentro", inclusive, ellas son las culpables, en el buen sentido, de la existencia de esos campos y conceptos mencionados.

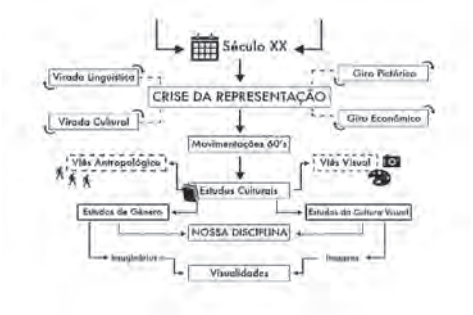


Figura 1. Mapa conceptual para explicación sobre visualidades.Fuente: propia

Hal Foster, crítico de arte que abordó de manera amplia la crisis de la representación nombrada en la figura anterior, realizó en 1987 unas jornadas llamadas "Visión y Visualidad". De ellas se derivaron numerosos textos y estudios que pensaban el papel de campos como la antropología visual, artes visuales y los nuevos, para la época, estudios de la cultura visual, todos campos que comenzaron a usar el concepto *visualidad* en sus quehaceres.

Antes de llegar a ese soporte teórico que me permite hoy día dar una respuesta mejor fundamentada para aquel estudiante, considero importante remitirnos a algunas definiciones. Anna María Guash, por ejemplo, aporta la siguiente definición sobre visualidad,

> Una disciplina táctica que busca dar respuesta al rol de la imagen como portadora de significados en un marco dominado por los discursos horizontales, las perspectivas globales, la democratización de la cultura, la fascinación por la tecnología y la ruptura de los límites alto-bajo más allá de toda jerarquizada memoria visual (Guash, 2003, p. 12)

En su definición, Anna María nos presenta una visión esperanzadora sobre un concepto de visualidad, visión que también tuve durante muchos años pero la cual actualmente coloco en duda, pues pareciera que cuando se habla de visualidades se están profesando procesos más democráticos y hoy reconozco que no es así. Realizo de ese modo una errata conceptual, sin querer durante mucho tiempo coloqué una connotación positiva en el concepto de visualidades y una connotación menos positiva en los regímenes escópicos, de hecho algunas veces los usé como antónimos olvidando que dichos regímenes son sistemas de visualidades. Ahora bien, siempre estamos en proceso de articulación conceptual y la manera como usamos las palabras, las imágenes y construimos discursos con ellas cambian.

John Walker y Sarah Chaplin (2002), por su parte, consideran que los observadores no son meramente sujetos con dos ojos; estos tienen además mentes, cuerpos con diversos sentidos de percepción, géneros, personalidades e historias de vida. Los autores discuten considerablemente la diferencia entre visión y visualidad, aportes que fundamentan la diferenciación que quiero presentar entre imagen visual y visualidad. De esa forma, contemplo la imagen visual como una reproducción impresa o proyectada que conseguimos perci-

bir a través de procesos de visión, acción que ocurre por medio de acciones fisiológicas pero que solamente gana sentido mediante las diversas estructuras culturales e imaginarios que conforman las visualidades, el otro concepto que deseo discutir. En palabras de los autores, una forma distinta de abordar la visualidad es tratarla como un tipo de visión socializada, es decir, la forma como se tornan inteligibles los discursos.

Juan Martín Prada (2013), considera a las visualidades como elementos conformadores de las sociedades, es decir, aquellas narrativas que hacen que los procesos de comunicación tengan diversos matices y condicionen los modos como los sujetos producen y consumen discursos. Esta perspectiva se conecta con uno de los conceptos colocados en el mapa conceptual mostrado y que sería uno de las vías que permite ese "punto de encuentro" que llamo visualidades, los imaginarios.

En consecuencia, podemos considerar los imaginarios como los conjuntos de representaciones simbólicas que determinan las normas y las interacciones entre los sujetos. Estos tienen como función hacer que, de manera coordinada, el orden de lo simbólico se mantenga. Los imaginarios sociales decretan el lugar de las representaciones en las instituciones sociales y cabe resaltar que estas negociaciones no siempre ocurren de manera tranquila ni equitativa. Cornelius Castoriadis (2007), en su trabajo inaugurador sobre esta noción, reconoce tres componentes de los imaginarios sociales: las religiones, los mitos y las ideologías.

La propuesta de este filósofo presenta dos tipos de imaginarios: los imaginarios instituidos y los instituyentes. Los primeros están conformados por los discursos que profesan las instituciones sobre y para los sujetos, mientras que los segundos son de alguna manera una oportunidad de agencia para los sujetos, es decir, una respuesta de emancipación a la normalización y contra los modelos de representación hegemónica.

Las representaciones sociales, por lo tanto, son las formas designadas, a través del sentido común otorgado por los imaginarios instituidos, para definir los bienes simbólicos y físicos que hacen parte de nuestro entorno. Ahora bien, ese sentido común no se refiere a lo comunitario y sí a las coincidencias que las instituciones disciplinantes logran mantener en diversos estratos socioculturales. En consecuencia, los imaginarios sociales conforman las representaciones y también hacen que las imágenes visuales posean y generen sentidos a través de creencias, valores y símbolos. De ese modo, dichas representaciones se equiparan con los regímenes escópicos por conducir las miradas sobre los objetos y los sujetos.

En síntesis, realizando una revisión bibliográfica para el desarrollo de este punto del texto encuentro que las discusiones sobre visualidades están caminando en otra dirección. Ello no indica que yo también deba hacerlo, pero sí llama mi atención esa nueva línea de pensamiento que coloca sobre las visualidades una característica negativa usada como pretexto para pensar viejas cuestiones relacionadas sobre la dominación de las miradas. No se trata entonces que el término visualidad haya entrado en desuso, sino que es una alerta para pensar las visualidades a partir de una postura crítica, una deconstrucción del término y una relativización de aquello que ya fue dicho sobre ellas.

Esta nueva percepción de las visualidades dentro de los estudios de la cultura visual también fundamenta el concepto que he acuñado para este texto, conversaciones *hipervisuales*, pues refuerza la contaminación positiva de los demás sentidos en los procesos de perceptivos. Esta perspectiva se distancia de la forma como presenté en la ocasión citada al inicio la definición de visualidad, pero al mismo tiempo me ofrece soporte para pensar la propuesta metodológica de mi investigación.

En la última década, a raíz de la diseminación de medios de comunicación mucho más horizontales como las redes sociales y de la crítica a otros medios convencionales, normalmente liderados por las grandes élites económicas como la televisión, las *contravisualidades*, término acuñado por Nicholas Mirzoeff (2011), aparecen para colocar en jaque a las visualidades hegemónicas y repensar la autonomía de las miradas. El autor nos cuestiona del siguiente modo: ¿son las visualidades un tema ultrapasado para hablar de discursos y autoridad? De mi parte y siguiendo el ya usado esquema de preguntar cuestiono: ¿De qué se habla cuando se hace mención a la autonomía de las miradas? ¿Existe dicha autonomía? ¿Qué papel tienen aquí las visualidades?

Sin el ánimo de ofrecer una respuesta cerrada a los anteriores interrogantes, considero que la autonomía de las miradas no se refiere a un proyecto individualizado o *voyerista*, al con-

trario, se trata de la posibilidad de hablar sobre lo que vemos para los colectivos de los cuales hacemos parte, dejar trasparecer nuestras construcciones subjetivas y al mismo tiempo posibilitar procesos intersubjetivos que nazcan de las márgenes (Mirzoeff, 2011). En ese sentido, se torna relevante revisar el planteamiento de Sergio Martínez Luna (2012) quien considera que

> En un contexto en el que la gestión de los imaginarios, la promiscuidad de las imágenes y la fuerza constitutiva de los signos trabajan dentro de los procesos contemporáneos de subjetivación e identidad, se abre la cuestión acerca de la implicación de las prácticas visuales en esos procesos de formación del yo y en la articulación ética de esos márgenes de autonomía para la desobediencia o la modificación de los significados (p. 27)

No sólo encuentro interesantes los términos nuevos, los considero apropiados para abordar una temática de investigación en la cual los procesos de normalización, censura, invisibilización y el desconocimiento que esta trae, entre otras acciones, hacen que las visualidades sobre los estudios de género sean *visualidades precarias* y en este punto me apropio del adjetivo "precario" bastante discutido por la filósofa Judith Butler (2006; 2015; 2015a) para admitir que los estudios de género, por contemplar principalmente asuntos de las mal llamadas minorías, se han constituido a partir de visualidades que minimizan su potencia.

Masculinidades y visualidades

La investigación doctoral que desarrollo está norteada por dos preguntas principales que envuelven los conceptos que conceptúan el estudio, dichos interrogantes son: ¿De qué forma se configuran las masculinidades en las visualidades que usamos/usan para representarnos? ¿Cuáles son las co-implicaciones de deconstruir las visualidades masculinizadas?

Abordo las masculinidades en dicha investigación a partir de varios caminos pero principalmente como proyectos escópicos que determinan las representaciones que usan los sujetos para establecer relaciones de poder y saber. Me interesa especialmente discutir con los participantes de la investigación de qué forma las masculinidades, en cuanto proyectos socioculturales liderados primordialmente por sociedades heteronormativas, determinan la producción de visualidades masculinizadas.

Además, contemplo dos conceptos que pueden parecer obvios pero que decido resaltar para continuar y mantener la deconstrucción como un proceso de perturbación conceptual y política en su sentido más amplio. Eses conceptos son la masculinización de las miradas y las visualidades sobre las masculinidades, ello a pesar que sería más sensato hablar de masculinización de los sentidos, no sólo en sentidos perceptivos sino también culturales. Lo anterior resulta no solo de los postulados "anti-ocularcentristas" sino también por el tipo de narrativas usadas como material de análisis para la investigación, *conversaciones hipervisuales*.

Siguiendo la línea conceptual de las ideas discutidas en el apartado anterior, aunque cuando hago referencia a la masculinización de las miradas y a las visualidades de las masculinidades pareciera que hablo de un mismo asunto, deseo mantener esa diferenciación para discutir más adelante el proceso desarrollado con los y las participantes.

Deseo aclarar, también, sin intenciones de cerrar un asunto tan importante como el tratado aquí, la manera como contemplo las masculinidades dentro de mi investigación. Observo las masculinidades como proyectos socioculturales que se han vinculado y estudiado, principalmente, a partir de su relación con las sexualidades en cuanto modos de poder. Por ese motivo, las abordo como "permisos restringidos" para acceder a los discursos, tanto a su producción como a su recepción. Como menciona Pablo Pérez Navarro (2008), tanto las masculinidades como las feminidades, como actos performativos de género, "son por tanto comprendidos como vehículos de transmisión de ciertos imperativos culturales, y el reconocimiento de los mismos sólo se convierte en subversivo bajo determinadas condiciones" (p. 128).

Los estudios de la cultura visual, como campo que problematiza cuestiones relacionadas con las visualidades, se proponen realizar un trabajo pedagógico que movilice conceptos fijados por las instituciones y subvertirlos, caso sea necesario, para preguntarnos por los discursos que se desprenden de una imagen visual, por las visualidades que interfieren en la concretización de estas y por los procesos intertextuales que presenciamos a través de ellas. Todos estos puntos aproximan en mi investigación los estudios de géneros con los estudios de la cultura visual.

Las visualidades sobre los géneros aún reciben tímidas aproximaciones, al menos en lo que concierne al contexto latinoamericano, región marcada por una tradición patriarcal y conservadora. Al respecto Valle Galera (2012) considera que

> Los roles de referencia están presentes en la historia, la interacción social y en la cultura visual. Y parte de esta cultura visual la asimilamos a través de fotografías y vídeos que repetimos en nuestra cotidianeidad. Por eso, la fotografía, el vídeo y la performance son medios predilectos dentro del mundo artístico para trabajar cuestiones identitarias, porque trascienden la obra artística y se convierten en herramienta que trasforma nuestra percepción del ser (p. 83)

La autora continúa su reflexión aportando lo siguiente,

> En el intento constante de amainar estas fronteras opresoras del género, el arte ha señalado, parodiado y deconstruido características que construyen la femineidad y la masculinidad, aunque esta última no con tanto ahínco. Centrado más el análisis en la presión que ha recibido la mujer y la construcción de una femineidad subyugada, ha dibujado una relación de opuestos dónde lo masculino es connotativo de opresión y dominio (p. 82)

Al respecto, he decidido realizar un proceso de deconstrucción de estos regímenes a través de algunos conceptos, nociones próximas al campo de "lo visual": visibilidad, sexualización, censura, autoría, entre otros. Si bien las sexualidades son un camino para abordar dichas construcciones culturales, he decido estudiarlas a través de aquellas palabras que son a su vez enlaces con el campo de los estudios de la cultura visual.

Conversaciones hipervisuales

Existe una estrecha relación entre la imagen visual y la imagen verbalizada, dicha relación se compone de las visualidades que las tornan discursos y que hacen que estas adquieran sentido en la vida de las personas. Podemos intercambiar, adquirir y construir conocimientos mediante procesos de visualización de datos icónicos, lingüísticos (aunque las letras sean también imágenes visuales), sonoros, táctiles, entre otros. Esos datos cobran sentido cuando son incluidos dentro de las narrativas que hacen parte de los contextos por donde transitamos.

Logramos comunicarnos con los demás sujetos a partir de las estructuras discursivas que están detrás de los signos que usamos como interfaces. En ese sentido, las visualidades que edificamos sobre los procesos, las relaciones socioculturales, los sujetos y los objetos, son las responsables de que se formen sociedades. En otras palabras, los imaginarios, descritos anteriormente, permiten que las imágenes visuales, en cuanto objetos, se tornen reales, por tanto, artefactos discursivos.

Las *conversaciones hipervisuales*, desde mi perspectiva, guardarían relación con la *distribución o división de lo sensible* acuñada por Jacques Rancière (2009), en la cual interesa además de la distribución de los discursos, la manera como estos son y pueden ser usados en cuanto espacios de agencia para pensar, entre otras cuestiones, las subjetividades. Si pensamos con detenimiento la propuesta de los estudios de la cultura visual y la renovación conceptual sobre su materia prima, las visualidades y contravisualidades o "visualidades menores", no resultará complicado que cuando los crucemos con procesos educativos estemos creando espacios de intervención, concepto de la feminista bell hooks (1994).

Dichos espacios contemplan las representaciones e imaginarios de los actores de los procesos educativos, son invitaciones a pensar de manera interseccional, invitaciones a arriesgarse a saltar los obstáculos de las zonas de confort, oportunidades para escuchar historias de vida y conversar a través visualidades. La profesora bell hooks, en ese sentido considera que

> Es significativo que los que intentamos criticar los prejuicios en el ámbito de la clase nos hayamos visto impulsados a regresar a nuestros cuerpos para referirnos a nosotros mismos como sujetos de la historia. Todos somos sujetos de la historia. Debemos regresar a un estado carnal para deconstruir la orquestación tradicional del poder en clase, negándole subjetividad a algunos grupos para concedérsela a otros. Cuando reconocemos la subjetividad y los límites de la identidad, trastocamos esa despersonalización que resulta tan necesaria en una cultura de dominación. Por eso los esfuerzos encaminados a reconocer nuestra subjetividad y la de nuestros alumnos han generado críticas violentas y repercusiones negativas (hooks, 1994, p. 139)

Recapitulando, con la producción de relatos a partir de visualidades y la producción de imá-

genes visuales que contemplen esas *conversaciones hipervisuales*, intento aproximarme de prácticas de intervención que cuestionen las visualidades masculinizadas, una vez que analizar el contenido de las narrativas se convierte en una práctica para repensar las relaciones de poder. Cuando uso el término cuestionar no hago referencia a una obligatoria contestación, cuestionar es también una forma de cercar un objeto para análisis, en el caso particular narrativas.

Propongo, también, las *conversaciones hipervisuales* como una forma de acercar el abordaje metodológico usado en mi investigación **(Figura 2)** con la temática central del *Coloquio Internacional Educación y Visualidad* que en su quinta versión tiene como tópico principal de discusión las *Investigaciones Pedagógicas en Contextos Hipervisuales*. Dicha conexión me ha permitido reflexionar sobre el papel de las visualidades y las nuevas respuestas frente a este tipo de construcciones que no siempre "conversan" de todos ni para todos.

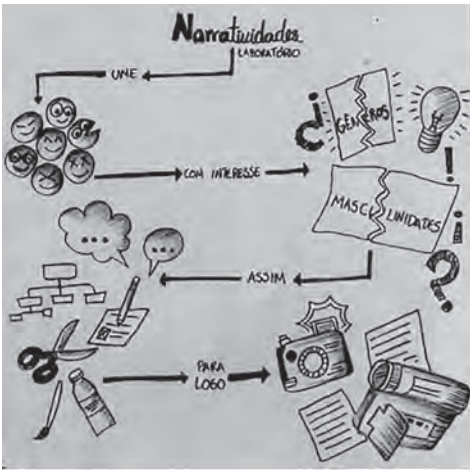


Figura 2. Mapa mental del proceso metodológico
Fuente: propia

Las *conversaciones hipervisuales*, de ese modo, consideran las *visualidades menores* como discursos que también interesan. Resalto en este punto de la discusión los aportes de Sergio Martínez Luna (2012), quien para pensar esas "visualidades menores" se remite a Gilles Deleuze y Félix Guattari con su texto *Kafka*: por *una literatura menor* para llamar nuestra atención sobre la potencia y necesidad de considerar esas visualidades construidas por otras culturas visuales, contextos que por no ser contemplados dentro de los grandes centros normativos y escópicos terminaron por pasar desapercibidos, invisibilizados y silenciados. Aprovecho en este punto, la advertencia realizada por Martin Jay (2003) sobre los *regímenes escópicos* diferenciados y su contribución para hablar de las subculturas visuales.

En las *conversaciones hipervisuales* realizadas con el grupo de participantes de mi investigación, las visualidades precarias, concepto que también ha comenzado a ser usado a partir de posturas como las de la filósofa Judith Butler, como ya comenté, no se hicieron invitar, ellas aparecen en la mayoría de momentos. Entre relatos jocosos y otros menos amigables los y las participantes reconocieron cuáles discursos los erigen, usaron imágenes visuales, reflexionaron sobre los imaginarios instituidos en nuestras sociedades, utilizaron sus experiencias para hablar de *contravisualidades*, pensaron en las porosidades de "lo normativo".

A continuación presento dos ejemplos de imágenes visuales producidas después de algunas *conversaciones hipervisuales* con el grupo de investigación. Las temáticas centrales del encuentro del cual surgió este material fueron la perfomatividad y los actos performativos subversivos, ambos conceptos desarrollados por Judith Butler (2007) en su texto El género en disputa. Cada grupo, conformado por entre 5 y 6 personas, debía realizar un ensayo fotográfico que narrara las situaciones conversadas en el primer momento del laboratorio.

Una de las temáticas recurrentes durante el encuentro fue la visualidad construida sobre la hipersexualización de las personas homosexuales. Resultado de preconceptos heteronormativos, esencialistas y religiosos, el imaginario instituido que se ha construido, sobretodo del hombre homosexual, lo presentan como alguien promiscuo, tal como comentaron los y las participantes a la hora de exponer las fotografías. El grupo consideró esta situación y aprovechó, además, una grafiti que muestra un juego de palabras que mezcla el nombre de su ciudad, Goiânia, con la palabra gay (Fotografía 1). Esta nueva palabra o sobrenombre para la ciudad trae consigo una carga de mitos, una visualidad precaria que remite a la homosexualidad masiva de los habitantes de esa ciudad imaginada llamada *Gayânia*.

Este sobrenombre se repite en diversos soportes, él señala y estigmatiza, inclusive dentro de un campo universitario donde se promulga el respeto y la diversidad. Tal como ocurrió con



Fotografía 1. Imagen realizada por participantes de la investigación
Fuente: Archivo de la investigación



Fotografía 2. Imagen realizada por los participantes de la investigación
Fuente: Archivo de la investigación

la palabra queer que terminó por ser un concepto reivindicador podría ocurrir lo mismo con Gayânia como una ciudad que armoniza con la homosexualidad. Ahora bien, los relatos de *bullying* y homofobia por parte de los estudiantes demuestran que su connotación aún no resulta tan positiva.

La segunda imagen producida por el grupo tuvo como origen las conversaciones sobre visualidades relacionadas con los feminismos, liderazgo femenino y acoso **(Fotografía 2)**. Muchas visualidades sobre patrones de estética femenina fueron discutidas en la sesión. Con la intención de registrar un acto *performativo subversivo*, los estudiantes aprovecharon un relato de una de sus compañeras quien al inicio de la conversa habló de las miradas no siempre cordiales que obtiene por no depilar sus axilas. De manera jocosa, esta estudiante contó cómo una vez que iba en el bus hacia la universidad usó como "arma antiacoso" sus axilas peludas. Varios hombres la miraban de manera lasciva y cuando ella les mostró sus axilas todos se quedaron callados, imagino que a la mente de estos hombres llegaron muchas imágenes que conforman visualidades sobre el "cuerpo deseable" de una mujer.

Conversemos...

Para finalizar quisiera advertir que esta aproximación entre el campo de los estudios de la cultura visual y los estudios de género aún se encuentra en proceso de construcción y se ha tornado en un trabajo casi artesanal donde he ido cortando, pegando, superponiendo, entrelazando, transcribiendo, imprimiendo y muchas más acciones que implican experimentar y proponer un laboratorio sobre géneros y visualidades. He trabajo en aras de reunir premisas, consensos y disensos de ambas áreas con unas realidades específicas provenientes de los y las integrantes de la investigación. Realidades transitorias que otorgan el carácter particular de mi estudio, pues si bien ellas abarcan problemáticas universales, nuestras *conversaciones hipervisuales*, siempre contextualizadas, logran relativizar y perturbar las masculinidades en cuanto identidades de género, las visualidades en cuanto proyectos que construyen realidades y experimentar con la unión de esas dos nociones que son el nudo gordiano de mi investigación.

Las visualidades nos han permitido pensar la acción de mirar a través de conceptos como el poder, los discursos, los textos, los procesos intertextuales e intersubjetivos. Del mismo modo que la performatividad de las instituciones sociales juega un papel decisivo sobre las subjetividades, las visualidades hegemónicas también lo hacen. Por este motivo, contemplar las contravisualidades o visualidades menores nos permitirá reconocer otras narrativas, otras formas de narrar vidas.

Por último, abro una serie de interrogantes que me acompañaron durante el proceso de escrita de este texto y que dejan provocaciones para futuras lecturas y conversaciones: ¿Cuál es el costo de apegarse a neologismos? Ahora, ¿Cuál es el costo de no abordarlos por lo menos como provocación conceptual? ¿Vamos a continuar usando los conceptos anteriores? ¿Las problemáticas actuales continúan conversando con esos términos?

Referencias Bibliográficas

• Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* (M. Muñoz, Trad.) Barcelona, España: Paidós Ibérica S.A.

• Butler, J. (2015). *Quadros de guerra. Quando a vida é passível de luto?* (S. T. De Niemeyer Lamarão, & A. Marques da Cunha, Trads.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

• Butler, J. (2015a). *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética.* (R. Bettoni, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.

• Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.* Buenos Aires: Paidós.

• Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad.* Buenos Aires: Tusquets Editores.

• Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En H. Foster, *El retorno de lo real: la vanguardia a finales de siglo* (A. Brotons Muñoz, Trad., págs. 175-207). Madrid: Ediciones Akal S.A.

• Galera de Ulierte, V. (2012). Fotografía: Masculinidades no binarias. Los excluidos y desactivadores de la violencia de género. *Arte y Políticas de Identidad*, 6, pp. 75-98.

• Guash, A. (2003). Los estudios visuales. Un estado de la cuestión. *Estudios Visual* (1), pp. 8 - 16.

• hooks, b. (1994). Establecer una comunidad docente. Un diálogo. En b. hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (G. d. Las lindes, Trad., pp. 129 - 166). Londres-New York: Routledge.

• Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre historia intelectual y la crítica cultural.* (A. Bixio, Trad.) Buenos Aires: Paidós.

• Martínez Luna, S. (2012). La visualidad en cuestión y el derecho a mirar. *Revista Chilena de Antropología Visual* (19), pp. 20-36.

• Mirzoeff, N. (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality.* Carolina do norte: Duke University Press.

• Miskolci, R. (10 de setembro de 2015). OS ESTUDOS QUEER ENTRE OS SABERES INSURGENTES. *I Seminário Queer - Cultura e Subversões da Identidade* . São Paulo, Brasil: SESC São Paulo.

• Mitchell, W. (2009). *Teoría de la Imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual.* Madrid: Ediciones Akal S.A.

• Pérez Navarro, P. (2008). *Del texto al sexo. Judith Butler y la performatividad.* Madrid, España: EGALES S.L.

• Prada, J. M. (2013). El nuevo régimen de la visualidad. En J. Gómez Isla, *Cuestión de imagen: aproximaciones al universo audiovisual desde la comunicación, el arte y la ciencia* (pp. 111-120). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

• Rancière, J. (2009). *A partilha do sensível*: estética e política (2ª edição ed.). (M. Costa Netto, Trad.) São Paulo, Brasil: EXO experimental org; Editora 34.

• Walker, J. A., & Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. (Á. Mata, Trad.) Barcelona: OCTAEDRO S.L.

• Yanes Córdoba, V. (2007). La narrativa visual como metodología del sentido: articulación metodológica e implicaciones terapéutico-educativas. Arteterapia. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social* , 2, pp.233-246.

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Candidato a Doctor en Arte y Cultura Visual en la Universidade Federal de Goiás, Brasil. Magister en Diseño y Creación Interactiva y Diseñador Visual de la Universidad de Caldas, Colombia. Investiga principalmente las áreas de los estudios de género y estudios de la cultura visual.

"ESSA NÃO SOU EU": UM ESTUDO SOBRE AS CULTURAS JUVENIS DO CORPO NO ESPAÇO ESCOLAR

Karina Dias Silveira - PPGE - UFSM
Leonardo Charréu - PPGE - UFSM

Os jovens, conectados com o mundo digital, através das redes sociais, se veem bombardeados por imagens de corpos estetizados, transformados, cravejados de concepções estéticas do que é culturalmente aceito. De que forma os jovens lidam/investem em sua aparência, delineando assim seus ideais de beleza frente a estes artefatos culturais midiáticos? A partir deste questionamento inicial, busco nesta pesquisa um aprofundamento nas questões referentes ao discurso dos jovens em relação ao corpo na atualidade, atravessados por ideais presentes nas diversas mídias, tais como representações de gênero, beleza, classe social. Tenho por um dos objetivos desta investigação reconhecer como as representações midiáticas do corpo, construídas por meio das pedagogias culturais, circulam hoje dentro dos espaços escolares. Proponho a discussão a partir das representações de beleza propagadas pelas redes sociais e blogs, de como os jovens investem em práticas corporais para serem considerados "belos" e que cânones e modelos são utilizados. Disponho-me a investigar as formas de embelezamento do corpo utilizadas pelos jovens, bem como os discursos midiáticos e artefatos culturais que perpassam suas concepções em ambiente escolar a selecionar. Pretendo trazer a voz dos estudantes para a presente pesquisa, consequentemente, procuro utilizar os discursos gerados em conversas em grupos focais, dirigidas a partir de um roteiro específico, como dados principais a serem analisados numa base qualitativa de estudo de caso.

Palavras-chave: Culturas do corpo, Cotidiano, Cultura Visual.

O presente trabalho propõe um recorte em meu projeto de pesquisa, onde pretendo apontar, a partir das culturas do corpo, do cotidiano e da cultura visual, a forma pela qual os jovens se relacionam com seus corpos, através de ideais de beleza presentes nos artefatos culturais midiáticos e nos regimes de visualidade que os atravessam. Devido ao formato do trabalho, irei me deter, neste momento da pesquisa, nas questões referentes ao corpo e à mídia que os jovens enfrentam nos dias de hoje, deixando a possibilidade de outros aprofundamentos para um momento mais avançado da pesquisa.

Para tanto, me questiono incialmente: Quais são as intencionalidades dos jovens manifestadas através de seus corpos? De onde surgem suas concepções sobre o que é belo? Bauman (2008, p. 8) aponta que "todas as sociedades são fábricas de significados". Se valendo desta afirmativa: Que significados temos hoje perpassando os corpos desses jovens? Que sujeitos estão sendo criados a partir dessa avalanche midiática em função de imagens estetizadas?

O desafio desta pesquisa é o de evitar perspectivas preconceituosas relativas às micropolíticas do corpo e não se deter na dicotomia moralista do certo ou do errado. Em nossa sociedade sabe-se que o apelo pela singularidade pode conduzir-nos à falência dessa vontade de ser original, quando as singularidades começam a ser norma. Pode-se dizer, em outras palavras, que a oferta de todas essas imagens corresponde a um desejo de ser diferente dentro de certa igualdade aparente. Enquanto buscam se agrupar, para se sentirem socialmente inseridos em determinadas tribos, os jovens buscam ao mesmo tempo se diferenciar dos demais, contudo se parecendo muito com os que os cercam. Conforme Victorio Filho (2013, p. 8)

> Nas escolas, nas cidades, a determinação juvenil se realiza de variados modos, sobretudo

> comportamental, para demonstrar valores contrários e agir com oposição, sugerindo deserção e afirmando suas diferenças. Nessas práticas, nem sempre notadas, não são as formulações discursivas os atos mais pregnantes. É o corpo que tem a preferência dialógica na comunicação juvenil. É com ele que será dito como veem o mundo e a si próprios, posicionando-se sobre o que é relativo às suas vidas. Corpo ordinariamente natural transformado em um atributo monumental da cultura contemporânea.

O ideal de beleza do corpo, construído histórica, social e culturalmente através dos séculos, se configura de diferentes maneiras, conforme a sociedade, o tempo e o lugar. Em um mundo permeado por imagens, os artefatos culturais cada vez mais tendem a idealizar e a homogeneizar a beleza de diferentes formas. As redes sociais alimentam, e muito, o apelo às imagens e ao que é socialmente aceito como belo. Cria-se um perfil, um ser que "habita" este mundo das imagens, que as manipula e é, talvez, manipulado por elas.

Conforme Didi-Huberman (1998, p. 105) "só podemos dizer tautologicamente *Vejo o que vejo* se recursarmos à imagem o poder de impor sua visualidade como uma abertura, uma perda – ainda que momentânea – praticada no espaço de nossa certeza visível a seu respeito". E é exatamente daí que a imagem se torna capaz de nos olhar. A afirmação "essa não sou eu" abre brechas para que se pense sobre quem realmente somos, como achamos que somos vistos, e quem queremos deixar ver-nos (Rose, 2001, p.28). De qualquer forma, o corpo é sempre o suporte dessas transitoriedades e desejos de ir e vir, entre quem eu sou e quem eu quero ser, ou parecer ser.

Diante do apelo midiático constante sobre corpos e desejos, o jovem se percebe em uma rede de transitoriedade, que para além de sua adolescência, lhe propõe um ir e vir baseado no que é culturalmente aceito. Martins (2015, p. 107) coloca que

> Essas imagens circulam em um fluxo cada vez mais intenso, ocupando os espaços-tempos do mundo contemporâneo e seus cidadãos, fornecendo-lhes as ferramentas com as quais possam mediar suas relações entre si, e de si com o mundo, um mundo não mais representado nessas imagens, mas expandido por elas porquanto configurem uma nova dimensão desse mesmo mundo.

As imagens, dispositivos visuais que invadiram o século, vieram com força total para ficar e para desestabilizar territórios na contemporaneidade. Se antes produzir uma imagem exigia equipamentos que não eram acessíveis a todos, hoje em dia pode-se dizer que a população tem nas mãos, em seus smartphones, um poder sobre a produção da imagem.

Dessa forma, ao produzir e controlar o acesso a suas imagens, o jovem tem a possibilidade de filtrar e manipular as formas pelas quais deseja se mostrar e ver o mundo. Justamente neste viés entram os critérios de estetização, de como podem ser produzidas imagens socialmente aceitas, que estão dentro de determinados limites, estrategicamente "invisíveis", ou presentes nas redes sociais.

Talvez no cenário atual, no que tange principalmente as culturas jovens, de certa forma, exista uma colonização. Uma *colonização estética* (Jameson, 1996, p.46 apud GASTAL, 2006, p.115) das formas de como o corpo deve/pode se apresentar. Pelo viés do vestuário, dos cabelos, das maquiagens, as redes sociais permitem manipular as imagens – da forma que se desejar.

Klein (2009) aborda historicamente a ascensão das marcas no decorrer das décadas, deixando clara a forma pela qual as mesmas se valem de diferentes recursos para sua progressão dentro do mercado e como vão adentrando a escola de forma crescente. Para a mesma autora

> embora as marcas pareçam estar em toda parte – nos shows da garotada, ao lado delas no sofá, no palco com seus heróis, em seus grupos de discussão on-line e em seus campos de futebol e quadras de basquete -, por um longo tempo uma importante fronteira da juventude sem marca permaneceu intacta: um lugar onde os jovens se reuniam, conversavam, fumavam, escreviam, formavam opiniões e, o que era mais enlouquecedor, ficavam por ali parecendo cool por horas a fio. Este lugar é chamado de escola. E, claramente, as marcas tinham de ir às escolas (2009, p.11).

Neste sentido, a escola aparece como o ponto de encontro de ideais convergentes e divergentes, possibilitando que as diversas tribos circulem neste espaço de interação e de construção – de conhecimento formal e informal. Viver na escola implica a adoção de determinadas posturas – que podem ou não desafiar o que é instituído. As imagens são negociáveis, os jovens podem partir delas como dispositi-

vos de interação com seus colegas, como podem usá-las como referência. A capacidade de produzir e difundir as imagens em tempo real, bem como obtê-las a partir dos espaços virtuais, passa a pôr em questão as práticas escolares e a forma pelas quais os estudantes passam a lidar com o mundo iconográfico que está em sua volta.

Conforme Martins e Tourinho (2014, p. 12)

> As pedagogias culturais aspiram empossar as práticas educativas com a energia e eficácia das coisas vividas, tomando partido dos efeitos, usos e rumos que elas vão concebendo e projetando em nossas identidades e subjetividades. É um campo que não se aparta da escola, porém, vê a 'escola' para além de um lugar fixo, com fins pré-determinados. Alarga-se, com as pedagogias culturais, a consciência de onde, como e por que se aprende, pois elas enfatizam que, querendo ou não, continuamos aprendendo, independentemente do lugar onde estejamos, dos recursos que dispomos e manipulamos, das pessoas com as quais interagimos.

A cultura visual, no que tange as imagens, abre um leque para possibilidades de se pensar a partir dela. Abordar o contexto da cultura visual implica em "considerar que as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas", como aponta Hernandez (2011, p. 33). Por outras palavras, as imagens deixam de ser apenas meros artefatos representacionais, elas condensam ou exprimem os posicionamentos dos sujeitos que as experimentam, quer como produtores, quer como consumidores e são, em muitos casos, determinados e condicionados por elas.

Uma boa parte das imagens artificiais que hoje circulam no espaço midiático são sobre o corpo ou o têm como tema, implícita ou explicitamente. São incontornáveis em qualquer pesquisa sobre sociedade contemporânea, e um bom numero das obras bibliográficas sobre metodologias de pesquisa já contemplam significativos capítulos sobre investigar com imagens (Bauer e Gaskell, 2002)

> "As imagens tornaram-se hoje as peças para a convicção de uma realidade sempre mais evanescente. O mundo faz-se amostragem (e, portanto, demonstração); ele organiza-se, antes de tudo, nas imagens que lhe dão a ver. Da mesma maneira que o desenrolar do crime decifra-se in abstentia pelos indícios deixados pelo criminoso, a Modernidade dá-se a ler a partir das miríades de signos que se afirmam mais reais do que o real, e se lhe substituem. Uma nova dimensão da realidade se oferece por meio da universalidade do espetáculo, e o homem se faz essencialmente visão, em detrimento dos outros sentidos. As imagens tornam-se o mundo (mídia, tecnologia de ponta, fotografia, vídeo...). Elas o simplificam, corrigem suas ambivalências, aplainam suas sinuosidades, tornam-no legível (frequentemente destinado apenas aos especialistas)." (Le Breton, 2016, p. 241)

Para as considerações das imagens em relação ao corpo, me apoio nas ideias de Le Breton (2016, p. 7), que através de uma visão antropológica, menciona que "viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo". O corpo é único, e de uso individual, sua estrutura individualista faz dele o recinto do sujeito, o lugar do seu limite e de sua liberdade (Le Breton, 2016).

Todos estes fenômenos que afetam a vida dos jovens ocorrem dentro de uma ideia de cultura que é revista por Bauman (2012, p.28) partindo do principio de que

> (...) a cultura, como tende a ser vista agora, é tanto um agente da desordem quanto um instrumento da ordem; um fator tanto de envelhecimento e obsolescência quanto de atemporalidade. O trabalho da cultura não consiste tanto em sua autoperpetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças. Ou melhor, a cultura se "autoperpetua" na medida em que não o padrão, mas o impulso de modificá-lo, de alterá-lo e substituí-lo por outro padrão continua viável e potente com o passar do tempo. O paradoxo da cultura pode ser assim reformulado: o que quer que sirva para a preservação de um padrão também enfraquece seu poder. (Bauman, 2012, p. 28)

Para aproximação com o campo de pesquisa e considerações a partir do que acaba sendo vivenciado ao pesquisar, optei pelo viés do estudo de caso. A vida dos estudantes dentro da escola implica a adoção de posturas frente às demandas, e neste caso olhar especificamente para determinado ambiente proporciona a aproximação com o objeto de estudo. A metodologia qualitativa conhecida como "estudo de caso", definida por Stake (1998, p. 11) traz que

> De um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular. Estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Procuramos o detalhe da interação

> com os seus contextos. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegarmos a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes. O investigador qualitativo destaca as diferenças sutis, a sequência dos acontecimentos no seu contexto, a globalidade das situações pessoais.

Será por meio do diário de campo, grupos de discussões e análises a partir de determinados dispositivos visuais (com destaque para as fotografias), que pretendo desenvolver a pesquisa em andamento. Num primeiro momento serão sujeitos da amostra (e colaboradores) cerca de dez estudantes do ensino médio, na faixa etária dos 13 aos 17 anos, provenientes de uma escola pública.

Até agora, com as primeiras abordagens e observações no espaço escolar, pode-se afirmar que existe um terreno fértil a partir dos sujeitos que foram observados. Neste ambiente emergem visualidades e características corporais que podem ser interessantes para contribuições com este trabalho. Vale ressaltar que a continuidade da pesquisa, vai provavelmente necessitar de uma maior abrangência e uma profundidade de conceitos, bem como de uma maior articulação e aperfeiçoamento metodológico que a continuidade das nossas leituras poderá proporcionar.

Referências

• BAUER, Martin; GASKELL, George (Eds.) Pesquisa qualitativa com texto: imagem e Som. Um manual Prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

• BAUMAN, Zygmunt. A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

• BAUMAN, Zygmunt. Ensaios sobre o conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

• GASTAL, Susana, Alegorias Urbanas, o passado como subterfúgio. Campinas: Papirus, 2006.

• HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

• KLEIN, Naomi. Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido. Rio de Janeiro: Record, 2009.

• LE BRETON, David. Antropologia do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

• MARTINS, Alice Fátima. Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (org.). Arte, educação e cultura. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

• MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). Pedagogias culturais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014.

• STAKE, Robert. Investigación con Estudio de Casos. Madrid: Morata, 1998.

• ROSE, Gillian. Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials. Londres: Sage Publications, 2001.

Karina Dias Silveira

Atualmente é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE UFSM (Santa Maria, RS, Brasil) – Linha de Pesquisa Educação e Artes. Possui graduação em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Especialista em Gestão Escolar - Orientação e Supervisão, pela Universidade Barão de Mauá – Curitiba, PR, Brasil.
meninakaka@hotmail.com

Leonardo Charréu

Licenciado em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (1990). Mestre em História da Arte pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (1995). Doutor em Belles Arts pela Universitat de Barcelona, e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2004). Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da UFSM, RS, Brasil.
leonardo.charreu@gmail.com

JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO: PROBLEMAS DE GÊNERO NAS ARTES VISUAIS

Carla de Abreu - FAV - UFG

Resumo

Este artigo explora algumas reflexões e conexões entre o ensino de artes visuais e práticas de justiça social, centrando-se, especialmente, nas questões de gênero e sexualidade e no papel do docente de ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural. Parte-se da ideia que a educação em cultura visual, ao romper com a neutralidade das imagens, incentiva os professores e professoras a valorizar a pluralidade dos produtos culturais e dos repertórios que influenciam as percepções imagéticas do alunado, com a intenção de experimentar estratégias que sejam capazes de desafiar hegemonias, favorecer novas interpretações e criar possibilidades de novas identificações e de novos referentes.

Palavras-chave: educação em cultura visual; diversidade; gênero; justiça social

Resumen

Este artículo explora algunas reflexiones y conexiones entre la educación artística y las prácticas de justicia social, con especial atención a las cuestiones de género y la sexualidad y en el papel del profesorado de ampliar el conocimiento sobre la diversidad cultural. A partir de la idea de que la educación en cultura visual, al romper con la neutralidad de las imágenes, invita a los profesores y profesoras a valorar la diversidad de los productos culturales y de los repertorios que influyen en la percepción visual del alumnado, con la intención de experimentar estrategias que sean capaces de desafiar hegemonías, fomentar nuevas interpretaciones y crear posibilidades de nuevas identificaciones y de nuevos referentes.

Palabras-clave: educación en cultura visual; diversidad; género; justicia social

Introdução

Escrevi este artigo motivada pelos recentes acontecimentos políticos no Brasil cujas consequências reverberam diretamente na área da educação. Em Montevideo, por ocasião do *V Coloquio Internacional Educación y Visualidad*, fiquei sabendo que a presidenta Dilma, depois de uma morte longa e anunciada, foi afastada do cargo, assumindo o posto máximo do Executivo, o vice, Michel Temer. Voltei ao Brasil dia 12 de maio, primeiro dia do país sob nova administração. Pessoalmente, um dia triste e com péssimas expectativas que acabaram por concretizar-se. Senhor Temer instituiu um governo prioritariamente masculino e conservador. O indicado para a pasta de educação foi o deputado Mendonça Filho, um dos principais críticos aos programas sociais desenvolvidos por Lula e Dilma, filiado ao partido Democratas (DEM), com um legado histórico ligado ao conversadoríssimo máximo no país. Antes mesmo da consumação do golpe político, o cenário já era preocupante. Em 2015, grupos católicos e evangélicos lideraram uma campanha nas Câmaras Municipais brasileiras com o intuito de evitar que a palavra "gênero" fizesse parte dos Planos Municipais de Educação, repetindo o que já foi visto em 2014, durante a discussão do Plano Nacional de Educação, quando o lobby conservador também suprimiu a palavra do texto final.

Em Alagoas, em 26 de abril de 2016, foi aprovado o projeto de lei, ironicamente chamado "Escola Livre", cujo teor proíbe o professorado da rede pública estadual de expressar opiniões em sala de aula, baseado em uma suposta "neutralidade" ideológica. Talvez os políticos não percebam é que definir o que pode ou não ser dito em sala de aula, também é uma forma de ideologia. Neste caso, a busca pela "imparcialidade" fica escondida atrás de um viés jurí-

dico, onde a censura atua, legitima e legaliza a reprodução dos discursos normativos. Mas, como trabalhar os contextos sociais e ser ideologicamente neutro? Uma frase atribuída a Paulo Freire contribui a pensar essa questão: "não existe imparcialidade. Todos são orientados por uma base ideológica. A questão é: a sua base ideológica é inclusiva ou excludente?"

As pressões e êxitos dos grupos conservadores significam um retrocesso para os direitos humanos e desvelam a dificuldade de parte significativa da sociedade brasileira em reconhecer as diferenças e defender os grupos que não comungam com as construções culturais da maioria. As ausências e silêncios do Poder Público e da própria sociedade reforçam a necessidade da Educação de rever os marcadores responsáveis pelas injustiças sociais, tais como a sexualidade, o gênero, a raça, a cor da pele, renda, origem e repertório cultural, de modo que possamos reconhecer e nos aprofundar nos desafios vinculados às desigualdades e experimentar estratégias capazes de favorecer novas interpretações que desestabilizem as narrativas hegemônicas.

Nesse cenário preocupante torna-se urgente as discussões sobre a importância em desenvolver a convivência pacífica com a diversidade cultural, seja ela qual for, inclusive diversidade de opiniões. Temos a nosso favor o privilégio de trabalhar na área de artes, um campo de estudos que favorece a difusão da ideia da heterogeneidade das práticas humanas e oferece diferentes modos de pensar, representar e imaginar as situações vividas. Ensinar e estudar "artes" é falar sobre a vida, as práticas humanas e propor formas de imaginar outras maneiras de ser, fazer e saber.

A educação da cultura visual, especialmente, tem um compromisso conceitual com a valorização da diversidade e das diferenças. É uma perspectiva empenhada em revelar as operações invisíveis de poder que sustentam a rede de privilégios e direitos desiguais, através da reflexão crítica e de práticas atentas às especificidades locais e os obstáculos que dificultam os ideais de justiça social. A ênfase se centra nas experiências dos sujeitos e nos significados subjetivos que cada pessoa constrói de suas vivências (sociais e pedagógicas). Isto significa questionar a suposta neutralidade da arte e dos artefatos culturais e, assim, problematizar os significados naturalizados promovedores dos estereótipos, dos preconceitos e das discriminações.

A educação da cultura visual, perspectiva desde onde me posiciono como docente, oferece ferramentas com potencialidade para desaprender os conhecimentos socialmente construídos e destaca "as múltiplas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça" (DIAS, 2012, p. 61). Em outras palavras, o ensino de artes visuais a partir dos estudos culturais, dos estudos feministas, dos estudos de gênero e da cultura visual, pode ser um lugar sedutor para buscar caminhos inovadores, mais justos e adaptáveis às complexidades do nosso tempo atual.

Atualmente, posicionar-se criticamente no Brasil tornou-se vital em face dos discursos retrógados que voltaram a ganhar força e espaço nos contextos políticos e, consequentemente, na educação. A situação exige um esforço extra para imaginar alternativas que superem o pessimismo e o imobilismo diante do recrudescimento das iniciativas de controle sobre os processos educacionais. Os fatos pedem ação e, a imparcialidade, não é uma postura viável. Os silêncios, historicamente, fazem parte dos conteúdos curriculares e as omissões também são formas de educar. Combater a apatia e o cinismo político, nesse momento, exige mais do que boa vontade, exige mobilização política.

Neste artigo, apesar de ciente das várias estruturas que reproduzem as injustiças sociais, o foco será as construções de gênero e sexualidade no contexto educacional, especialmente nas artes visuais, dado a emergência em problematizar essas questões e refletir sobre as práticas docentes que podem desestabilizar os discursos hegemônicos e pluralizar os conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais.

Conectando o ensino de arte visuais, gênero e justiça social

A justiça social é por definição complexa e controversa, nunca é neutra e varia conforme os contextos de cada indivíduo. Em realidade, não há consenso, e os clamores por justiça instituem uma torre de babel sempre susceptível a críticas e insatisfações. Portanto, sua compreensão exige reconhecer a impossibilidade de estabelecer uma declaração universal que englobe todas as experiências e reivindicações. Bem como, a impossibilidade de prever

métodos de ensino que promovam a justiça social em diferentes contextos educacionais.

O debate sobre as relações entre justiça social e arte/educação não é algo novo. Desde 1970 podemos encontrar literatura que relaciona a arte/educação com as questões sociais e, hoje, existe um farto material de pesquisa[1]. No Brasil, essa questão ressurge em um momento histórico particular do contexto político, cujas consequências repercutem por toda a sociedade, criando um estado de incertezas e desesperanças. Posicionar-se frente a esses novos desafios tornou-se especialmente relevante para o futuro da arte/educação; em realidade, para a educação como um todo.

O lugar desde onde reivindico práticas de justiça social é a sala de aula do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Faço parte do grupo docente que pensa que todas as pessoas têm direito às mesmas oportunidades de realização acadêmica, independentemente da sua origem social ou privilégio adquirido. Tal disposição pede respostas pedagógicas diversificadas para combater os efeitos das discriminações baseadas na raça, classe, sexualidade, orientação de gênero, idade, aparência física, capacidades e crenças religiosas. Minha noção pessoal de justiça social exige identificar e problematizar as formas complexas como esses marcadores sociais atuam silenciosamente nos processos de ensino e em seus conteúdos curriculares, sustentando e reproduzindo os discursos que promovem as desigualdades no campo das artes visuais.

Como vários estudiosos sugerem (DUNCUM, 2011; ELLSWORTH, 2005; hooks, 1994; RANCIÈRE, 2008), a arte é uma forma particularmente potente para ativar uma compreensão mais ampla sobre os mecanismos que promovem as desigualdades sociais e suas consequências na vida das pessoas. Construir conhecimento usando a cultura (áudio)visual como dispositivo para a reflexão, contribui para transformar o sistema de privilégios e opressões, fazendo visíveis outras histórias, vozes e experiências que ficaram à margem dos discursos de poder e saber. Escutar as vozes silenciadas implica problematizar o sistema normativo e criar oportunidades para os futuros professores e professoras de artes visuais se sentirem desafiados a pensar à luz de novas condições. Obviamente, atuar desde essas premissas traz implicações que dizem respeito a forma como estipulamos a relação docente/estudante.

Para exemplificar, em várias ocasiões, muitos estudantes expressaram abertamente (ou em privado) suas preocupações sobre as questões de gênero e sexualidade. As narrativas descrevem situações pessoais específicas de discriminações socais e familiares quando suas ações não correspondem aos papeis de gênero tradicionais. Em um mundo onde o binarismo sexo/gênero ainda exerce uma poderosa influência discriminatória na vida das pessoas, esses relatos não surpreendem.

Apesar do consenso sobre a impossibilidade da neutralidade nos discursos sobre a Arte e sobre as próprias imagens, também é comum aos docentes de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade onde atuo expressarem suas dificuldades em elaborar conteúdos que explorem criticamente os marcadores de gênero e sexualidade nos processos de ensino e aprendizagem. As falas descrevem receios e inseguranças, quais recursos e metodologias usar e como usá-los de maneira adequada. Essas narrativas me incentivam a buscar estratégias para validar essas experiências e buscar conteúdos que problematizam as representações visuais desde os marcadores de gênero e sexualidade.

Minha compreensão sobre a variável 'gênero' está alinhada às perspectivas dos estudos feministas e da teoria queer, nas quais este conceito é pensado não como uma característica fixa, mas sim dinâmica e multidimensional. O gênero, como explica Butler (2007; 2002), é uma construção cultural, é o que fazemos em momentos concretos. Mas é também uma construção incorporada. Seja qual for o contexto, em encontros presenciais, pelo telefone ou na internet, quando interagimos com outras pessoas ativaremos esses padrões de comportamentos com os quais fomos nos familiarizando através de sua repetição frequente.

Nesse processo a heterossexualidade é apre-

1-Alguns exemplos: ATKINSON, D., & DASH, P. (eds). Social and critical practices in art education. Stoke on Trent, UK: Tretham Books, 2005. / BERSSON, R. Why art education lacks social relevance: A contextual analysis. Art Education, 39(4), 1986, 41-45. / FREEDMAN, K. Social perspectives on art education in the U.S.: Teaching visual culture in a democracy. Studies in Art Education, 41(4), 2000, p. 314-329. / ROSE, K. & KINCHELOE, Joe L. Art, culture, & education: Artful teaching in a fractured landscape. New York: Peter Lang, 2003.

sentada como o modo mais "natural" de ser, reproduzido e mantido por meio de práticas sociais reiterativas. É o que Judith Butler (2007) chamou de "performatividade de gênero", um elemento construído em um universo discursivo, moldado por múltiplos discursos políticos e práticas sociais que se atravessam mutuamente. Neste sistema, o binário masculino/feminino é a linha principal de classificação identitária e funciona como uma extensão da lógica que fundamenta a inteligibilidade cultural da subjetividade, do ser centrado em um "eu" fixo, coerente e portador de uma "essência" natural.

Esta ilusão de permanência teve e tem consequências reais, baseadas em regras culturais que indicam "quem" e "o que" podemos ser. Se pensarmos pelo âmbito dos repertórios visuais e desde uma perspectiva pós-estruturalista de análise, as visualidades também são ativamente construídas e culturalmente determinadas pelos contextos políticos e sociais. Funcionam como roteiros-guias para a estabelecimento de formas de ver, ser e estar nas sociedades. Em outras palavras, orientam nossas maneiras de perceber a realidade ou, usando um termo de Baudrillard (1991), constroem "hiperrealidades", do mundo, de nós mesmos e dos outros. Adquirem, portanto, um sentido que vai além de sua materialidade e produzem efeitos e afetos sobre as subjetividades dos visualizadores.

Entretanto, qual seria a relação que precisa ser construída para desestabilizar as noções estereotipadas nas visualidades e diminuir as desigualdades em minhas práticas docentes? Qual concepção de "justiça de gênero" tem o alunado? Como pluralizar os conteúdos e, ao mesmo tempo, atender o conteúdo conceitual das disciplinas curriculares? Como formar professores e professoras de artes visuais preocupadas em subverter as normas e ao mesmo tempo sobreviver em um campo surpreendentemente tradicional?

Esses são alguns questionamentos que fazem parte do meu cotidiano como docente. Sem nenhuma resposta a essas inquietações e, parafraseando a Gandhi, penso que o autoconhecimento pode ser um caminho coerente para fazermos as mudanças que queremos no ensino de artes visuais, pois, ao identificar os pré-conceitos que nos autolimitam em algumas situações, teremos mais ferramentas para fazer novas significações sobre os valores internalizados e muitas vezes ignorados.

Para diluir as incertezas e os receios dos e das estudantes, sempre que possível, promovo a ideia de que não existe uma masculinidade ou feminilidade pré-estabelecida, mas sim uma série de maneiras de performar o gênero, expressões estão presentes em várias produções artísticas, de diferentes épocas. Neste cenário, busco valorizar as produções de artistas mulheres, bem como criar espaço para a visibilização de artistas gays, transexuais ou *queer* que usam o gênero e a sexualidade como fonte inspiradora para suas criações.

Desde meu ponto de vista, é essencial oferecer outras narrativas para as futuras professoras e professores entrarem em contato com a pluralidade dos repertórios visuais e criar possibilidades que despertem a consciência das normas impeditivas das ações humanas, que boicotam a imaginação, o bom-senso e a criatividade. Diversificar os conteúdos dos planos de ensino e explorar visualidades mais heterogêneas pode transformar os desejos e oferecer olhares novos sobre nossas construções sociais. Normalmente, esses e essas artistas não estão nos livros, nos acervos de museus ou nos catálogos das grandes galerias, muito menos, nos currículos oficiais do ensino formal. Essa situação cria uma circunstância na qual o conhecimento deriva da prática e de pesquisas em outros canais de informações, como a internet, por exemplo.

Paul Duncum (2011), no artigo "Engaging Public Space: Art Education Pedagogies for Social Justice", discute as formas como os artistas estão usando os espaços digitais para ilustrar e criticar o mundo, onde a internet é suporte e inspiração para a intervenção política e a ação social. O autor também destaca as formas como artes/educadores(as) têm utilizado os espaços digitais para envolver o público de forma crítica nas questões de justiça social. Duncum nos recorda do papel histórico dos espaços públicos e enfatiza a internet como um lugar importante para encontrar caminhos alternativos para o diálogo democrático e a ação coletiva.

Lamentavelmente, as questões que envolvem sexualidade e gênero ainda configuram um terreno arenoso e, muitas vezes, o professorado prefere não mostrar essas referências visuais para evitar potenciais conflitos com o alunado, os pais, consigo próprio ou com a própria instituição. Evitando o conflito, esse comportamento gera uma espécie de cumplicidade com os discursos conservadores que

pensam o sexo como pecado e, a sexualidade não heteronormativa, como um distúrbio moral. Ao mesmo tempo, ignora a pluralidade de representações identitárias contemporâneas que fogem dos modelos hegemônicos, se multiplicam e colorem nossas salas de aulas.

Valorizar as diferenças e diversificar os conteúdos no ensino de Artes Visuais

A arte sempre foi um terreno de muitas contestações e transgressões. Seus objetos, imagens e artefatos foram e são, como diz Imanol Aguirre (2006), "condensadores de experiências", intricadas, localizadas e muitas vezes perturbadoras. Penetrar nesse condensado, significa permitir-se devir em novas experiências, para questionar as visualidades naturalizadas e pensar naquelas que ficaram de fora dos conteúdos curriculares, procurando diluir os estereótipos por meio da reflexão crítica sobre as camadas de significados escondidos nas imagens e nos artefatos culturais.

Valorizar a diversidade das práticas humanas significa identificar as estruturas, culturas, atitudes, comportamentos e opressões que operam na conformação das desigualdades sociais. Significa, também, trabalhar desde a interculturalidade e o respeito por uma educação onde todas as pessoas possam se sentir representadas e não apenas aquelas "ajustadas" às normas de moral e bons costumes, diluindo qualquer tipo de preconceito e as restrições nesse imenso leque que constitui a cultura humana.

Fomentar a ideia da diversidade como um bem cultural leva o alunado a pensar em posições mais relativistas e posicionar-se em um contexto social mais amplo e plural. No entanto, apesar de existirem pesquisas sobre as problemáticas de gênero e sexualidade no contexto da educação em artes visuais, como os estudos de Belidson Dias (2012; 2013) e Luciana G. Loponte (2005), ainda são poucas as inciativas que buscam identificar as relações desiguais nas arquiteturas do ensino em artes visuais no contexto brasileiro.

A dificuldade de trabalhar gêneros e sexualidades dissidentes em sala de aula ou as questões relativas às subjetividades fora das estruturas normativas, esbarra na noção fixa e fictícia da estabilidade das identidades e dos corpos, como apontou Deborah Britzman (2000, p. 87):

> Quando pensamos em tudo aquilo a que o sexo pode se referir, quando pensamos que mesmo quando não estamos falando de sexo diretamente, ainda assim conseguimos produzir, de forma indireta, significados eróticos, esbarramos num curioso limite: a insistência dominante na estabilidade dos corpos, no corpo como um fato e na transmissão de informações óbvias. Essa insistência tem mais a ver com a fantasia que supõe que os corpos dizem o que eles querem dizer e querem dizer o que eles dizem.

Britzman, ainda em relação à insistência na noção das identidades fixas e corpos homogêneos, chama a atenção à cultura da escola que "faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas" (2000, p.85). Tal prática incentiva e abre espaço para o professorado e estudantes ocultarem suas próprias questões íntimas e interesses pessoais. O bloqueio interno, produto direto da performatividade de gênero e da crença fictícia no gênero binário, continua a fazer muitos estragos.

Neste sentido, parece inevitável pensar em como concebemos a educação dentro do contexto onde atuamos, porque este posicionamento vai interferir diretamente nas relações construídas em sala de aula. Pensar o "tipo" de professor ou professora que se quer ser e quais são as premissas e limitações que interferem nas escolhas temáticas, obriga o professorado a repensar suas próprias crenças e, consequentemente, nos preconceitos internalizados e seus reflexos nas práticas pedagógicas. Afinal, a consciência da "agência" é a chave para transformar os desejos e resistir aos discursos de poder atrelados ao ensino de artes visuais. Dessa forma, teremos mais ferramentas para reconhecer o valor da diversidade na construção dos conhecimentos e perceber as diferenças apenas como formas distintas de expressar as experiências humanas.

Os conhecimentos levados às salas de aula no contexto do ensino de artes visuais, em geral, estão impregnados pelo véu de fumaça da heteronormatividade, das normas que impõem as representações heterossexuais como as únicas possíveis e reforçam a ideia do mundo como um lugar binário, onde somente existe a possibilidade de ser mulher ou homem, sem gradações ou outras alternativas. A consequência de apresentar a heterossexualidade como padrão dominante das narrativas visuais não é trivial, ao contrário, faz parte

da manutenção do jogo de poder que defende a noção de gêneros estáveis, baseados em padrões de masculinidades e feminidades pré-moldadas, fabricadas para o consumo e reprodução dos comportamentos normativos.

O efeito dessa prática é que muitas pessoas não se dão conta de como suas decisões cotidianas não são totalmente livres e racionais. Estão influenciadas pelas respostas condicionadas que mantém a indústria dos desejos e dos comportamentos que sustentam as estruturas socioculturais. Promover a compreensão de como a cultura visual constrói os gêneros ajuda a entender o mundo através dessas construções sociais, relacionadas às representações e expectativas em função da sexualidade, da raça, idade, da religião, classe social e capacidades específicas, elementos mutantes de acordo com o tempo e o lugar.

Identificar e desvelar os significados invisíveis desses condicionamentos sociais deveria ser uma questão central nos processos de ensino e aprendizagem em artes visuais. Não podemos seguir, consciente ou inconscientemente, a discriminar formas alternativas de expressão e de representação, pois essas visualidades também são resultado das ações criadoras e inventivas das subjetividades individuais e coletivas e formam parte daquilo que somos e construímos. Romper com o círculo vicioso da heteronormatividade no ensino de artes visuais significa desconstruir os marcadores sociais e trabalhar com conhecimentos híbridos, heterogêneos e inclassificáveis, por meio de visualidades e conhecimentos que criam possibilidades de novas identificações e a criação de novos referentes.

Apesar de algumas pessoas ainda acreditarem que a arte é apolítica, a censura que lhe é comumente imposta, indica que ela pode ser tudo, menos neutra. Aliás, como podemos ser neutros se somos seres subjetivos, cujas visões de mundo são construídas ao longo de nossas experiências e a partir das várias instituições sociais? A esse respeito, recordo da suspensão de exposição "A Besta e o Soberano", organizada pelo Museu de Arte Contemporânea de Barcelona (Macba), em 2015, cujo alvo repressor caiu sobre a obra "Haute Couture 04 Transport", da artista austríaca Ines Doujak. Essa escultura já havia sido exposta na 31ª Bienal de São Paulo sem grandes problemas, mas, ao chegar na Espanha, não passou pelo crivo do diretor do museu, sr. Bartomeu Marí, que exigiu a retirada da obra. Os curadores



A obra "Haute couture 04 Transport", da artista Inés Doujak. Foto: EFE/Toni Garriga[2]

2 -Fonte: http://www.publico.es/culturas/macba-abierta-exposicion-escultura-rey.html

responsáveis pela exposição Paul B. Preciado, Hans D. Christ, Iris Dressler e Valentín Roma se recusaram a fazê-lo e, por esse ato de desobediência, Roma e Preciado, que dirigiam o "Programa de Estudos Independentes" no MACBA, foram demitidos.

Censura ideológica. Censura política. Censura à liberdade criativa e de expressão. Censura às produções de artistas dissidentes no contexto das artes visuais.

A escultura mostra a líder feminista boliviana Domitila Barrios sodomizando o monarca rei Juan Carlos I. Este, aparece mastigando (ou vomitando) umas ervas. Sobre ele, capacetes de mineradores ou de soldados nazistas. Um cachorro da raça pastor alemão também sodomiza a Domitila. A obra, claramente, fala dos oprimidos, do soberano e da besta, e faz um recorte delicado e sensível de nossa complexa estrutura política globalizada:

A arte politicamente engajada nos obriga a pensar criticamente e tem o potencial de construir diferentes formas de olhar para contextos particulares de opressão. No entanto, embora a arte/educação tenha mudado radicalmente desde o fim do século 19, noções formalistas de ensino ainda insistem em enfatizar a conformidade e a neutralidade nos conteúdos curriculares. Continua-se a ensinar a arte feita por mãos brancas, estrangeiras, sob o domínio da energia masculina. Nessa reprodução de conhecimentos estandardizados são esquecidas as produções nacionais, locais, as de nossos vizinhos da América do Sul e as de artistas dissidentes que não se engajaram do circuito das artes legitimadas.

Apesar do potencial temático, os assuntos incômodos geralmente ficam invisibilizados nos processos educacionais. O motivo? Estão fora do cânone de visualidades bem-comportadas, inteligíveis ou politicamente corretas. Essa tendência demonstra a dificuldade de trabalhar temas considerados polêmicos e ignora a potencialidade dos estudos visuais para produzir novas significações e desvelar alguns dos problemas que fazem parte do cotidiano das pessoas.

Em minhas experiências, poucas, porém intensas, tenho descoberto que para desconstruir os ideais normativos se faz necessário reivindicar novas formas de olhar os imaginários socioculturais e incentivar a criação de novas subjetividades para "ver" o mundo. Ao mencionar o termo "imaginários", me refiro aos sistemas de poder explícitos, onipresentes, embora silenciosos. Operam intercruzando as coisas, influenciando a construção das subjetividades e perpetuando velhos modelos de representações ao longo do tempo. Historicamente, essas construções sociais tiveram e têm consequências particularmente perversas sobre as mulheres, as identidades fora das classificações heterossexuais e muitos outros grupos discriminados pelas mais diversas razões, todas elas provenientes da incapacidade de conviver pacificamente com as diferenças.

A arte/educação, como veículo e instrumento para a compreensão do mundo, não deve deixar de fora as narrativas alternativas que também fazem parte do escopo cultural mundial. Se desejamos preservar e fortalecer a democracia, é preciso assumir a responsabilidade de promover o diálogo com as pluralidades das desobediências civis, das representações identitárias e dos diferentes modos que as pessoas encontram para viver suas vidas.

As relações entre arte e narrativas dominantes, patriarcado e discriminações, ações políticas e práticas de resistência contra os discursos sexistas, racistas, machistas e homo/transfóbicos são temas potentes para serem discutidos em salas de aula, justamente porque os contextos do século 21 exigem reformulações de nossos conceitos sobre sexualidades, orientações de gênero, representações, famílias e relacionamentos. Temos que pensar diferente porque o mundo está radicalmente diferente. A educação da cultura visual ajuda entender os conflitos e ambiguidades da pós-modernidade e desenvolver estratégias que têm potencialidade para valorizar as diferenças e incentivar a construção de uma cultura onde a diversidade não seja um problema social.

Basta observar o mundo a nosso redor para perceber que o cenário das identificações está cada vez mais diversificado e inclassificável. Se queremos entender as subjetividades dos jovens sujeitos que transitam pelas salas de aulas é importante ter em conta as abordagens heterogêneas, as práticas que ampliam os referenciais pré-fixados sobre as formas de "ver" o mundo, principalmente para refletir sobre os indicadores sociais baseados em estereótipos e categorizações, detonadores de tantas injustiças sociais. Trabalhar a justiça social no ensino de artes visuais significa colaborar na construção de uma sociedade democrática, onde as pessoas possam deslumbrar igualdade de oportunidades e de realizações pessoais. Significa, também, contribuir com a

formação de sujeitos comprometidos em revelar os mecanismos invisíveis e as formas escorregadias que o poder usa para reproduzir seus discursos.

É um momento politicamente importante para entendermos o contexto educacional como um espaço para praticar a diversidade e um lugar especial para explorar estratégias que criem possibilidades de contra discursos e/ou narrativas alternativas às representações dominantes. Discutir as visualidades desde a perspectiva dos problemas, das discriminações, do contraditório, do polêmico, do estranho e do abjeto, colabora para a construção de novas alteridades, o respeito às singularidades humanas e às diferenças individuais. Problematizar estas questões facilita entender a estreita relação entre as visualidades e o território cultural onde as discriminações de gênero e de sexualidade foram ou são negociadas.

Referências

• AGUIRRE ARRIAGA, M. Hacia un imaginario para el futuro en educación artística. Actas I Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Sevilla: Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Bellas Artes de Sevilla. 2006. p. 22-31.

• BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-111.

• BUTLER, J. Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo". Trad. de Alcíra Bixio. Barcelona: Paidós Ibérica, 2002.

• BUTLER, J. El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Trad. de Maria Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

• DIAS, B. ARRASTÃO: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. Cultura das Imagens. Desafios para a arte e educação. Santa Maria: EDUFSM, 2012. p. 55-73.

• DIAS, B. Derivações: práticas investigativas entre Teoria Queer e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 115-134.

• DUNCUM, P. Engaging public space: Art education pedagogies for social justice. Equity and Excellence in Education, 44, n. 3, 2011, p. 348–363.

• ELLSWORTH, E. Places of learning: Media, architecture, pedagogy. New York, NY: Routledge, 2005.

• hooks, b. Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. New York, NY: Routledge, 1994.

• LOPONTE, L. G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. Educação e Realidade, Porto Alegre, 30, 2005. 243-259.

• RANCIÈRE, J. Aesthetic separation, aesthetic community: Scenes from the aesthetic regime of arts. Art and Research, 2, n. 1, Summer 2008, p. 1-15. Disponível em: ‹http://www.artandresearch.org.uk/v2n1/ranciere.html›. Acesso em: 27 mar. 2016.

Carla de Abreu

Doutora em "Artes Visuales y Educación" (2014), pela Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, Espanha. Atualmente é professora na Faculdade de Artes Visuais/UFG. Pesquisa as temáticas que revisam e refletem a cultura visual desde os dispositivos e sistemas simbólicos que conformam a trama cultural. Investiga, principalmente, os assuntos: gêneros e visualidades, identidade e subjetividade e pedagogias de resistência.

AS VISUALIDADES INTERATIVAS DOS ROBÔS PARAIBANOS NO ROBOCUP JR. DANCE

Rosângela Pacífico Matias - UFPB - UFPE - PMJP
Erinaldo Alves do Nascimento - UFPB

Resumo

Este artigo enfatiza aspectos conceituais de robôs, robótica, robótica pedagógica e visualidade interativa. Configura-se como um recorte da pesquisa de mestrado "Visualidades interativas dos robôs paraibanos no *Robocup Jr. Dance*". A pesquisa objetiva compreender como são as visualidades interativas dos robôs da Rede Municipal de João Pessoa-PB, no campeonato nacional *RoboCup Jr Dance*. Fundamenta-se nos princípios da Educação da Cultura Visual e da Robótica Pedagógica.

Palavras-chave: visualidade interativa - artes visuais - robótica pedagógica

Resumen

Este artículo plantea los aspectos conceptuales de los robots, robótica, robótica pedagógica y visualidad interactiva. Es una parte de la investigación "Visualidades interactivas de los robots paraibanos en *RoboCup Jr. Dance*". La investigación tiene como objetivo comprender como son las visualidades interactivas de los robots de la Rede Municipal de la ciudad de João Pessoa -PB, en el campeonato nacional *RoboCup Jr Dance*. Los principios son fundados en la Educación de la Cultura Visual y en la Robótica Educativa.

Palavras-chave: visualidade interativa – artes visuales - robótica pedagógica

Introdução

A pesquisa de mestrado "Visualidades interativas dos robôs paraibanos no *Robocup Jr. Dance*" está sendo realizada no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE), entre 2015 e 2017. Discute a possibilidade de conexões entre as Artes Visuais e a Robótica Pedagógica na Rede Municipal de João Pessoa-PB (RMJP).

As suas pretensões podem ser resumidas na seguinte indagação: como é o processo educacional de projetar, construir e apresentar robôs pela RMJP no campeonato nacional *RoboCup Jr. Dance*??

O objetivo é conhecer o processo educacional de projetar, construir e apresentar robôs pelas RMJP nos campeonatos do *Robocup Jr. Dance*. Este evento é uma categoria do *RoboCup* e uma derivação do *RoboCup Jr*., que é a de maior atuação da RMJP. O evento pretende introduzir a robótica entre crianças e jovens da RMJP.

No evento *Robocup Jr. Dance*, as equipes são desafiadas a planejar, programar e executar robôs para apresentações, de dois minutos, devidamente coreografadas com musicalidades. O júri elege o vencedor pelos critérios de programação, inovação, caracterização e coreografia. Os robôs devem ser "autônomos", com traje temático e movimentos sincronizados. Não podem ultrapassar o espaço e o tempo pré-estabelecidos.

Na RMJP, as aulas de robótica são semanais. Os monitores de informática, em parceria com professores, diretores e equipe pedagógica, traçam metas para usar a tecnologia. A produção dos protótipos serve-se das artes para competir.

Duas equipes participam da pesquisa: "Educdance", da Escola Municipal Moema Tinoco, no bairro Funcionários II, e "RobôApolo", da Escola Apolônio Sales de Miranda, em Cruz das Armas, na cidade de João Pessoa/PB. Foram escolhidas porque ambas participam do campeonato *Robocup Jr. Dance*, sendo uma iniciante e a outra mais experiente.



Figura 1: desenho autoral- Bordado de memórias escritas. Fonte: acervo pessoal

De abordagem qualitativa, a pesquisa recorre a um hibridismo na coleta de dados, usando a observação etnográfica, grupos focais, entrevistas semiestruturadas, registros fotográficos e desenhos coloridos sobre o processo. Esta coleta foi realizada nas visitas às escolas e no RoboCup Jr. Dance 2015.

A pesquisa vem usando os quatro momentos adaptados da "metodologia viva" (PLA, 2013, p.155-171): *1° conversando sobre os robôs (projeto); 2°Conversando com Robôs (construção); 3° Conversando a partir dos robôs (apresentação RoboCup Jr. Dance, em Uberlândia/MG, entre 29 de outubro a 01 de novembro de 2015); 4° Conversar para além dos robôs (pós-evento).*

Desenhos e outras formas de produção de imagens, junto com a escrita, conectam as reflexões. Baseia-se em princípios da a/r/tografia, tida como um conector de diferentes modos de registrar o pensamento.

Em suma, enfatiza-se, neste artigo, o entendimento conceitual sobre robôs, robótica, robótica pedagógica e visualidade interativa.

Robôs, Robótica e Robótica Pedagógica

A característica principal de um robô é a automação, ou seja, a habilidade da máquina de verificar seu próprio funcionamento, produzir mediações e criar correções, sem a necessidade da interferência do ser humano. Isso condiz com Matarac (2014, p. 16), quando diz: "um robô pode ser definido como um sistema autônomo que existe no mundo físico, podendo sentir o seu ambiente e agir para alcançar alguns objetivos". Esse princípio de automação, faz-nos entender que nem toda máquina que executa tarefas é um robô. Existem máquinas aspirantes a robôs e os robôs "autênticos".

A robótica é um campo de conhecimento encarregado de planejar e construir robôs. Refere-se ao estudo e à utilização de robôs. Integra diversas áreas, como a engenharia eletrônica, matemática e inteligência artificial, entre outras (RIBEIRO, 2006. P.8).

Em decorrência, a robótica pedagógica pode ser entendida nos seguintes termos:

> é uma atividade que reúne construção de robôs e pode ser desenvolvida na escola utilizando kits comercializados no mercado brasileiro ou sucata eletrônica. A aula geralmente é direcionada para a construção de um protótipo e, posteriormente, é feita a programação através do computador e um software de programação. A montagem é o momento onde os alunos utilizam blocos, peças ou placas que se movimentarão autonomamente após serem programados através do software no computador (CABRAL, 2010, p. 29).

Segundo a Secretaria de Educação de João Pessoa (SEDEC), a cada ano, há um aumento no número de escolas da RMJP comprometidas com o desenvolvimento de projetos relacionados com a Robótica Pedagógica. Essas experiências robóticas têm diferentes motivações. Entretanto, para esta pesquisa, o interesse está focado na participação dos robôs das equipes da RMJP no Robocup Jr. Dance.

Visualidade interativa

O termo visualidade interativa é um conceito construído para sintetizar o foco da pesquisa em relação às ações das equipes da RMJP no Robocup Jr. É uma maneira de olhar o processo de apresentação de robôs pela ótica do Ensino de Artes Visuais e pela perspectiva da Educação da Cultura Visual.

Trata-se de um complexo percurso, que inclui o ato de projetar, construir e apresentar os robôs, com vistas à encenação inventiva, pautada na interação máquina-humano. Atenta para a conexão entre a temática escolhida, o espaço/tempo de apresentação, a trilha sono-

ra e os elementos, humanos e robóticos para interação no palco.
O termo decorre da junção de dois outros conceitos: visualidade e performance. Visualidade pode ser compreendida como:

> diferentes tipos e modalidades de imagens, abrangendo as mais corriqueiras até as "preservadas" em renomados museus, reconhecidas como 'obras de artes', produzidas em diversos contextos culturais e temporais. Envolvem também as possíveis maneiras de interpretar as diversas imagens (NASCIMENTO, 2012, p. 315).

A visualidade dos robôs envolve a configuração visual associada com repertórios interpretativos derivados do contexto social e cultural.

O conceito de Performance provém do campo das artes visuais. Trata-se de uma modalidade de criação artística, que emergiu na década de 1970, cuja característica principal é a exploração teatral do corpo. Consiste numa ação previamente planejada, na qual o público somente observa. Atrai a atenção para o artista e os materiais que utiliza para "chocar" o público.

A pesquisa, a partir do enfoque que adota, entende o robô como um produto ou artefato predominantemente visual. A contextualização cultural está diretamente relacionada pela escolha do tema da apresentação. Esta escolha temática, juntamente com a musicalidade, conduzem as etapas de projetar e de construir robôs para, depois, apresentá-los no palco do campeonato.

Para analisar a visualidade interativa, a pesquisa leva em consideração os seguintes critérios: escolha temática, personagens, plasticidade ou caracterização dos robôs, performance, acessórios do palco; vestimenta dos atores humanos, planos de fundo; trilha sonora e material auxiliar específicos dos sensores.

Além dos critérios elencados, a análise ainda contempla cinco tipos de visualidades interativas, pautadas na interação entre humanos, máquinas e adereços do palco, que estão dispostas adiante:

1 Visualidade interativa entre humano-adereços: movimentos humanos dos adereços elaborados de acordo com o enredo idealizado. No campeonato em foco, os adereços não têm importância tecnológica. Alcançam interação, mas não pontuam;



Figura 3: estudante interagindo com objetos não robóticos da apresentação. Equipe EducDance, em 30/10/2015- Uberlândia/MG Arquivo pessoal

2 Visualidade interativa entre humano-humano: a preocupação é com a disposição dos atores humanos no espaço. Por exemplo, o casal que dança durante a apresentação tem que ficar atento para não danificar ou atrapalhar os robôs. Alcança interação, mas não pontua;



Figura 4: estudantes interagindo no palco do campeonato. Equipe, em 30/10/2015- Uberlândia/MG Arquivo pessoal

3 Visualidade interativa entre humano-público: as equipes lançam brindes ou fazem movimentos que animam os visitantes. Objetivam a dinamização e o envolvimento do público, mas não pontuam. O público, ao aplaudir, provoca confiança na equipe. O cuidado com a escolha sonora garante uma maior participação do público. Quanto mais popular e atual for a trilha musical, mais o público costuma interagir;



Figura 5: estudantes interagindo com o público, distribuindo brindes, durante o campeonato. Equipe EducDance, em 30/10/2015- Arquivo pessoal Uberlândia/MG

4 Visualidade interativa entre humano-máquina: a interação entre robôs e humanos proporciona a atenção do júri e aumenta as condições de uma maior pontuação. Alcança pontuação significativa;



Figura 6: estudantes interagindo com robôs durante o campeonato. Equipe EducDance 30/10/2015- Arquivo pessoal Uberlândia/MG

5 Visualidade interativa entre máquina-máquina: esse momento requer um aprofundamento sobre a robótica. A visualidade e a performance também são tratadas atentamente e interativamente, sem obstruções na apresentação. Pontuação máxima. É a maior expectativa do júri.



Figura 7: robô mágico acionando o robô bola mágica, sem contato humano, durante o campeonato. Equipe EducDance, em 30/10/2015- Arquivo pessoal Uberlândia/MG

Para concluir...

Até o momento, a partir da coleta de dados, algumas considerações podem ser destacadas sobre a participação da RMJP no Campeonato RoboCup Jr. Dance. É importante evidenciar que o material robótico, utilizado pela RMJP, é um produto pedagógico e mercadológico. Em razão disso, a visão empresarial da robótica pretende atingir professores de diferentes campos de conhecimento. O processo pedagógico pretende promover processos de ensino e de aprendizagem por meio da robótica das escolas envolvidas com o projeto.

Assim, a presença das artes, no campeonato e nas atividades, configura-se como uma "tática atrativa" para inserir outros discentes e docentes, tornando o estudo da robótica mais prazeroso e envolvente. Inclusive, a participação das meninas, nestes projetos, é motivada pela presença da dança e das visualidades. As visualidades dos robôs assumem características das personagens diversas, coerentes com as temáticas das equipes, tais como: mágico, dinossauro, Luiz Gonzaga, cartola mágica, entre outras. A tecnologia robótica é complementada com materiais alternativos. O cenário, integrado com a performance e a musicalidade, auxiliam na construção dos processos interpretativos.

Atenta-se, também, que práticas educativas, associando a robótica e a arte, favorecem as "atividades em grupo"; a "concentração" e o "interesse" dos estudantes; geram possibilidade de inserir estudantes no mercado de trabalho mecatrônico.

Apreende-se que os projetos robóticos, direcionados à participação no campeonato *RoboCup Jr. Dance*, salvo os interesses mercadológicos, contribuem para qualificar e visibilizar a escola pública.

Referências

• CABRAL, Cristiane Pelisolli. *Robótica educacional e resolução de problemas*: uma abordagem microgenética da construção do conhecimento. 2011 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10183/29314>. Acesso: 21 outubro 2015.

• MATARAC, Maja J. *Introdução à robótica*. Editora UNESP. São Paulo, 2014.

• NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Cultura das imagens e os desafios dos Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba-Arte. In: MARTINS, Raimundo/Tourinho, Irene (org.). *Cultura das imagens*: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

• PLA, Alfred Porres. Conversações na aula de cultura visual. In: Raimundo/Tourinho, Irene (org.). *Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

• RIBEIRO, Célia Rosa. *RobôCarochinha*: um estudo qualitativo sobre a robótica educativa no 1° ciclo do Ensino Básico. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Piscologia. 2006.

• *Competição Brasileira de Robótica* (CBR). Disponível em: <http://www.cbrobotica.org/?lang=pt> Acesso em: 02 abril 2015.

• *RoboCup Federation*. Disponível em: <http://www.roboticstoday.com/institutions/robocup-federation-> acesso: 23 março 2015.

• *Robocup Junior Dance*. Disponível em: <http://www.cbrobotica.org/wp-content/uploads/dance_2015.pdf> Acesso 20 maio2015>

Rosângela Pacífico Matias

Mestranda do Programa de Pós-graduação Associado em Artes Visuais – UFPB/UFPE; Especialista: Arte Educação e Cultura – IESP; Docente na Educação Básica – PMJP; Graduada em Artes Visuais – UFPB; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Artes Visuais – GPEAV/UFPB.

Erinaldo Alves do Nascimento

Doutor em Artes - ECA-USP; Mestre em Biblioteconomia – UFPB; Graduado em Educação Artística - UFRN. Professor do Departamento de Artes Visuais – UFPB - do Mestrado em Artes Visuais da UFPB/UFPE. Autor do livro "Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo" (2010), de artigos e capítulos de livros. Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais – UFPB - e o Grupo de Pesquisa em Educação e Visualidade - UFG

DA INVENÇÃO DE INFÂNCIA À ADOLESCÊNCIA ESTENDIDA:RELAÇÃO ENTRE JOVENS E EDUCAÇÃO NO ADVERGAME "SALVANDO A FONTE"

Jordana Falcão Tavares - UFG
Raimundo Martins - UFG

Resumo:

Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento sobre a representação imagética da noção de juventude em "Salvando a fonte". Entende-se por *advergame* jogos digitais criados para promover uma marca. O texto discute como se configurou historicamente a ideia de juventude tal como a entendemos hoje e debate aspectos sobre a representação de jovens contemporâneos no referido jogo. Retomamos a invenção do conceito de infância e abordamos algumas mudanças socioeconômicas que contribuíram para que o espírito de 'ser jovem' se tornasse um ideal para indivíduos de diferentes faixas etárias. Após uma breve contextualização, o trabalho foca na descrição e análise do jogo digital desenvolvido pela marca de refrigerantes "Fanta" cujo mote se pauta na ação de um grupo de adolescentes tentando devolver a alegria perdida a um universo fictício. O objetivo é refletir sobre que construções são usadas para representar a noção de juventude contemporânea nessa narrativa visual, bem como sobre o que falam as ausências percebidas no *advergame* acerca desta representação.

Palavras chave: *Advergames*; juventude; representação visual; educação.

Resumen:

Este artículo es parte de una investigación doctoral sobre la representación imagetica del concepto de la juventud presentado por el *advergame* "Guardando la Fuente". *Advergames* son juegos digitales diseñados para promover a una marca. El texto analiza cómo se há configurado historicamente la idea de juventud como la entendemos hoy y debate aspectos de la representación de la juventud contemporánea en ese juego. Reanudamos la invención del concepto de infancia y los cambios socioeconómicos que contribuyeron con que el espíritu de 'ser joven' sea un ideal para diferentes grupos de edad. Después, el trabajo se centra en la descripción y análisis del juego digital desarrollado por la marca de refrescos "Fanta" que es guiado en la acción de un grupo de adolescentes que tratan de devolver la alegría perdida de un universo ficticio. El objetivo es reflexionar sobre qué construcciones se utilizan para representar el concepto de juventud contemporánea en esta narrativa visual, así como lo que dicen las ausencias que se perciben en el *advergame*.

Palabras clave: *Advergames*; juventud; representación visual; educación.

"Salvando a fonte" é o nome do *advergame* desenvolvido para a marca de refrigerantes Fanta dentro do universo ficcional de "Mais Fanta, mais diversão". Nesse ambiente virtual são ambientados comerciais, cartazes e outras peças promocionais, inclusive o jogo que compõe a ação de marketing. A publicidade em torno do refrigerante criou uma realidade fantástica na qual a diversão é imperativo para seu público alvo: os jovens. A representação da juventude contemporânea em "Salvando a fonte" (figura 1) é o objeto de pesquisa de doutorado que dá origem a esta reflexão. Nesse recorte, tendo em vista que educação e imagem norteiam os debates do evento, vamos apresentar como se configurou historicamente a ideia de juventude tal como a entendemos hoje e debater construções e ausências que representam a relação entre os jovens contemporâneos e a escola no jogo já citado.



Figura 1 - Vista do site Fanta em que se pode acessar o *advergame* "Salvando a fonte"

Inventando a infância

A tese de que a infância não é natural, mas cultural, foi tratada pelo historiador francês Philippe Ariès (2011) em seu livro História Social da Criança e da Família. Ariès defende que a criança foi ganhando importância junto à família e à sociedade apenas depois da Idade Média. Publicações dos séculos XV ou XVI mencionavam diferentes fases da vida humana como terminologias para os cientistas da época:

> As 'idades', 'idades da vida' ou 'idades do homem' correspondiam no espírito de nossos ancestrais a noções positivas, tão conhecidas, tão repetidas e tão usuais, que passaram do domínio da ciência ao da experiência comum. Hoje em dia não temos mais ideias da importância da noção de idade nas antigas representações do mundo. A idade do homem era uma categoria científica da mesma ordem que o peso ou a velocidade o são para nossos contemporâneos (ARIÈS, 2011, p. 4).

A palavra criança, por exemplo, é citada em uma publicação do século XVI para designar uma pessoa aos 24 anos, já em outra, do século XVII, fala-se de *um jeune enfant* (uma jovem criança) de 14 anos. "A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência. (...) Só se saía da infância ao se sair da dependência" (ARIÈS, 2011, p. 11).

As condições demográficas, econômicas e sociais na Idade Média acarretavam grande mortalidade infantil. Era extremamente comum que bebês não chegassem aos 7 anos e sua morte tornava-se quase banal. Ariès (2011) se surpreende com a precocidade do surgimento da infância enquanto as condições sociais agiam contra a sobrevivência dos pequenos. Para ele, a cristianização foi responsável pela mudança de costumes, pois se acreditava que antes do batismo as crianças não tinham alma, mas o sacramento lhes conferia relevância divina e social.

As roupas infantis demonstram a pouca atenção dada às crianças, pois até o século XIII só existiam trajes de adultos em diferentes tamanhos. Somente no século XVII surgem as roupas específicas para criança, mas comum aos dois gêneros:

> Tornou-se impossível distinguir um menino de uma menina antes dos quatro ou cinco anos, e esse hábito se fixou de maneira definitiva durante cerca de dois séculos. Por volta de 1770, os meninos deixaram de usar o vestido com gola aos quatro-cinco anos. Antes dessa idade, porém, eles eram vestidos como meninas, e isso continuaria até o fim do século XIX: o hábito de efeminar os meninos só desapareceria após a Primeira Guerra Mundial, e seu abandono deve ser relacionado com o abandono do espartilho das mulheres: uma revolução do traje que traduz a mudança dos costumes. (...) A informação fornecida pelo traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas.

Surge também, em meados do século XV, o zelo pela inocência. Jean Charlier de Gerson, religioso e intelectual, deu início a uma reforma moral que condenava as brincadeiras corporais (que poderiam tornar-se sexuais) e a masturbação infantil, censurava situações de contato entre crianças e adultos, tais como

dividir camas, hábito corriqueiro até o momento (apud ARIÈS, 2011, p. 80 e 81). O pudor e a decência passaram a regular a lida com a criança de modo que no século XVII livros eram editados para adequar-se às crianças, divertimentos divididos em bons e maus, criadagem e educadores deveriam vigia-las seguindo rígidos limites e com o mínimo de contato físico.

Sibilia (2012, p. 32) argumenta que tanto a infância quanto a escola são produto da modernidade: "para que houvesse escola, tinha que haver crianças; por isso diante da necessidade histórica de realizar o projeto modernizador anunciado pelas revoluções científicas, industriais e democráticas, foi preciso 'inventar' as duas". Para Ariès (2011), a vida escolástica também foi significativa para a invenção da infância. Na Idade Média, os colégios e escolas eram lugares de formação de clérigos em que se misturavam meninos de várias idades – as meninas eram excluídas. Para as mulheres a infância era normalmente mais curta, pois tinha fim com o casamento que podia acontecer logo aos 13 ou 14 anos.

Por volta do século XV os colégios viraram instituições educativas e a partir daí veio a necessidade de dividir os alunos de acordo com o nível de aprendizagem. No século XVII, aos 10 anos um garotinho era considerado apto a entrar na escola. Antes disso era considerado incapaz de acompanhar o conteúdo ministrado. Assim, a primeira infância, período no qual a criança é totalmente dependente, frágil e tola, se prolongou até os 10 anos. Nos colégios, mantinham-se grupos separados por idades: 10 a 14, 15 a 18 ou 19 a 25 anos. Todas essas idades se encaixavam numa segunda infância que era substituída, visando uma formação profissional, pela vida adulta. Nem todos tinham acesso ou interesse pela vida escolástica, assim seu período na infância era estendido até o momento em que se tornasse adulto desempenhando um serviço laboral ou militar (ARIÈS, 2011).

Até o século XVIII, portanto, a infância encerrava com a independência econômica, no caso dos homens, ou com casamento, no caso das mulheres. Esse cenário mudou porque o "conceito de adolescência, que se estende em certos países até o final da juventude (hoje em dia não hesitamos em chamar adolescente a um moço de 20 anos), tem uma origem e uma história que coincidem com a modernidade e a industrialização", diz Kehl (2004, p. 91) concordando com Sibilia. A partir daí a juventude continuou a ser considerada como o intervalo entre a infância e a vida adulta, entretanto, não como fase de maturação física e emocional, mas segundo um "modelo conformista de juventude, o ideal de adolescência como período livre de responsabilidades, politicamente passivo e dócil" (FEIXA, 2004, p. 41).

As crianças viram jovens

A juventude produto da industrialização e da modernidade, para Campos (2007), é uma categoria ocidental, inventada política, midiática e academicamente no século XX. As investigações especificamente voltadas a esse grupo etário ganham força a partir da segunda guerra, quando ser jovem "entra na moda". Feixa (2004) explica, contudo, que, ou antes disso ou em outros arranjos sociais diferentes do que estamos inseridos, o período que precede a vida adulta já recebia atenção especial.

Em seu levantamento, Feixa (2004) apresenta estudos antropológicos de culturas primitivas – ou seja, sem Estado – nos quais a adolescência está ligada a um segundo nascimento, uma vez que morre a criança para nascer o adulto. Os **púberes,** passam por ritos que marcam sua maturidade sexual e comprovam sua competência como provedores. Essas cerimônias marcam o fim da infância definindo os papeis dos indivíduos e organizando essas sociedades.

Nas sociedades em que o Estado era proeminente, como por exemplo entre os antigos gregos e romanos, a hierarquização social, a divisão de trabalho e a urbanização possibilitaram o surgimento de um grupo etário especializado. Parte da população dedicava-se a tarefas não produtivas e formação militar na *efebia*, na Atenas do século V a.C. A instituição dedicava-se a formar militares, mas logo passou a enfatizar os aspectos educativos (FEIXA, 2004, p. 27). A imagem dos jovens **efebos** passou a ser vinculada ao amor erótico, a ânsia de saber e o desejo de reforma e beleza.

Na Idade Média, como explicado no tópico anterior, cria-se a criança antes do **moço(a),** que Ariés (2011) relata ser o menino ou menina, entre os 7 ou 9 anos, que deixavam suas famílias para viver com outras. A ideia era formar-se em um ofício e aprender sobre relações sociais e outros aspectos da vida na prática. Poucas pessoas dispunham do ensino escolar que recebia e misturava gente de todas as idades. Tão logo se tornasse financeira-

mente independente – ou casasse, no caso das garotas -, o individuo chegava à vida adulta.

Durante a industrialização da Europa, com o capitalismo suplantando o feudalismo, quatro instituições incidiram sobre o **jovem** (FEIXA, 2004). Família, escola, exército e trabalho foram reconfigurados. A família começou a cultivar um sentimento cada vez maior de responsabilidade e respeito pelos filhos que se tornaram dependentes moral e financeiramente por mais tempo (ARIÈS, 2011). Junto a isso, a escola se especializou como lugar de educação, se converteu em instrumento de iniciação social e ganhou a responsabilidade de afastar os jovens do mundo adulto ao mesmo tempo em que os preparava para ele (FEIXA, 2004).

Com a Revolução Francesa veio a obrigatoriedade do serviço militar. Longe de suas famílias, jovens de várias origens conviviam e desse modo desenvolveram a consciência de geração. Servir ao exército também passou a equivaler a um rito (Idem). Por fim, os avanços técnicos da industrialização diminuíram a necessidade de mão de obra dispensando especialmente crianças e requisitaram mais preparação técnica. Dessa forma, os jovens foram excluídos do mercado e voltaram para as salas de aula.

Com a necessidade de mais tempo de formação sob a tutela dos pais, dá-se o "descobrimento" dos **adolescentes** na primeira metade do século XX. É por essa época também que o conceito se democratiza abarcando pela primeira vez mulheres e se estendendo para classes operárias e zonas rurais (Ibid.). A marcha adolescente é barrada pelas grandes guerras, mas encontra caminho aberto no pós-guerra.

Para Feixa (2004) o pós-guerra permitiu que a juvenilidade ganhasse destaque na metade final do século. O crescimento econômico e o estado de bem-estar social privilegiaram os jovens incrementando seu poder de compra, além de oferecer possibilidades de formação, tempo livre e serviços específicos. Com mais dinheiro e tempo, os jovens promoveram o enfraquecimento da autoridade familiar e outras formas de controle, tomando, ainda que precariamente, as rédeas da própria vida.

O mercado percebeu aí uma oportunidade e segmentou o consumo produzindo conteúdo e produtos destinados a esse público – tais como moda, lugares de ócio etc. -, o *teenager marketing*. A comunicação de massa reiterou essa ideia legitimando a representação de uma cultura juvenil em filmes e músicas, por exemplo. Com isso os jovens passaram a identificar-se mais com seus pares etários do que com membros de classes ou etnias. Essa geração vivenciou ainda a crise do puritanismo e a revolução sexual proporcionada pelos anticoncepcionais, o que permitiu relações afetivas outras além do casamento.

O papel do capitalismo na "invenção" da juventude foi, de acordo com Kehl (2004), decisivo. Para a autora, o jovem passou a ser considerado cidadão quando percebido como consumidor em potencial: "essa longa crise, que alia o tédio, a insatisfação sexual sob alta pressão hormonal, a dependência em relação à família e a falta de função no espaço público, acabou por produzir o que as pesquisas de marketing definem como nova fatia de mercado" (p. 91).

O jovem contemporâneo e a sociedade de controle

O século XX ainda não parece um passado distante quando nem chegamos ao final da segunda década do século XXI. Mas as renovações tecnológicas que se popularizavam por volta dos anos 1990 marcaram as gerações nascidas nessa década de forma definitiva. A era do computador de mesa da família com acesso discado a internet transformou-se rapidamente no tempo da conexão à rede quase ubíqua, por meio de aparelhos celulares estritamente pessoais.

Sibilia (2015, p.17), ao refletir sobre a geração *screenager*[1], afirma as mudanças trazidas pelas tecnologias incidem sobre várias instâncias da vida, inclusive sobre sua organicidade: "Hoje proliferam outros modos de ser e de narrar o que somos: novas definições de vida, dos corpos e das subjetividades, em sintonia com as mudanças ocorridas no campo tecnocientífico". Para a autora os screenagers são parte da sociedade de controle e para entender o que isso significa é preciso antes falar sobre a sociedade disciplinar.

1 - A geração screenager "(...) nasceu [a partir da] na década de 1980 e interage com os controles remotos, joysticks, mouses, internet, pensam e aprendem de forma diferenciada. Aprendem com a descontinuidade, aceitam que as coisas continuem mudando sem se preocupar com um final determinístico" (RUSHKOFF, 1999, p. 33 in ALVES L., 2005).

De acordo com Sibilia (2015), instituições modernas como a escola e a indústria, se alinhavam para conformar as massas em sujeitos socialmente controlados e plenamente operantes na linha de montagem. Sérvio (2015, p. 134), detalhando este argumento, complementa explicando que:

> Com a modernidade, a queda das monarquias e a consolidação do modelo burguês, cresce a necessidade de um poder que agisse sobre os corpos, não para destruí-los, mas, para torná-los dóceis e úteis, produtivos. Isso dependia da introjeção de valores que justificassem a necessidade de uma ordem para um progresso incessante.

Desde a arquitetura panóptica à regulação do tempo, os mecanismos de vigilância sujeitavam todas as pessoas a regras. As tecnologias de biopoder modelavam a vida seguindo os preceitos modernos de ordem para progresso:

> Os organismos humanos foram adestrados para alimentar as engrenagens da produção fabril e as fileiras dos exércitos nacionais. Por isso tais corpos não eram apenas dóceis, mas também úteis, já que respondiam e serviam a determinados interesses econômicos e políticos (SIBILIA, 2015, p. 32).

Nessa organização social as identidades eram fixas e, em notável medida, atreladas à cidadania e ao trabalho. Entretanto, a disciplina perdeu força numa nova ordem em que a economia de mercado passou a ditar as regras. A lógica capitalista pós-moderna lançou ao desuso o conceito moderno de propriedade, por exemplo, já que "é uma instituição lenta demais para se ajustar à nova velocidade da nossa cultura" (RIFKIN, 2001, p. 5, apud SIBILIA, 2015). Assim a estabilidade das identidades foi desgastada dando lugar à fluidez da lógica da identificação (CAMPOS, 2007). Se a organização social em que estamos inseridos está pautada pelo consumo, mais vantajoso é que o mercado possa atender várias buscas ao invés de uma só demanda:

> Na sociedade, a permissividade de certa flexibilidade de ação para os indivíduos é componente que alimenta o sistema. Neste momento de intensa flexibilidade, as massas tornam-se amostras, dados, mercados que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamento possam ser percebidos (SÉRVIO, 2015, p. 333).

Sérvio (2015) busca interseções entre a teoria da sociedade do espetáculo, de Debord, e a sociedade do consumo, de Deleuze, para entender por que a sociedade contemporânea valoriza mais a flexibilidade do que o molde. Em uma análise sucinta, podemos dizer que uma sociedade do espetáculo baseada no modelo de produção capitalista isola as pessoas. A publicidade, como parte dessa estrutura, impulsiona o consumo. Enquanto Debord acredita no conformismo e homogeneidade da sociedade do espetáculo, Deleuze pensa que uma sociedade de consumo vai além da conformação, pois os indivíduos produzem ativamente sentidos outros ao consumo que o mercado trata de capitalizar. Ainda de acordo como Sérvio (2015, p. 334)

> Na sociedade de consumo, a permissividade de certa flexibilidade de ação para os indivíduos é componente que alimenta o sistema. Neste momento de intensa flexibilidade, as massas tornam-se amostras, dados, mercados que precisam ser rastreados, cartografados e analisados para que padrões de comportamento possam ser percebidos. Hoje, vigiar não significa apenas confinar, regular, mas interceptar, ver, ouvir e interpretar. Da posse desses dados, por meio de estudos qualitativos e quantitativos, empresas buscam constantemente criar estratégias para sobreviver em mercado extremamente competitivo e gerir um crescimento econômico com regularidade.

Cartões de crédito e débito, transferências automáticas e informatização do sistema financeiro modernizaram os fluxos econômicos. O atual mercado trabalha com grande voracidade para lançar novos produtos e serviços que possam representar subjetividades por meio de símbolos. De acordo com Hebdige, (1976, apud CAMPOS, 2007, p. 114), é a associação de uma estética a uma ideologia, ou estilo, porque:

> A identificação das identidades socioculturais dos jovens é realizada em grande medida, à custa da ostentação e manipulação simbólica dos tênis Adidas ou Nike, das calças Levis, da MTV, da Shakira, dos Arcade Fire, dos piercings ou dos fanzines, independente do local do mundo onde tem origem como objeto ou mito coletivo.

O apelo e o acesso à juventude são reforçados pelos *mass media*. Por meio do consumo é possível afiliar-se a uma ideia de juventude, independente da faixa etária. Como disse Kehl (2004), essa noção juventude é somente um estado de espírito que externamos. Bau-

man (2011) e Canclini (2006) concordam que a sociedade disciplinar composta por trabalhadores transformou-se em uma sociedade de consumidores na qual consumir equivale a existir. Sibilia (2015) adjetiva tal existência como a de consumidores controlados. Isso por que aparelhos teleinformáticos nos conectam virtualmente a tudo. Toda e qualquer ação que fazemos são controladas:

> O modo de funcionamento associado aos novos dispositivos de poder é total e constante, opera veloz e em curto prazo. Sua impulsividade e ubiquidade costumam ignorar todas as fronteiras: atravessam espaços e tempos, devorando tudo o que poderia ter ficado de fora e desativando alternativas que se interpõem em seu caminho. Por isso, apesar da leveza e dos tons coloridos com que costuma se apresentar, a nova configuração socioeconômica e política pode ser vista como "totalitária" num novo sentido: nada, nunca, parece estar fora de controle (SIBILIA, 2015, p. 29).

A juventude contemporânea tem íntima relação com o consumo e se posiciona associando sua imagem a marcas, estilos e, em grande proporção, a artefatos tecnológicos. Entre eles os games, que motivam esta investigação. Para Moita (2005) os videogames são símbolos de uma geração globalizada, sem apego a tradições regionais e para a qual o lúdico está desterritorializado: "Esses jogos representam para a cultura lúdica infantil e juvenil não só o que há de mais moderno e inovador em matéria de diversão eletrônica. Também aparentam ser a expressão cultural do processo de mundialização" (ORTIZ, 1994 apud MOITA, 2005).

Atenta a essa juventude a marca de refrigerantes Fanta desenvolveu o *advergame* "Salvando a Fonte", pois nesse universo fantástico só existem jovens e suas identidades são construídas em grande parte por suas posses, predominantemente *gadgets* eletrônicos. O tópico seguinte propõe uma análise da relação construída entre a "galera Fanta" e a ideia de escola no jogo.

Salvando a fonte: onde fica a escola?

Pode parecer contraproducente escolher analisar a relação proposta pelo jogo entre educação e a ideia de juventude ali representada quando o universo de Fanta omite a escola. Entretanto, o interesse parte exatamente de tentar entender a ausência dessa instituição cuja presença é inegável para a maioria dos adolescentes. Antes de iniciarmos a análise é necessário apresentar ao leitor o *advergame* do qual falamos até aqui.

A figura 1, no início deste texto, apresenta uma vista geral do site na qual é possível acessar todo o universo que envolve "Salvando a fonte". A narrativa é baseada no desaparecimento da diversão, pois na cidade fictícia Utopia há um relógio que marca a hora da diversão começar. O relógio quebrou e a falta de diversão está transformando os habitantes do lugar *playless*, que passaremos a chamar de entediados. Cinco ambientes compõem o jogo: Utopia, um lugar ensolarado e colorido, com prédios e casas, praia, parque de diversões, circo, fliperama e outros espaços de lazer; a Cidade, que antagoniza Utopia, está em ruínas e sem vida; a Casa de Todd, equipada com muita tecnologia e objetos para diversão; a Cachoeira e a Floresta de frutas onde os personagens se aproximam de uma natureza fantástica; da primeira, a cachoeira, escorre Fanta e a segunda é composta por árvores de laranja. Além desses espaços, é possível acessar no site o *ranking* com a pontuação dos jogadores, um perfil no qual o jogador pode caracterizar-se como personagem do jogo, a descrição de cada membro da "galera Fanta" (figura 2) e um *comic book* que descreve a história em inglês.



Figura 2 - Maude, Gigi, Todd, Floyd, Tristan e Andy, parte da "galera Fanta".

A dinâmica escolar da Idade Média em quase nada se atualizou. Continua pautada na transmissão do saber do professor para o aluno, a exigir disciplina e docilidade se contrapondo à índole exploradora do jovem de hoje. Mesmo estranhando seu corpo discente da atualidade, a escola ainda é importante lugar de aprendizado e sociabilidade (SIBILIA, 2012) e, por esta razão, merece nossa atenção em relação aos desafios pelos quais tem passado.

Se a escola foi determinante para a própria invenção de infância e definidora para o entendimento do conceito de adolescência, como observamos anteriormente, parece que as instituições educacionais perderam em importância na contemporaneidade. Corroborando os argumentos de Feixa (2004) e Kehl (2004) sobre o enfraquecimento da autoridade em relação à juventude de hoje, em Salvando a fonte, nem família, nem escola tem lugar. Em oposição a essa ausência, há nessa representação midiática uma proliferação de alusões ao divertimento - dança, namoro, esportes etc. - e aos apetrechos tecnológicos - celulares e computadores.

Para Canclini, as identidades hoje são muito mais organizadas a partir do consumo e dos *media* do que das instituições democráticas, como era na modernidade – ou na sociedade disciplinar. As identificações se baseiam em considerável proporção sobre discursos midiáticos:

> Para muitos homens e mulheres, sobretudo, jovens, as perguntas próprias dos cidadãos (...) são respondidas antes pelo consumo privado de bens e meios de comunicação do que pelas regras abstratas da democracia ou pela participação em organizações políticas desacreditadas (2006, p. 14).

Sibilia (2012) acredita que o enfraquecimento do papel do Estado e o afrouxamento das instituições de controle como família e professor geram um descompasso entre a realidade dos jovens de hoje, notadamente ligados ao consumo e às tecnologias, e a escola, que permanece, em grande proporção, estruturada sobre a lógica disciplinar moderna. A geração personificada no jogo é a *screenagers*. Esses sujeitos estão constantemente ligados por meio de aparelhos celulares, computadores ou *tablets* e usam a internet como um espaço tanto privado – quando substituem os diários por blogs, por exemplo - quanto público - ao compartilhar músicas, vídeos, imagens etc. Para Palfrey e Gasser (2008 in PESCADOR, 2010) essa turma leva uma vida *offline* apartada da internet, mas também *online* usando aparelhos como *smartphones* e as redes de relacionamentos para criar de *personas online*.

Essa representação virtual é uma exigência da sociedade de controle baseada na lógica capitalista contemporânea em que tudo alimenta o mercado. Assim, se o sujeito moderno era disciplinado e entre suas características desejáveis estava o autocontrole e a normatização, o sujeito contemporâneo deve ser ele mesmo gerido como marca, criando uma imagem pública por meio da qual seja possível expressar-se (SIBILIA, 2012). Entre os problemas enfrentados pela escola frente ao alunado de hoje, a autora chama a atenção também para os alunos menos "performáticos" nas salas de aula e a transformação de traços de personalidade em desvios: "aloja-se também o problema da timidez com uma 'falha' cada vez mais intolerável, que chegou a ser catalogada como patologia passível de tratamento neuroquímico" (p. 73).

> Numa sociedade fortemente midiatizada, fascinada pela incitação à visibilidade e instada a adotar com rapidez os mais surpreendentes avanços tecnológicos, em meio aos vertiginosos processos de globalização de todos os mercados, entre em colapso a subjetividade interiorizada que habitava o espírito do 'homem-máquina', isto é, aquele modo de ser trabalhosamente configurado nas salas de aula e nos lares durante os dois séculos anteriores (SIBILIA, 2012, p.49).

Utopia está mais para um espaço de atuação das *personas online*. Ali as imagens pessoais devem ser construídas para serem consumidas por jovens. A escola tradicional torna-se desnecessária e obsoleta nesse sentido, pois seu modelo disciplinar pouco mudou e continua dando pouco ou nenhum espaço de visibilidade a essas marcas pessoais em processo de autogestão. No jargão publicitário, a escola não seria o veículo certo para o tipo de mensagem – jovialidade - que se quer transmitir ao público alvo – os pares.

A educação escolástica sempre preconizou atenção e consciência pela seleção dos estímulos a que se ater. Ler e escrever pressupõem um tempo linear e o avanço gradativo. Para o sujeito contemporâneo os estímulos são tantos e tão sucessivos que pouco chega a se alojar na consciência, suas "vivências são dominadas pela percepção" (SIBILIA, 2012, p. 119). A lógica hoje é o esfacelamento e a sobreposição sem neces-

sariamente a composição de uma narrativa única, como nos videogames. Em "Salvando a fonte", por exemplo, existem algumas possibilidades de entender os acontecimentos. Há um *comic book* contando a história em que tudo se baseia, mas ele tem pouco destaque, pois o que se pressupõe é que os jogadores recomponham a história à medida que exploram os espaços e jogos:

> No caso dos videogames, por exemplo, quando se aprende a usá-los, é claro que ocorrem aprendizagens e pensamentos, mas estes não parecem ser reflexivos, conscientes e racionais, baseados na explicação ou na interpretação, e sim em "uma eficácia operativa que não necessita de consciência" (SIBILIA, 2012, p. 119 e 120).

Esse novo jovem consumidor de Fanta tem sido rascunhado a partir da reconfiguração socioeconômica neoliberal tanto quanto da revolução tecnológica. Em se tratando da escola, sua dinâmica de aprendizagem é também fragmentada e contingente, ou seja, em grande parte, motivada pela necessidade de responder a uma provocação:

> Esta geração não consegue simplesmente ficar parada, sentados em seus lugares, enquanto o professor discorre em aulas expositivas. Para eles, por exemplo, não faz sentido ler um manual de um aplicativo ou de um jogo para saber usá-lo. Os nativos digitais preferem, num processo de tentativas e erro, ir se apropriando da lógica do programa ou do jogo, para utilizá-lo. Esse processo pode revelar uma forma de aprendizagem, que não é baseada em informações/instruções (que seria dada pelo manual), mas numa busca que parte daquele que precisa aprender, fuçar, explorar (a forma como o programa funciona). (PESCADOR, 2010, p. 4)

Embora não haja no cenário a educação institucionalizada, o estilo de vida encenado no advergame "Salvando a Fonte" parece ir ao encontro do que esperam os jovens e valoriza o mercado de hoje, pois se baseia na espontaneidade, na aprendizagem por engajamento (aprender fazendo) e na autorrealização. Ainda de acordo com Sibilia (2012, p. 48):

> Nossa época convoca as personalidades a se exibir em telas cada vez mais onipresentes e interconectadas. (...) os novos ritos trabalhistas requerem outras habilidades e disposições corporais e subjetivas, ao mesmo tempo em que desprezam certas capacidades ou aptidões antes valorizadas, mas que são consideradas cada vez menos úteis. (...) Hoje se estimulam a criatividade e o prazer, inclusive nos ambientes laborais. E, é claro, também nos outrora circunspectos territórios escolares. (...) Sem esquecer, por outro lado, que tudo isso se dá numa cultura que enaltece a busca da celebridade e a satisfação instantânea, exaltando valores como a autoestima, a aparência juvenil e o gozo constante.

Ao omitir a escola em Utopia, Fanta não diminui a importância da juventude como período de preparação para o mercado de trabalho, mas destaca valores atualizados para tanto. Sociabilização, criatividade, experimentação e realização, por exemplo, são reafirmados como necessários para o desenvolvimento intelectual e afetivo dos jovens, ainda mais em se tratando de um espaço de interação virtual.

Para concluir

Embora não haja escola em "Salvando a fonte", abordar a relação entre educação e a noção de juventude é importante para pensarmos sobre os desafios para educadores nos dias de hoje. Mesmo sendo desinteressante para os *screenagers* e com altas taxas de evasão, a escolaridade continua sendo determinante para a colocação profissional (FRIGOTTO, 2004) tanto quanto é um espaço essencial para a criação de laços sociais (SIBILIA, 2012).

Em um cotidiano marcado por tecnologia, conexão, fragmentação e pela crise na produção de sentidos, a escola permanece proporcionando a sociabilidade juvenil e permitindo aos jovens a conformação de novos significados produzidos em conjunto:

> É por esse motivo (para conectar-se) que, às vezes, os jovens continuam a assistir às aulas, mesmo que o confinamento tenha perdido seu sentido e que a situação de aprendizagem nunca chegue a se consolidar: haveria nesse gesto outros motivos, como o mero fato de "estarem juntos" compartilhando a coesão mínima, por que isso seria preferível à intempérie e à dispersão de um tempo-espaço desprovido de muros e outras ancoragens (SIBILIA, 187)

Para além do apelo social que a escola tem junto aos jovens, é preciso que sua organização seja repensada para capitalizar as características da contemporaneidade a favor do engajamento dos alunos na própria formação. Esta análise de "Salvando a fonte" tem por intenção apontar como a mídia enxerga os jovens e listar os artifícios dos quais ela se vale para conseguir cativar esse público. Não estamos propondo que a

escola transforme-se ela mesma em espetáculo divertido e interativo, apenas que docentes e pensadores da educação atentem para as mentalidades que agora se apresentam de forma a manter-se a abertos para as atualizações por que passa a sociedade.

Referências bibliográficas

• ALVES, Lynn. Game Over: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.

· ARIES, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

• CAMPOS, Ricardo M. de Oliveira. Pintando a cidade. Uma abordagem antropológica ao graffiti urbano. Tese de doutorado em Antropologia Visual - Universidade Aberta: Lisboa, 2007.

• CANCLINI, Nestor G. Consumidores e cidadãos. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

• FEIXA, Carles. De jóvenes, bandas y tribus. Antropologia de la juventude. Barcelona: Editora Ariel, 1999.

• FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Ábramo, 2004.

• KEHL, Ma. Rita. A juventude como sintoma da cultura. In NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Ábramo, 2004.

• MOITA, Filomena. Juventude e jogos eletrônicos. Que currículo é esse? Disponível em < http://www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-jogos-electronicos.pdf› Acesso em 08/03/2013

• PESCADOR, Cristina M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. Anais do V Congresso internacional de Filosofia. Caxias do Sul, 2010.

• SÉRVIO, Pablo Petit P. Imagens de publicidade e ensino de arte: reflexões para uma Educação da Cultura Visual. 2015 Tese de doutorado. Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

• SIBILIA, Paula. O homem pós-orgânico. A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

• SIBILIA, Paula. Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Jordana Falcão Tavares

É graduada em publicidade pela Universidade de Fortaleza, especialista em Teorias da cultura e da imagem pela Universidade Federal do Ceará, Mestre em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, instituição na qual atualmente cursa doutorado.

Raimundo Martins

É Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela University of London (GB) e pela Universidade de Barcelona (Espanha). É Professor Titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG). É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (PPGE-UFSM), Cultura Visual e Educação (PPGA-CV-UFG) e do Laboratório Educação e Imagem (PPGE-UERJ).

