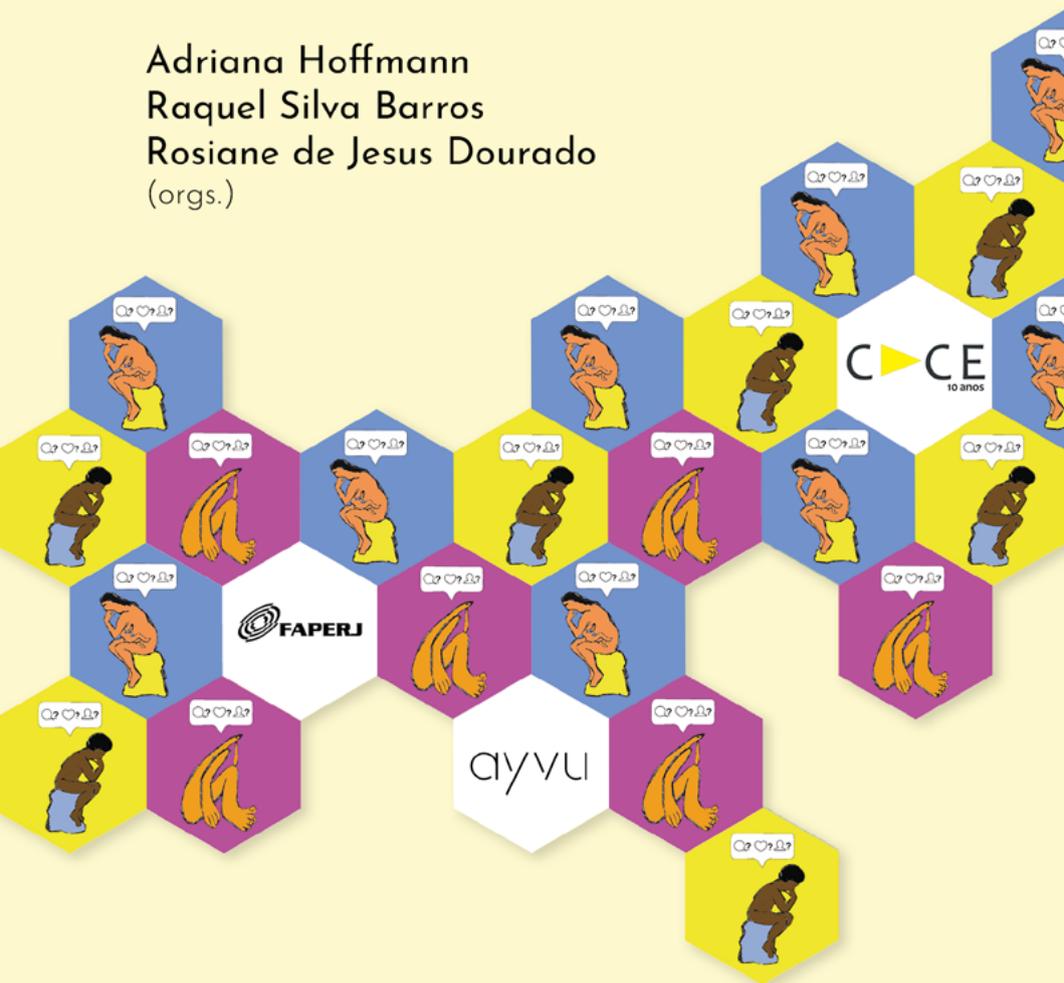


# Visualidades, educação e mudanças culturais

Adriana Hoffmann  
Raquel Silva Barros  
Rosiane de Jesus Dourado  
(orgs.)





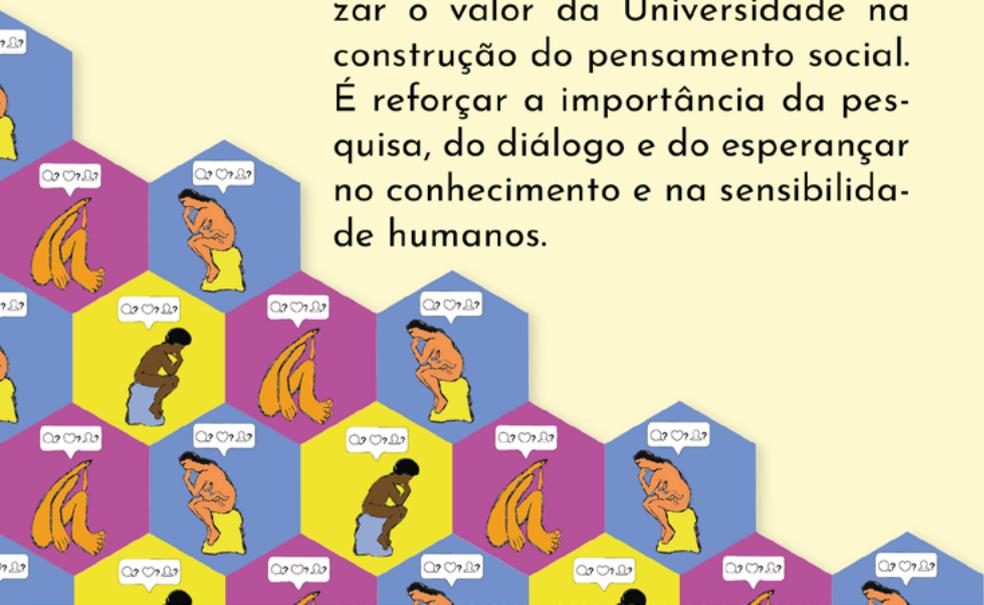
O livro *Visualidades, educação e mudanças culturais* surge do diálogo com alguns dos parceiros, que integraram as discussões realizadas no Seminário Internacional Visualidades e Narrativas na Educação. O livro reúne textos que trazem diferentes visões de pesquisas e práticas em Cultura Visual nos fazendo refletir sobre as relações entre as visualidades e a educação no cotidiano antes e durante a pandemia de COVID-19. Destina-se ao público de pesquisadores e pós-graduandos das áreas de Educação, Comunicação e Artes.



Atravessados e mediatizados por telas, em seus múltiplos artefatos digitais, vivemos atualmente, mais do que nunca, em um mundo globalizado e conectado, no qual as imagens integram um complexo de visualidades. Neste livro, convidamos pesquisadoras e pesquisadores renomados(as) de diferentes Universidades públicas brasileiras e estrangeiras - com os quais temos a honra de ter tido bons diálogos e colaborações frutíferas - a refletirem conosco sobre o lugar da visualidade na educação e na comunicação, bem como sobre algumas das mudanças culturais vividas na atualidade com a COVID-19.

Afinal, qual o lugar das imagens e das telas em nossas vidas? Que atravessamentos elas produzem nas nossas relações?

Os textos deste livro convidam o público a refletir acerca dessas e de outras questões relacionadas às visualidades, educação e mudanças culturais que estamos vivenciando na contemporaneidade. Em tempos de tantas adversidades, reunir em um único livro com financiamento da FAPERJ pesquisadores da Educação, da Arte e da Comunicação para pensar sobre questões que nos afetam no cotidiano, a partir da diversidade de olhares, é visibilizar o valor da Universidade na construção do pensamento social. É reforçar a importância da pesquisa, do diálogo e do esperar no conhecimento e na sensibilidade humanos.



Copyright © 2021 Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros & Rosiane de Jesus Dourado

Copyright © 2021 Ayvu

#### CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO

Adrienne Ogêda Guedes (UNIRIO)

Alberto Roiphe (UFS)

Aline Dornelles (FURG)

Ana Regina e Souza Campello (INES)

Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO)

Carlos Skliar (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Elizabeth Orofino (UFPA)

Fábio Mariani (IFMT)

Francisco Ramallo (Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina)

Gary Anderson (New York University, EUA)

Iris Verena Oliveira (UFBA e UNEB)

José Domingo Contreras (Universitat de Barcelona, Espanha)

Leonardo Peluso (Universidad de la Republica, Uruguai)

Neila Ruiz Alfonzo (CPII)

Rafael Marques Gonçalves (UFAC)

Ricardo Januário (INES)

Valdeney Lima da Costa (UESPI)

#### ILUSTRAÇÕES DA CAPA E EIXOS

Ludmilla Duarte, Rosiane Dourado & Pablo Ramos a partir das artes produzidas para o Seminário Internacional Visualidades e Narrativas em Educação

#### EDITORAÇÃO ELETRÔNICA & PROJETO GRÁFICO DE CAPA

Rafael de Souza & Camila de Souza

#### REVISÃO

Mirna Juliana dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
V834	Visualidades, educação e mudanças culturais [livro eletrônico] / Organizadoras Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros, Rosiane de Jesus Dourado. – Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2021. 215 p. : il.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia. ISBN 978-65-87168-11-1  1. Educação. 2. Cultura visual. 3. Comunicação. I. Hoffmann, Adriana. II. Barros, Raquel Silva. III. Dourado, Rosiane de Jesus. CDD 370.1
Elaborado por Mauricio Amormino Júnior – CRB6/2422	

Direitos desta edição reservados à editora Ayvu  
Proibida a reprodução total e parcial

ayvu

[ayvueditora.com](http://ayvueditora.com) | [ayvueditora@gmail.com](mailto:ayvueditora@gmail.com)



Esta obra foi avaliada por um pesquisador integrante do Conselho Editorial Acadêmico da Ayvu Editora e um parecerista *Ad hoc*.

# SUMÁRIO

Prefácio

11 Cultura visual em  
tempos de pandemia

*Ricardo Campos*

19 Apresentação

*Adriana Hoffmann*

*Raquel Silva Barros*

*Rosiane de Jesus Dourado*

**Eixo 1**

**Estudos e experiências com visualidades  
em diferentes perspectivas**

Capítulo 1

32 Entre caçadores, leões e onças  
pesquisas sobre cinema e os  
estudos da cultura visual

*Alice Fátima Martins*

Capítulo 2

53 Encontros com o cinema nas  
experiências de fazer filme  
de animação com crianças

*Constantina Xavier Filha*

Capítulo 3

69 Fotografia e subjetividade na  
produção do espaço cotidiano  
de estudantes de pedagogia

Paulo Carrano

Leticia Blanco

Capítulo 4

87 Expedição interdisciplinar  
aula-viagem para aprender  
a ver-sentir o sertão

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante

Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa

Inês Sílvia Vitorino Sampaio

Capítulo 5

102 Cotidiano animado  
dentro e fora da escola

Marcos Magalhães

**Eixo 2**

**Visualidades e mudanças culturais  
na pandemia**

Capítulo 1

120 Infâncias e presenças  
virtuais através das telas  
contemporaneidade, visualidade  
e educação

Helenice Cassino

Capítulo 2

- 134 Visualidades em tempos escuros  
um devir-criança da educação para se  
acreditar na possibilidade do mundo  
*Maria Cristina Diederichsen*  
*Gilka Girardello*

Capítulo 3

- 155 Injunção ou mediação pedagógica?  
telas, visualidade, invisibilidade e  
formação em tempos de pandemia  
*Fabício David de Queiroz*  
*Luciana Alves Rodrigues*  
*Rita Marcia Magalhaes Furtado*

Capítulo 4

- 177 Multiletramentos pelas visualidades  
a experiência da rede ria40tena e o  
curso de extensão “visualidades,  
tempo e educação”  
*Adriana Hoffmann*  
*Aline Monteiro*  
*Angela Santi*  
*Dagmar de Mello e Silva*

Capítulo 5

- 197 Contribuições para repensar nossas  
fronteiras em tempos de pandemia  
*Gonzalo Vicci Gianotti*

Prefácio  
Cultura visual em  
tempos de pandemia

*Estamos num universo em que existe cada vez  
mais informação e cada vez menos sentido.*

– Jean Baudrillard.

*A vida moderna desenrola-se no ecrã.*

– Nicholas Mirzoeff.

É com imensa honra que escrevo este texto no âmbito da obra intitulada *Visualidades, educação e mudanças culturais*, que reúne valiosos contributos de colegas que têm vindo a trabalhar um conjunto vasto de questões em torno da imagem e da visualidade. Foi também com prazer que participei no evento de celebração dos 10 anos do Grupo de Pesquisa CACE – Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação, que decorreu em novembro de 2020 e que deu origem a esta obra. O Seminário Internacional *Visualidades e Nar-*

*rativas na Pesquisa em Educação* ocorreu sob o signo da pandemia de COVID-19, que tem afetado as nossas vidas desde o final de 2019. É, ainda, no decorrer desta pandemia, que se expande a velocidades distintas, nas diferentes regiões do mundo, que escrevo essas linhas introdutórias.

No dia em que inicio a redação deste prefácio, começa em Portugal uma segunda fase de desconfinamento, com abertura de escolas, de algum comércio e das esplanadas. Seria impossível, por isso, não trazer aqui esse fenômeno que certamente ficará marcado na história, dadas as repercussões que tem em diversos níveis. Escusado será dizer que a pandemia tem tido forte impacto nas nossas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas, ao longo de mais de um ano. Do ponto de vista acadêmico, assistimos a uma gradual reconfiguração do sistema. Não apenas as aulas presenciais deram lugar à constituição de um fórum virtual mais alargado, sustentado por plataformas que, para muitos, eram desconhecidas, como também perdemos o rasto ao convívio científico e acadêmico que nos era habitual. Os seminários, colóquios e conferências, que tantas vezes se estendem para lá do simples anfiteatro acadêmico, cederam o lugar aos *webinários* e conferências *on-line*.

Não por acaso, trago aqui essas questões no âmbito deste livro. Essas mudanças e, em alguns casos, apenas acelerações de processos já em curso, revelam-nos muito acerca do mundo midiaticizado, tecnológico e hiperconectado em que vivemos. A cultura visualista que conhecemos, alicerçada nos ecrãs, viu-se acelerada de forma intensa. Em muitos países, as crianças e jovens passaram grande parte do seu tempo diário conectados, de olhos presos ao ecrã, recebendo instruções dos seus professores, dialogando com

colegas distantes ou com avós confinados. Também centraram grande parte da sua atividade lúdica e prazerosa nos ecrãs, vendo vídeos e filmes, jogando nos *smartphones*, computadores ou nas consolas de videojogos. Este foi, por essa razão, um período de forte desenvolvimento das competências técnicas e tecnológicas, mas também das competências visuais (Muller, 2008). Essa situação envolveu-nos a todos, mas eventualmente teve maior incidência nas crianças e nos mais idosos. Esses grupos etários viram-se obrigados, como nunca antes, a empregar de forma mais enérgica as tecnologias audiovisuais e digitais como forma de ligação ao seu mundo afetivo e social. Assim, reforçaram as suas capacidades de produção e disseminação audiovisual, adensando aquilo que muitos têm vindo a descrever como uma nova realidade da produção amadora, em que a tecnologia se democratizou e tornou largamente acessível.

Os primeiros tempos de pandemia e de confinamento, no contexto português, foram marcados por uma vibrante atividade de produção visual e midiática doméstica. Diversos eventos passaram para o meio virtual, músicos e artistas descobriram novas formas de comunicar, organizando concertos, conversas e eventos, disponibilizados em *streaming*. O lar transformou-se em cenário de criatividade e acontecimentos midiáticos. Alguns eventos foram verdadeiros fenômenos, como aquele que foi protagonizado pelo célebre ator português Bruno Nogueira que, durante o confinamento, realizou diariamente *lives* no Instagram. Esta iniciativa, intitulada *Como é que o Bicho Mexe?*, que começou como uma forma de desabafo e de conexão com o mundo em tempos de pandemia, converteu-se num fenômeno cultural, seguido religiosamente por milhares de pessoas. Para além das figu-

ras conhecidas, muitas outras empregaram o Facebook, Instagram, Tik Tok ou WhatsApp para narrarem visualmente um cotidiano virado do avesso. Muitos relataram um mundo novo, uma gestão do tempo e do espaço completamente desconhecida. Muitos postaram o pão que fizeram pela primeira vez em casa, entre outras iguarias viabilizadas por um tempo que se estendia para lá dos limites conhecidos. Outros testemunharam em imagens o caos que se instalou no lar, com crianças dentro, circunscritas aos limitados metros quadrados de um apartamento citadino. As imagens e vídeos produzidos foram, assim, uma forma de manter o diálogo com os outros. Esta partilha coletiva foi incentivada pela sensação do caráter extraordinário dos tempos vividos, mas também pela necessidade de conexão com o outro, pela urgência em mantermos a nossa humanidade. Seria interessante e importante fazer um acervo documental desta riqueza visual que se foi produzindo e que retrata uma situação nunca antes vivida pela grande maioria da população.

Entretanto, familiarizamo-nos com a videoconferência como substituto das relações face a face. Essa forma de simulacro reforçou o nosso afastamento da realidade corpórea, carnal e sensorial que constitui a interação humana. O muito apregoadado “distanciamento social”, enquanto norma de regulação social, simbolizou a vitória de uma comunicação cada vez mais mediada eletronicamente. A comunicação eletrônica (à distância) transformou-se, desse modo, não apenas numa norma de existência (sobrevivência) comum, mas também num novo imperativo moral, em que a proximidade aos corpos, à carne e à saliva, é vislumbrada como um risco. As imagens rasas, espelhadas e engasgadas por falhas de conexão instituíram-se como o novo normal dos tempos pandêmicos. Ao abri-

go de toda e qualquer contaminação, tornaram-se instrumento de sobrevivência num mundo em que nos encontramos como náufragos, limitados às fronteiras do lar. Os ecrãs foram a nossa tábua de salvação, a nossa ligação ao mundo. O quotidiano passou a fazer-se de teletrabalho, tele-escola, teleamor, telessexo.

Em contrapartida, o orgânico instituiu-se como território da doença e do contágio. E assim vivemos um ano sem beijos e abraços, trocando-os pela segurança dos ecrãs devidamente desinfectados. Não há como não pensar nessas dualidades e na forma como se constroem socialmente. O visível não existe sem o invisível. O virtual constitui-se por oposição territorializado. Nesse caso, o visível midiático e digital existe como contraponto a uma realidade que se esvai. Uma realidade territorializada, corpórea, prenhe de realidades invisíveis. O cheiro, a sensação térmica, a humidade ou vento, fazem parte constituinte desse ambiente do qual nos afastamos ao digitalizarmos as nossas trocas e diálogos.

A proximidade e contato deram origem a múltiplas narrativas de pânico moral difundidas nas mídias. O pânico moral foi ainda mais reforçado pela multiplicação de outro vírus, desta feita informacional e, de certo modo, existencial. Esse foi um período fértil para a propagação das denominadas *fake news* e das teorias da conspiração, que se propagam viralmente pelos circuitos digitais. Esses fenômenos virais dificilmente se controlam com máscaras e distanciamento social, representando um novo mundo de permanente dúvida existencial acerca da realidade. A infodemia teve claramente uma vertente tecnológica e visual. A imagem técnica, culturalmente assumida durante longo tempo como garante de verdade e de representação objetiva da realidade tem vindo a perder claramente

o seu valor testemunhal. Imagens manipuladas, deturpadas, rasuradas, reproduzem-se velozmente nesta nova realidade pandêmica.

Algo de novo? Não. Apenas a aceleração de dinâmicas contemporâneas que nos são familiares. Se por um lado estamos cientes do potencial representado por esta realidade técnico-imagética, por outro, não podemos ignorar o lado mais tenebroso desse mundo. Ao longo do último ano, muitos não hesitaram em relembrar o célebre livro *1984*, de George Orwell, para descrever a nossa condição. Na verdade, teremos de reconhecer algumas proximidades quando os ecrãs não representam apenas uma fonte de produção e circulação de imagens, mas, cada vez mais, convertem-se em aparatos de detecção, registro e (vídeo)vigilância. Desse ponto de vista, o sistema totalitário vislumbreado por Orwell não deixa de manifestar preocupantes semelhanças com o mundo em que vivemos.

Talvez se tenha tornado um clichê dizer que vivemos numa civilização da imagem (ou dos ecrãs). Mas talvez nunca isso tenha sido tão transparente e verdadeiro como nesses dois últimos anos. Desde meados do século passado que se tornou evidente que na sociedade dita ocidental a imagem e as suas tecnologias detêm um papel fundamental em diferentes esferas da vida social. Não falamos apenas do ocularcentrismo e da centralidade da visão que foi descrita por diversos autores (Jenks, 1995; Synnott, 1993). Falamos de muito mais que isso. Falamos de uma aliança poderosa e aparentemente indissolúvel entre tecnologia e imagem que contribui para a (hiper)mediatização da realidade. Essa tríade (imagem-tecnologia-mídia) colonizou o nosso cotidiano, não apenas no sentido material das nossas trocas e operações diárias, mas

também no sentido dos nossos imaginários pessoais e comunitários. Importa, então, que continuemos a aperfeiçoar o nosso olhar crítico sobre essas questões. Impõem-se um aprofundamento da pesquisa social que explore a construção social da imagem e da visibilidade como elemento central daquilo que somos na contemporaneidade.

Essa obra coletiva é um bom exemplo das múltiplas formas de entender as imagens e tecnologias visuais no mundo contemporâneo. É, também, um excelente contributo para refletirmos sobre como os modos de produzir e desfrutar das imagens atravessam diferentes esferas da vida social, sendo trespassadas por fatores de ordem estrutural, associados ao gênero, à cor de pele ou à classe social. Em todas essas pesquisas, debates e interrogações, ficou bem evidente a necessidade de, enquanto investigadores, nos debruçarmos sobre o aparato tecnológico que nos envolve. Nesses textos, encontramos um esforço por conhecer melhor a cultura visual contemporânea, mas também por tirar o melhor partido das imagens para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Em paralelo aos muitos riscos e perigos da hipermediatização da vida, convém encontrar soluções que nos façam acreditar na existência de outras possibilidades, nomeadamente no sentido da emancipação, democratização e empoderamento das pessoas.

**Ricardo Campos**

Investigador Principal  
do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais  
(CICSNova), da Faculdade de Ciências Sociais  
(Nova FCSH) – Universidade Nova de Lisboa

## **Referências**

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e Simulação*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

JENKS, Chris The centrality of the eye in western culture: an introduction. In: JENKS, C. (org.). *Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge: 1995.

MIRZOEFF, Nicholas *An Introduction to Visual Culture*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1999.

MULLER, Marion. Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences. *Visual Studies*, v. 23, n. 2, 2008.

SYNNOTT, Anthony. *The Body Social*. Symbolism, Self and Society. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1993.

## Apresentação

Escrevemos essa apresentação num mês que completamos mais de um ano de pandemia da COVID-19 no Brasil. Uma pandemia que surgiu no momento final de nosso projeto institucional de pesquisa intitulado *A visualidade da cultura contemporânea e a educação: estudos sobre os modos de viver/produzir e aprender com a imagem*<sup>1</sup> e que modificou totalmente a pesquisa que vínhamos empreendendo sobre o aprender/ser/fazer e viver com as imagens. Nesse contexto, como diria a compositora do samba *Professora na pandemia*<sup>2</sup> Stela Nicolau, passamos a viver por meses “dentro do computador” ou do celular pois foi através da imagem pelas múltiplas telas de videoconferência,

---

<sup>1</sup> Para quem quiser saber mais acesse o site do grupo CACE no link: <https://caceunirio.wixsite.com/cace>

<sup>2</sup> O samba *Professora na pandemia* pode ser visto clicando em: [https://youtu.be/ZzAYLN\\_atbE](https://youtu.be/ZzAYLN_atbE)

a maneira pela qual tanto lecionamos quanto fazemos reuniões e orientações, ou até mesmo comemoramos aniversários e formaturas falando com os amigos e pessoas queridas à distância. Impossível não pensar nos outros sentidos que emergem acerca das relações com as imagens na atualidade num contexto em plena mudança como o que vivemos.

Este livro tem como proposta trazer diferentes visões de pesquisas e práticas em Cultura Visual, a partir dos diálogos com alguns dos parceiros especiais que fizeram parte da trajetória do grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (CACE) – certificado pelo CNPq – e que, em sua maioria, integraram as discussões realizadas no Seminário Internacional Visualidades e Narrativas na Educação, ocorrido de forma *on-line*, em novembro de 2020, devido ao contexto da pandemia de COVID-19. Esse foi o primeiro seminário internacional organizado pelo grupo CACE, que inicialmente ocorreria de forma presencial e, devido à pandemia, foi realizado *on-line*. Toda a trajetória de pesquisa do grupo nos seus 10 anos teve pesquisas subsidiadas pela FAPERJ, instituição de fomento de pesquisa, também financiadora deste livro. Os autores deste livro fizeram parte da trajetória dos nossos estudos e nos possibilitaram pensar acerca do já vivido como do que estamos vivendo no atual momento da pandemia. O livro marca, então, de forma memorável algumas das boas conversas que podemos ter vendo, vivendo e sentindo com as imagens sob diferentes ângulos.

A experiência da pandemia trouxe um contexto que, ao ampliar a demanda de uso de imagens, principalmente nas comunicações em redes digitais, suscitou novas discussões sobre o que já estudávamos: as visualidades. Mais do que nunca, as telas estiveram

presentes nas vidas das pessoas em âmbito global e foi através delas que os relacionamentos e encontros com o outro aconteceram nos ambientes familiares, de trabalho e de estudo. No contexto do seminário *on-line*, contamos com a apresentação de pesquisas dos atuais e ex-integrantes do grupo CACE, em diálogo com os parceiros que foram comentaristas das mesas. As discussões levantadas contribuiriam para as reflexões acerca da visualidade e ampliaram o debate sobre questões emergentes diante do cenário de aceleração temporal, impulsionado pelas demandas cotidianas que temos vivido a partir da pandemia.

Atravessados e mediatizados por telas, em seus múltiplos artefatos digitais, vivemos, atualmente mais do que nunca, em um mundo globalizado e conectado, no qual as imagens integram um complexo de visualidades cotidianas. Convidamos os parceiros a trazerem suas reflexões sobre o já vivido e pesquisado e a refletirem conosco sobre as mudanças culturais vividas na atualidade com a COVID-19.

Nas diferentes reflexões empreendidas neste livro, percebemos o que toca cada um dos autores convidados em relação ao tema. Essa obra revela, na dimensão da sensibilidade dos pesquisadores, diferentes olhares que se configuram a partir das relações que foram costuradas por parcerias em universidades públicas, dentro e fora do Brasil, em países como Uruguai e Portugal. Temos a alegria de congregarmos nesta obra um conjunto de pesquisadoras e pesquisadores renomados, que fizeram parte da nossa história e com os quais temos a honra de ter tido bons diálogos e colaborações frutíferas. Acreditamos que a pesquisa na universidade pública não se faz na solidão, mas nas trocas e construções coletivas que aprendemos/ensinamos, fazendo e vivendo juntos.

Diferentes perspectivas atravessam a tessitura do livro e nos revelam as nossas relações com os artefatos digitais, as imagens e suas mediações. O contexto global epidêmico acentua tensões que nos levam a pensar as visualidades e as contravisualidades no uso exacerbado das telas. Dessa forma, o livro foi organizado em dois eixos. No primeiro eixo, intitulado *Estudos e experiências com visualidades em diferentes perspectivas*, situam-se os textos que versam sobre visualidades entendidas como modos de ver e sentir as experiências vividas, engendrando subjetividades dos sujeitos-agentes, trazendo relações com as imagens fotográficas e cinematográficas em diferentes contextos de prática, experiência e pesquisa. No segundo eixo, *Visualidades e mudanças culturais na pandemia*, os textos trazem reflexões acerca das visualidades e as metamorfoses vividas nesse novo cenário. Que visualidades emergem a partir da pandemia? O que nos fazem pensar, sentir e experienciar através das telas? Que mudanças cada autor está vivendo, criando e compartilhando com os outros nesse momento de isolamento físico em que o social está sendo vivido pela tela? Que tempos são esses que vivemos nesse contexto de luto e morte pandêmicos? São muitas as perguntas e nossos parceiros nos apontam, cada qual a seu modo, o que está vivo para eles hoje a partir das práticas e reflexões de cada um.

O texto *Entre caçadores, leões e onças, pesquisas sobre cinema e os estudos da cultura visual*, de Alice Fátima Martins, professora da Universidade Federal de Goiás (UFG), ao abordar a questão relativa à atuação de mulheres cineastas, relata como um conjunto de pesquisas gerou relatórios e livros publicados e culminou na realização de um filme de longa-metragem para pensar, segundo a autora, um modo de fazer

filmes, articulado à atuação de mulheres em papéis relevantes de produção no cinema. Nesse processo de pesquisa e de produção cinematográfica, a autora traz a noção ampliada do visual – que muito advém das contribuições dos estudos da Cultura Visual e dos Estudos Visuais, com autores como W. J. T. Mitchell –, na qual o visual não está restrito ao sentido da visão, mas aos cinco sentidos, indo além dos artefatos. Como afirma Alice, o visual passa por complexas construções culturais e agenciamentos. Portanto, trata dos modos como se constituem os imaginários, as visões de mundo nas quais são *constituídas as possibilidades de ver, de dar-se a ver e ser visível*, abrindo caminho para pensarmos as relações entre visualidade e contravisualidade, marcadas pelos níveis de autoridade e poder, quando são reivindicados os direitos de olhar, segundo Nicholas Mirzoeff. Que visualidades e contravisualidades estariam presentes nessa trajetória de pesquisa?

O artigo de Constantina Xavier, professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) reflete sobre a produção audiovisual com crianças sob outro olhar. Intitulado *Encontros com o cinema nas experiências de fazer filme de animação com crianças*, a autora retoma a experiência do cinema como vivido na UFMS numa pesquisa de pós-doutorado, no âmbito do grupo CACE/Unirio, sob orientação da professora Adriana Hoffmann. Ao apresentar a trajetória e algumas discussões realizadas, a autora parte de sua experiência em diálogo com os estudos de cinema de outros pesquisadores e expressa o que motivou o estudo: o encontro com o cinema de animação com as crianças em Mato Grosso do Sul. Diante disso, buscou as narrativas de professoras(es)-cineastas, brasileiras(os) e portuguesas(es), sobre suas experiências de

encontros com o cinema na produção de filmes de animação com crianças. Para esse estudo a autora buscou momentos de parada para refletir sobre o vivido, o que chama de *gesto de interrupção*, e percebeu a importância de nesse fazer se realizar a integração entre o saber da cultura da infância com os demais conhecimentos culturalmente socializados. Para ela, é fundamental que as escolas promovam os encontros das crianças com o cinema como arte e, com isso, promovam novas formas de ver (novas visualidades), sentir e aprender.

É pensando sobre essas novas formas de ver que o professor Paulo Carrano e a graduanda Letícia Blanco escrevem o texto *Fotografia e subjetividade na produção do espaço cotidiano de estudantes de pedagogia*, ambos da Universidade Federal Fluminense (UFF). Os autores falam sobre uma pesquisa em andamento que utiliza dispositivo fotográfico para compreender cotidianos e processos de individuação de jovens estudantes universitários na produção do espaço cotidiano universitário. Um cotidiano que se revela em ensaios fotográficos e textos descritivo-analíticos, produzidos como dispositivos metodológico-reflexivos. Os ensaios fotográficos e os textos realizados pelos estudantes são índices de visualidades em relação ao espaço universitário, que são alimentados pelas vivências desses estudantes. Segundo os pesquisadores, o espaço acadêmico é retratado em visões (modos de ver) que conduzem de forma diferenciada o projeto de vida dos jovens universitários participantes da pesquisa. Os pesquisadores buscam entender os processos de individuação desses jovens, tendo como eixo analítico a produção do espaço universitário por aqueles(las) vivenciado e representado. A identidade plural dos jovens engendra diferentes percepções de

um mesmo espaço, portanto, diferentes visualidades deste. Assim, a produção do espaço cotidiano dos estudantes de pedagogia, participantes da pesquisa, se refere à produção de visualidades sobre tal espaço. O que veem desse espaço e como contam através de fotografias o que está visível para eles?

O que está visível atravessa diferentes fronteiras nos modos como se expressam os sujeitos. E é no cruzamento das fronteiras geográficas de Fortaleza ao Cariri, entremeados de uma jornada para além do deslocamento físico, que o texto *Expedição interdisciplinar: aula-viagem para aprender a ver-sentir o sertão*, escrito pelas professoras Andrea Cavalcante, Érica Costa e Inês Sampaio, da Universidade Federal do Ceará (UFC), nos conduz a conhecer a cobertura colaborativa da comemoração do 25º aniversário da Fundação Casa Grande, situada no Cariri. Professores e estudantes da UFC buscaram, através da reestruturação do olhar pela experiência, trazer para discussão a hegemonia do lugar da visão em relação aos processos de produção de conhecimento. A fundação realiza trabalhos educacionais com crianças e adolescentes, através de atividades que integram os aspectos de resgate de memórias, comunicação e artes. Priorizando a narrativa através de uma escrita afetiva e com traços voltados à intensidade e ao acontecimento, o texto inscreve-se em um cenário marcado pela relação de tempo com *aión* (diferente de *chrónos*). Na busca por descobrir novos territórios visuais, o texto apresentado pelas autoras busca romper com a fronteira do sistema de lugares pré-estabelecidos, fazendo da aula uma viagem física, costurada de registros fotográficos produzidos pelos sujeitos participantes.

Trazendo as contribuições finais para esse primeiro eixo do livro, no texto de Marcos Magalhães,

intitulado *Cotidiano animado: dentro e fora da escola*, o autor e animador e também professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que é um dos diretores do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação, articula suas experiências pessoal e profissional com o uso da linguagem audiovisual. O autor apresenta possibilidades latentes da animação nos processos pedagógicos. Nessa itinerância, ele enfatiza e defende a produção da linguagem audiovisual na prática, culminando na aprendizagem e domínio dessa linguagem. Esse processo de construção da animação propicia, segundo ele, a apropriação do tempo e do movimento que, nas palavras de Marcos, *nos inoculam dos conhecimentos essenciais à criação de novos universos*. O autor traz a referência aos *Jetsons*, que vai sendo costurada à tessitura de sua narrativa, como uma ponte reflexiva em relação ao contexto pandêmico atual. Ele aposta na produção desses materiais de forma autônoma pelos sujeitos trazendo os desafios de pensar a animação na escola e as possibilidades de trabalho com o audiovisual.

Os textos da segunda parte do livro trazem o horizonte de novas possibilidades de mundo a partir do cenário que estamos vivendo com a pandemia. O que podem as presenças virtuais em tempos de isolamento? Esse é um questionamento que atravessa a dinâmica dos nossos olhares nesse tempo pandêmico e que se acende como questão para o texto de Helenice Cassino, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O artigo *Infâncias e presenças virtuais através das telas: contemporaneidade, visualidade e educação* traz uma reflexão sobre a centralidade das telas nas relações interpessoais. Compondo um cenário de discussão que tem como campo de observação interações familiares e escolares, o texto se delinea com

base em três cenas cotidianas com o uso de artefatos digitais por crianças. Nesses espaços multimodais, caracterizados pela reconfiguração espaço-temporal da Internet, as interações das crianças são permeadas por presença e afeto. A autora destaca a comunicação ubíqua e a imaterialidade, mediada pela interface do *smartphone*, como possibilidades para pensar nessas relações com as crianças. A imagem e a voz transmitidas, sentidas e ouvidas, nos convidam a pensar no significado de compartilharmos a presença com um corpo que se encontra em outro lugar. Que sentidos essas crianças produzem nessas interações com as telas cotidianas na pandemia?

É nesse contexto de pandemia que o olhar da criança emerge como possibilidade de vida. No texto *Visualidades em Tempos escuros: um devir-criança da educação para se acreditar na possibilidade de mundo*, as autoras Gilka Girardello e Maria Cristina Diederichsen, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) realizam uma jornada de afirmação da vida, de crença na humanidade e de alargamento de horizontes através das visualidades. Juntas elas nos fazem esse questionamento: o que podemos pensar sobre as visualidades nesses tempos escuros? As autoras propõem-se a pensar no devir-criança, fazendo um exercício de visualidade emancipador e criador. Fazem, assim, esse exercício mais que necessário de trabalhar com a estética da existência através do desenvolvimento de práticas que têm a própria vida como objeto. Trazem as experiências de convivência e relação, fundadas na solidariedade e no acolhimento do outro e refletem sobre o exercício político de criação de processos de subjetivação. Seria possível termos uma educação que nos leve para fora dos limites desse mundo que nos encarcera e, através da qual

se possa construir outras possibilidades de mundo, a partir do pensar outras maneiras de viver junto? As autoras apostam numa cultura visual transgressora (contravisualidades) e num devir-criança que possa trazer novos olhares.

Que novos olhares podem surgir dentro da Universidade a partir da pandemia? Foi diante da impossibilidade da continuidade de encontros presenciais que foi pensada uma rede de ações de apoio e criação conjunta que está expressa no artigo escrito pelas autoras Adriana Hoffmann da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Aline Monteiro e Angela Santi da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Dagmar de Mello e Silva da Universidade Federal Fluminense (UFF), Anunciando ações de extensão universitária, o artigo *Multiletramentos pelas visualidades: a experiência da Rede RIA40tena e o curso de extensão 'Visualidades, tempo e educação'* apresenta a experiência de um curso de extensão realizado antes da pandemia pelas autoras e que, no contexto histórico atual, articula-se com ações desenvolvidas por professores de diferentes instituições no Brasil e exterior na rede formada na pandemia. A RIA40tena (Rede Internacional de Ações Coletivas) forma-se por um coletivo de 33 docentes, de diferentes Universidades dos quais as autoras fazem parte, visibilizando de modo *on-line* as diferentes ações desenvolvidas no contexto do período de isolamento físico. As autoras destacam as práticas de multiletramentos pelas visualidades nas duas experiências: o curso e a rede. Abarcando os diferentes contextos discursivos, o multiletramento nos convoca a refletir sobre as muitas formas de leituras, não se limitando à discursividade da linguagem escrita. Entre essa multiplicidade de linguagens, a visualidade se insere

como foco de trabalho no decorrer do curso de extensão e das ações da RIA40tena. Através da possibilidade de reflexão, no campo da formação inicial e continuada, junto ao curso de extensão e estendendo-se ao amplo público através da RIA40tena foi possível perceber as visualidades através de diferentes ângulos e em uma perspectiva multiletrada.

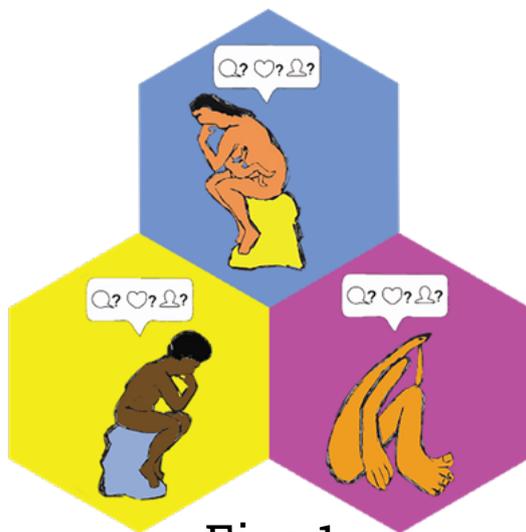
O artigo *Injunção ou mediação pedagógica? Telas, visualidade, invisibilidade e formação em tempos de pandemia*, de Rita Márcia Magalhães Furtado, junto com Fabricio David de Queiroz, da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Luciana Rodrigues, SME-GO, destacam algumas questões que temos vivido a partir da pandemia. Neste capítulo, as reflexões acerca da visualidade e invisibilidade perpassam as experiências com as telas na educação no contexto da COVID-19. Mesmo sabendo dos estudos de educação *on-line*, que há décadas existem no Brasil e no exterior, os professores, escolas e instituições não estavam preparados para viver essa mudança da escola presencial para a tela de forma tão rápida. Os autores colocam suas questões sobre como lidar com a “escola virtual” e refletem sobre os modos de ser professor e aluno nesse contexto. Pensam ainda sobre a visibilidade e as invisibilidades e exclusões que estamos vivenciando. Como bem destacam, *cada vez mais, causa mal-estar a sugestão de o cotidiano voltar ao normal que antecedeu a pandemia. O novo normal, em função dela, também causa o entrave entre a cultura escolar e a cultura digital, representada pela crise na educação, que acentua seu relevo nesses tempos*. Segundo eles, há uma espécie de tirania da visibilidade como entrave à mediação pedagógica. A velocidade e imposição com que as mudanças acontecem desestabilizam a todos. Trazem os problemas do ensino remoto nesse contex-

to de uso exacerbado de muitas telas. O conceito de *ontofania digital* é trazido como discussão pelos autores, mostrando essa nova forma de experiência de mundo possível e o lugar dos aparelhos virtuais como mediadores desse viver. Afinal, que lugar é esse que vivemos hoje nas telas?

O artigo de Gonzalo Vicci, da Universidade da República do Uruguai (UDELAR), tenta responder sobre esse viver com as telas. Em *Contribuições para repensar nossas fronteiras em tempos de pandemia*, o autor reflete a partir da experiência da pandemia e procura fazer um passeio breve pelos momentos visuais dos primeiros meses de confinamento. O espaço público e privado se reconfiguram diante do vírus, e diversas experiências vividas passam do presencial para a tela. Gonzalo vai destacando as desigualdades que foram ampliadas e tornaram-se visíveis, quando nos diz que *se antes da pandemia o acesso aos bens simbólicos institucionalizados e consagrados era difícil, depois de passado o pior momento da pandemia, será ainda mais difícil*. Em pequenas gotas de pensamento, o autor tenta nos fazer observar nas imagens desse cotidiano vivido, olhares que nos permitam – como aponta Nilda Alves – *em tempos de crise, resistir para continuar humanos*.

Que este livro permita continuarmos esperando juntos, mantendo a potência de vida, mesmo diante de cenários trágicos, como o que estamos vivendo.

Adriana Hoffmann,  
Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado  
Organizadoras do livro



## Eixo 1

# Estudos e experiências com visualidades em diferentes perspectivas

# Entre caçadores, leões e onças

pesquisas sobre cinema e os  
estudos da cultura visual

Alice Fátima Martins

Neste texto é proposta a revisão de um conjunto de projetos de pesquisa sobre cinema, no decurso de duas décadas, a partir de discussões situadas no campo da sociologia da cultura, dos estudos do cinema e da cultura visual. A ênfase na atuação de mulheres como cineastas deve-se ao fato de ser um dos temas que se destacaram ao longo desse percurso.

É de se notar que as questões relativas às condições de atuação das mulheres, bem como ao registro de suas produções nos relatos históricos dominantes, não são exclusivas do cinema: estendem-se ao mundo das artes, das ciências, das relações econômicas, políticas e outros tantos papéis de liderança e poder. Dessarte, no conjunto de reflexões aqui articulado, o campo do cinema é o ponto de partida para integrar análises e estudos mais amplos no tocante a essa temática: estudos que, embora tenham ganhado espa-

ço e visibilidade dentro e fora do mundo acadêmico, ainda têm muito a avançar, no esforço coletivo para mudar cenários indesejáveis e altamente refratários a alterações significativas.

As narrativas fílmicas em suas múltiplas formações e veiculação têm reconhecível protagonismo na articulação de imaginários constituidores de visões de mundo, estabelecidas em tensões entre os processos de globalização e as especificidades de culturas locais e regionais. Afinal, desde os seus primórdios, o cinema é portador de uma natureza inerentemente globalizada, multicultural e transnacional (Stam; Shohat, 2005). Nessas dinâmicas, os relatos estabelecem embates simbólicos, além dos econômicos, políticos e mesmo bélicos, na busca de fazer prevalecer um número reduzido de pontos de vista, em detrimento da multiplicidade propiciada por todos os demais.

Nas primeiras décadas do século XX, Walter Benjamin (1994) observava, na sétima de suas *Teses sobre História*, que, em geral, historiadores constroem suas narrativas com base nas relações de empatia estabelecidas com os vencedores e poderosos. Na crítica então formulada, o autor reiterava que os bens culturais teriam sua existência graças não necessariamente ao esforço de gênios ou poderosos, mas também (talvez, sobretudo...) à *corvéia anônima dos seus contemporâneos* (p. 225). Daí a necessidade (talvez mesmo a urgência), segundo ele, de se escovar a história a contrapelo, em insurgência não só contra a tirania, mas também contra a própria corrente histórica.

Ora, a indústria cinematográfica dominante tem, do mesmo modo, produzido narrativas sobre os 'vencedores' da história, em filmes que idealizam o *empreendimento colonial como uma 'missão civilizatória'* [...], conforme argumentam Robert Stam e Ella Shohat

(2005, p. 400), em concordância com o pensamento benjaminiano. Eventualmente, essas narrativas podem buscar explicitar o ponto de vista dos vencidos. Contudo, se o fazem é por meio dos filtros de quem detém o poder de decisão sobre os relatos e o domínio tecnológico e econômico de sua elaboração. Reiteram, assim, suas próprias visões de mundo.

No entanto, tais assimetrias de poder traduzidas para as narrativas históricas e fílmicas não estão localizadas apenas nas relações e lutas entre determinados povos e sociedades. Situam-se, também, nas relações internas às comunidades, nos modos como seus integrantes estabelecem as dinâmicas da vida social. Por exemplo, aí se encontram as questões raciais, as desigualdades econômicas e as questões de gênero. Neste texto, o foco recai sobre a questão dos relatos desde o ponto de vista da participação de mulheres. Sem pretender qualquer caráter mais generalista ou conclusivo, orienta-se pela proposição de questões, perguntas que, atualmente, já encontram reverberação sobretudo entre outras pesquisadoras, motivadas a aprofundar investigações nessa direção.

### **A questão do visual, os estudos da cultura visual e pesquisas sobre cinema**

Algum estranhamento pode ser causado pelo fato de se deflagrarem processos de pesquisas sobre cinema, tendo como referência questões assentadas nos estudos da cultura visual, sendo que filmes são constituídos não apenas por informações visuais, mas também sonoras e, particularmente, pelo movimento, no qual toma parte o fator tempo. Nessa direção, é necessário problematizar duas noções correntes. A primeira, relativa à crença sobre a predominância das informações visuais sobre as demais informações, no

contexto contemporâneo das tecnologias da informação e comunicação vigentes nos grandes centros urbanos, estendendo-se a outros contextos. A ideia de um oculocentrismo, ou uma centralidade das informações visuais, não resiste aos questionamentos relativos à complexidade dos modos como o sistema de percepção humano se apropria das informações sobre o mundo. Muitas informações que parecem ser “vistas”, ou apropriadas pela visão, são de fato induzidas por ambientes sonoros ou táteis e, muitas vezes, até mesmo olfativos. Avançando nessa direção, chega-se à segunda noção a ser reconsiderada, a de que os sentidos da percepção operam de modo isolado entre si. Os estudos mais recentes sobre a percepção apontam que o organismo humano não conta apenas com os cinco sentidos, apontados pelos pensadores gregos na antiguidade (são muitos mais), e tampouco cada sentido opera de modo isolado. Ao contrário, as informações capturadas pelos diversos sentidos estão entrelaçadas, de modo que não é prudente pensar em mídias unicamente visuais, conforme adverte Mitchell (2009).

A mais, note-se que a noção do visual passa pelas complexas construções culturais e todos os agenciamentos aí implicados, indo muito além dos artefatos. Trata-se, sobretudo, dos modos como, na vida social, constituem-se os imaginários, as visões de mundo e, nelas, são constituídas as possibilidades de ver, de dar-se a ver e ser visível. Ou seja, o que as pessoas de um determinado grupo social percebem como projeção de mundo não corresponde, necessariamente, ao que as pessoas de outro grupo social percebem. Isso inclui desde as paisagens, os percursos geográficos cumpridos pelas diferentes pessoas, até os próprios projetos de vida e as utopias. Os fatores que demarcam possibilidades, autorizações e interdições passam pe-

las relações de poder, pelo capital econômico intimamente ligado ao capital simbólico (Bourdieu, 2007).

É nesses termos que Mirzoeff (2016) discute o direito a olhar, considerando a própria modernidade como uma seara na qual se instala uma espécie de competição entre visualidade e contravisualidade. Para o autor, a noção de visualidade conecta autoridade e poder. Naturalizada, tal conexão estabelece quem pode ver o quê, e todo o complexo de interdições. O autor lembra que o conceito de visualidade data do início do século XIX, numa referência à visualização da história. Tal conceito tem corroborado para a legitimação dos processos de colonização impetrados para a instauração da era Moderna. A contravisualidade implica os movimentos de resistência às interdições ao direito a olhar. Não constituem, necessariamente, artefatos visuais, mas envolvem estratégias que assegurem o acesso às tomadas de decisão relativas aos atos de ver e dar-se a ver. Isso posto, o campo da cultura visual pode propiciar, mais do que a reafirmação da visualidade, a sua problematização, o exercício da crítica às suas implicações e desdobramentos.

### **Os filmes de ficção científica e elas, alienígenas...**

Relatos de poder conectados às visualidades e narrativas que têm empatia com os vencedores não dizem respeito apenas a dados documentais, a fatos verificáveis e comprováveis cientificamente. Estas também são da ordem do mítico, do ficcional, do fantástico, incluindo as narrativas da ficção científica, na literatura, no cinema e outras mídias. As metáforas que constituem tais narrativas podem ser consideradas testemunhos dos contextos sociais e históricos nos quais são produzidas, estabelecendo com eles es-

treitas relações. Nesses termos, informam sobre tais contextos com propriedade análoga aos documentários ou estudos assentados em dados coletados em campo. Talvez por operarem na ordem do imaginário possam ampliar as possibilidades de análise, propiciando um mergulho mais denso nas dimensões simbólicas das narrativas.

Essa constatação forneceu as bases para a pesquisa desenvolvida entre 2000 e 2004, publicada no livro *Saudades do futuro: a ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir* (Martins, 2013a). O que estava em questão era o imaginário social sobre o devir projetado em narrativas de ficção científica no cinema, formulado pelos habitantes das grandes metrópoles ocidentais contemporâneas. Se as preocupações relativas ao futuro acompanham a saga humana em sua pluralidade desde os primeiros relatos de que se tem notícia, estas ampliaram seu alcance por meio da linguagem cinematográfica.

O estudo desenvolvido incluiu um amplo mapeamento de títulos de filmes realizados entre 1902 e 2001, além da análise de um conjunto reduzido, cuja seleção respondeu a temáticas recorrentes. A constatação de que em mais de um milhão de filmes cadastrados apenas 14 – menos de 1,4% do total – eram dirigidos por mulheres apontou ser inevitável abordar tal questão. A sua relevância era confirmada pelo estudo da história do cinema, protagonizada, em sua quase totalidade, por homens. Se o outro ou os outros são figuras importantes nas narrativas analisadas, assumindo diferentes figuras (alienígenas, máquinas inteligentes, viajantes no tempo), a ausência de mulheres como diretoras desses filmes sugeriu que também elas devem ser consideradas alienígenas nesse ambiente dominado por homens: roteiristas, diretores, produtores,

diretores de fotografia... Seria, a ficção científica, um assunto alheio às mulheres? Ou, em se tratando dessa temática, o espaço a elas autorizado – nos termos propostos por Mirzoeff (2016) – estaria reduzido à sua atuação, assumindo personagens concebidas e dirigidas por homens desde seus pontos de vista hegemônicos?

Por outro lado, não se poderia deixar de considerar o fato de que a realização de filmes na categoria de ficção científica, em geral, supõe produções complexas, envolvendo feitos especiais diversos, cujos orçamentos são significativamente mais caros. O fator econômico poderia ser considerado um obstáculo para a assunção, por parte de mulheres, em postos de direção e produção. Tendo em vista essa questão, seguiram-se dois projetos de pesquisa que visaram compreender os modos de produção e veiculação de filmes ficcionais por pessoas sem formação específica para o audiovisual, com baixa escolarização, e fora dos circuitos comerciais e artísticos do cinema. Se a hipótese econômica fosse confirmada, era de se esperar que o número de mulheres diretoras fosse mais significativo nesse contexto. No entanto, essa confirmação não aconteceu.

### **Entre catadores de sucata de narrativas fílmicas e outros fazedores de cinema**

O trabalho desenvolvido por José Zagati, nos anos 1990 e 2000 – um catador de sucatas de Taboão da Serra-SP, que criou uma sala de cinema na periferia da cidade – inspirou a discussão sobre filmes realizados de modo precário, em processos que poderiam ser considerados uma espécie de reciclagem criadora das narrativas produzidas em larga escala pela indústria cinematográfica (Martins, 2013b). Além do trabalho do catador de sucatas, foram incluídos, na pesquisa, os

trabalhos fílmicos realizados por seu Manoel Loreno, servente de pedreiro de Mantenópolis-ES, seu Simião Martiniano, um camelô de Recife-PE, e Afonso Brazza, soldado do Corpo de Bombeiros do Gama-DF.

Para encontrar esses realizadores foi necessária uma busca ampla, que pretendia incluir também referências femininas com perfil similar. Esse objetivo, contudo, não foi alcançado. Na segunda etapa da pesquisa, circunscrita ao estado de Goiás, foi feito um acompanhamento sistemático do trabalho de um grupo de realizadores nos campos do cinema e do audiovisual: Hugo Caiapônia, em Caiapônia, no oeste goiano; seu Osorinho, em Serranópolis, no sudoeste goiano; Martins Muniz, em Goiânia, capital do estado. A pesquisa resultou na publicação do livro *Outros fazedores de cinema* (Martins, 2019). Nele, foi incluído um capítulo no qual se discute a definição dos termos *outros* e *fazedores*, no masculino, como decorrente não da observação da regra gramatical relativa à indicação de gênero nos plurais, na língua portuguesa, mas exatamente do fato de não terem sido encontradas mulheres com aquele perfil à frente da realização de filmes.

Tal constatação não desconsidera o número significativo e crescente de mulheres em postos de liderança de produções fílmicas, ocupando espaços em diversas plataformas, bem como a multiplicação de festivais e outros eventos voltados para a veiculação de trabalhos de diretoras, produtoras e roteiristas. Mais do que isso, também aumentou substancialmente o número de pesquisadoras voltadas para a questão, ampliando essa discussão tão necessária. Contudo, além dos percentuais ainda serem reduzidos nos registros gerais das produções, em âmbito nacional e internacional, a assimetria acentua-se grandemente

entre filmes ficcionais. E se, entre os filmes classificados como de ficção científica, o percentual de diretoras mulheres era menor que 1,4% no levantamento realizado na primeira pesquisa, entre os *outros fazedores de filmes*, no estado de Goiás, eu não encontrei mulheres com esse perfil à frente dessas produções. Não encontrei donas de casa, mulheres comerciantes, feirantes e outras lançando-se à ventura de contar suas próprias histórias, fazendo uso de imagens sonorizadas em movimento.

Mas esse cenário não parece ser exclusivo do contexto sociocultural em estudo. Durante a realização do VI Encontro da Associação de Investigadores sobre Imagem em Movimento (maio de 2016, Porto, Portugal), no Grupo de Trabalho Outros Filmes, do mesmo modo foi possível constatar que filmes outros, das mais variadas naturezas, analisados por pesquisadores de vários países, em sua maioria eram realizados por homens. Os chamados filmes domésticos, amadores, experimentais, documentos diversos, registros do cotidiano, películas esquecidas em setores de documentação de cinematecas públicas, todos foram majoritariamente capturados fazendo-se uso de câmeras empunhadas por mãos masculinas: pais, irmãos, amigos, curiosos, diletantes, cinéfilos, etc.

### **Dona Maria faz filmes**

O mesmo Porto que acolheu o referido debate do Grupo de Trabalho Outros Filmes, em 2016, foi também a praça em que dona Maria José Silva se instalou, ainda no século XX, com marido e filhos, para cuidar da Queijaria Amaral. Ali, realizou também o sonho de produzir filmes, a partir de histórias que ela própria escrevia no formato de peças de teatro. Além de assinar os roteiros e a direção dos filmes, também atuava

como produtora e atriz. Respondia, ainda, pela direção de atores, pela direção de arte, e tudo mais quanto fosse necessário. Na formação dos elencos, contava com parentes, amigos, vizinhos, sem pagamento de cachê (Leocádio, 2016). As gravações eram feitas no ambiente doméstico, com a participação dos filhos, que também ajudavam na edição. Suas produções nunca contaram com financiamentos outros que não as suas próprias economias. Ela organizava festas e outros eventos para arrecadar fundos necessários aos trabalhos.

Dona Maria produziu filmes durante mais de 20 anos, tendo ganhado notoriedade, junto à mídia nacional, sem ter estudado cinema, e sem ter sido frequentadora de salas de exibição de filmes. Não raro, era convidada a participar de programas de auditório televisionados, quando, com grande carisma, conquistava o público contando histórias, cantando suas músicas, e falando sobre seus filmes (Martins, 2020).

O que se poderia apreender do trabalho dessa senhora, quejeira, dona de casa, mãe de família, diretora de cinema? Apesar de serem ficcionais, seus filmes têm natureza autobiográfica, na medida em que ela levava para os seus roteiros elementos de sua própria vida, enlaçados com fragmentos de histórias ouvidas entre pessoas com quem estabelecia interlocução no exercício de seu ofício, comprando e vendendo queijos e outros produtos correlatos. Assim, as memórias e os sonhos de sua juventude, as saudades de um tempo quando era jovem, romântica e cheia de esperanças, as lutas e frustrações vividas no cotidiano podem ser observados em algumas de suas histórias.

Seu filme de maior repercussão, *Mulheres traídas* (2007), trata da infidelidade, desde um ponto de vista feminino. Ao dar sonoridade e visibilidade à história que trata de uma situação de traição do marido

à sua esposa, dona Maria abre espaço à sua capacidade de indignar-se, assume posição e dá providências. De alguma forma, toma para si o sentimento que recai sobre as mulheres traídas por seus parceiros, vingando-se, em nome delas, de acordo com o protagonismo que lhe cabe. Repete, diante do quadro de traição, a frase por ela pronunciada no set de filmagem, que teria inspirado o título de uma das muitas mostras organizadas com seus filmes: “Calem-se, que a realizadora está a falar!”

O gesto de dona Maria lembra, resguardadas as devidas especificidades históricas e pessoais, a artista barroca Artemísia Gentileschi (Tedesco, 2016), na execução da pintura *Judite e Holofernes*, nos idos do século XVII. No quadro, a personagem Judite decepa a cabeça de Holofernes num gesto intenso, dramático, cheio de energia e determinação. O que difere das outras pinturas que tratam do mesmo tema, assinadas por homens. Na cena assinada por Artemísia, Judite parece assumir seu *alter ego*, vingando-se, em nome de todas as mulheres, da situação de opressão a que são submetidas.

É importante notar que o paralelo entre ambas, pintora e cineasta, não supõe que tais informações sobre a História da Arte tenham chegado até dona Maria, ou influenciado seu trabalho. A comparação resulta de relações e análises estabelecidas desde um ponto de vista exterior à sua visão de mundo e ao seu modo de operar nele. Nesse sentido, também vale notar que, segundo relato da própria dona Maria, ela teria frequentado salas de cinema muito raramente, preferindo ver filmes no ambiente doméstico.

O realizador português Miguel Marques acompanhou as filmagens de *Mulheres traídas*, produzindo o documentário intitulado *Mulheres traídas [making of]*

(2007). Em seus depoimentos, dona Maria ressalta o esforço necessário para responder por todas as exigências que recaiam sobre si (trabalhar no comércio, responder pelo trabalho doméstico, cuidar dos filhos e do marido), sem abrir mão de seu projeto como poeta, cantora e, sobretudo, como realizadora de filmes. Ela sabia que seu desafio estava em abrir espaços para assegurar o direito a esse exercício, em contextos sempre refratários à inserção feminina.

Quantos filmes, quantos livros, quantos trabalhos em arte deixaram de ser produzidos por mulheres ante o imperativo de atenderem a tais afazeres? Quantas outras Marias terão deixado dissipar seus sonhos, suas histórias, por detrás dos papéis de mãe, esposa, dona de casa, entre tantos outros afazeres?

### **A educação e a formação de lideranças femininas no cinema**

Os fatores que corroboram para a pouca presença feminina respondendo por postos de liderança na indústria cinematográfica (como também no sistema das artes e em outros campos de atuação pública profissional) podem ser observados nos processos de socialização, desde os primários aos secundários, entre os quais à educação formal pode ser atribuído peso diferenciado. Para avançar sobre essa questão, vale a pena trazer à pauta o trabalho realizado pela cineasta iraniana Samira Makhmalbaf, dada a circunstância de excepcionalidade.

Samira estreou no cinema ainda criança, atuando no filme *O ciclista* (1988), dirigido por seu pai, Mohsen Makhmalbaf, cineasta iraniano reconhecido internacionalmente. Aos 17 anos, ela dirigiu seu primeiro filme de longa-metragem, *A maçã* (1998), feito que a lançou como a diretora de cinema mais jovem

a participar da seção oficial no Festival de Cannes daquele ano. Seu segundo filme, rodado no Curdistão, no Irã, foi lançado em 2000. O quadro negro (2000) também foi selecionado para integrar a seção oficial do Festival de Cannes daquele ano, além de outros festivais. Desde então, ela tem cumprido um percurso com reconhecimento internacional, com muitos prêmios, e a inclusão de seu nome na lista publicada pelo jornal *The Guardian*, em 2004, com os melhores diretores de cinema, quando tinha 24 anos de idade.

Uma pergunta recorrente é como Samira teria construído um percurso tão profícuo como diretora de cinema, tendo nascido em 1980, sob a vigência de um regime totalitário de governo em seu país, o Irã, num contexto altamente opressivo no tocante à condição feminina. É importante notar que Samira não envida esforços sozinha nesse pleito. Toda a família, articulada pela liderança do pai, Mohsen Makhmalbaf, envolve-se com o trabalho do cinema; cada qual com suas próprias realizações, ao mesmo tempo em que participa, dá suporte à realização dos demais. Assim, a família toda integra a produtora Makhmalbaf Film House, onde todos compartilham a certeza sobre a força e a potência do cinema como agenciador de mundos e de mudanças.

Em diversas entrevistas, Samira relata ter estudado em escola regular durante alguns anos. No entanto, na educação formal não encontrava ambiente capaz de acolher suas inquietações no campo da criação, tampouco de motivá-las. Ao contrário, na escola, deparava-se com a ideia recorrente de que os homens seriam superiores (Sousa, 2017). Não se submeteu a essa condição, sobretudo pelo fato de que, no ambiente doméstico, as relações no interior da família eram mais horizontais e colaborativas. A própria residen-

cia da família, transformada em escola de cinema, era aberta à participação de todos em todas as instâncias. Essa teria sido a base sobre a qual ela apoiou seu projeto de vida e profissional. Teria sido, também, a condição para que Samira pudesse deixar a educação formal para aprender a fazer fazendo o ofício do cinema, respondendo às exigências que o domínio dessa linguagem lhe impôs, num contexto social nem sempre disposto a autorizar tais aventuras para uma mulher.

Assim sendo, sua formação fora da instituição escolar foi propiciada pelo cinema em suas dimensões de educação política e social. Em lugar dos textos acadêmicos, as narrativas sobre o mundo e seus sentidos foram tecidas por meio da linguagem fílmica. Ao mesmo tempo, o tema da educação é recorrente nos filmes de Samira. Neles, além das questões políticas e sociais, ela deixa reverberar a impotência da instituição escolar quando confrontada com o mundo vivido de seus potenciais aprendizes.

A filmografia assinada por Samira propicia um conjunto de questionamentos relevantes sobre relações de poder, de opressão, e também no tocante à educação básica, de modo mais amplo, mas também em relação às áreas de conhecimento que envolvem as diversas linguagens, entre elas, o campo das artes. No contexto escolar podem ser observadas as demarcações em termos das afinidades manifestadas pelas crianças e adolescentes. Não raro, os meninos gostam de brincar com engenhocas, equipamentos, enquanto as meninas se ocupam preferencialmente com ornamentos, desenhos de flores, tecidos para confecção de objetos pessoais. Não há problemas em querer bordar ou tecer ou pintar flores, por parte das meninas. A questão está na naturalização dessa divisão e na sua recorrência.

Não é intenção, contudo, desqualificar a educação promovida pelas instituições escolares, ao contrário. O objetivo é indagar sobre os modos como a formação ali propiciada têm corroborado para reafirmar relações assimétricas de poder e de oportunidades, pautadas pela sociedade como um todo. É necessário notar, também, que a escola é apenas mais uma das instâncias que integram os processos de socialização, de modo que ela vem se reunir a toda uma rede de instâncias e instituições responsáveis pela formação dos sujeitos sociais na articulação de papéis, performatividades, bem como direito de acesso ou proibição a certos setores de atuação e produção.

Desde a tenra infância, as meninas são estimuladas, em sua maioria, a brincar com bonecas, cuidados com os outros, objetos que replicam o ambiente doméstico, etc. Por meio dos atos de fala e regulação dos corpos, são estabelecidas as bases para a construção dos papéis que, se espera, elas venham a exercer. É desse modo que se demarcam as relações identitárias constituidoras não só dos referenciais de gênero, como também das preferências, prioridades, interesses, comportamentos, permissões, entre outras. Por seu turno, a possibilidade, assegurada principalmente aos meninos, de brincar com engenhocas diversas, operar, montar e desmontar equipamentos fornece-lhes as condições segundo as quais se desdobram, desde as experimentações infantis, suas ocupações e modos de se conduzir na vida adulta. Não se tratam de supostas “tendências espontâneas”, mas da reverberação dos conjuntos normativos reguladores dos corpos e comportamentos, ao longo de suas formações.

Dessarte, é possível compreender a presença tímida de mulheres dispostas a brincar de fazer filmes, empunhando câmeras ou editando vídeos, ou

ocupando-se de outras inutilidades que poderiam assegurar uma dimensão mais humana a suas existências. Mas também é necessário perguntar de que modo os projetos de ensino de arte no contexto escolar têm concorrido nesses processos e, além das argumentações discursivas, no contexto de suas viabilizações cotidianas.

Discutindo essa questão, a cineasta Marziyeh Meshkiny, esposa de Mohsen Makhmalbaf, lançou em 2000 o premiado *O dia em que me tornei mulher*. O filme reúne três histórias em que a condição feminina é abordada como um problema social. As histórias relatam momentos vividos por três mulheres com distintas idades: uma menina aos 9 anos; outra adulta; e a terceira já idosa. Para a diretora, às mulheres são atribuídos papéis de menor importância, o que as retira dos segmentos mais relevantes de atuação profissional.

Ao se considerarem as histórias de mulheres e os esforços envidados para sua inserção nos setores produtivos da sociedade, e ao se discutirem as questões relativas à educação, é necessário notar que o magistério, sobretudo nos segmentos iniciais da educação formal, é exercido majoritariamente por mulheres. Não seria de outra forma: essas mulheres propiciam referenciais de formação aos grupos de estudantes com quem interagem de acordo com os quais elas próprias tenham sido formadas, seja na educação institucionalizada, ou nos processos de socialização mais amplos.

Esse é um aspecto a ser considerado, por exemplo, no tocante aos modos como as tecnologias são trazidas às dinâmicas de construção de aprendizagem nas salas de aula, e talvez ao ainda reduzido espaço de experimentação no uso do audiovisual nesses proces-

sos, particularmente nas possibilidades de realização. Não raro é reportada a pouca familiaridade, sobretudo por parte das professoras, com os aparatos tecnológicos no tocante à operação de seus recursos para edição de imagens, de audiovisual e de textos, fazendo uso de recursos mais complexos. O quadro tende a se transformar com a popularização dos aparatos das tecnologias digitais de comunicação e informação, mas ainda sem alterações significativas no desequilíbrio nas relações de gênero.

### **A realização de um filme como exercício de experimentação e reflexão conceitual**

O conjunto de pesquisas aqui reportadas, além dos relatórios com os resultados e os livros publicados, levaram também à realização de um filme de longa metragem no qual são articuladas questões conceituais de base, do ponto de vista da narrativa e também nos aspectos formais da linguagem e dos modos de realização.

O filme intitulado *O legado do artífice*, lançado em 2020, foi realizado de acordo com os parâmetros orientadores dos filmes pesquisados: com orçamento mínimo, condições precárias de produção e a participação de pessoas não profissionais, interessadas em aprender a atuar atuando, fosse na assunção de personagens na história, ou respondendo por questões técnicas, como operação de luz, som, fotografia, continuidade, suporte, entre outras. A direção foi compartilhada entre três pessoas (Alice Fátima Martins, Renato Cirino e Lara Satler), e todo o trabalho foi pautado pelo princípio da colaboração, em relações mais horizontalizadas de tomadas de decisão. Essas escolhas foram ao encontro da própria narrativa, que tra-

tou de um dos cineastas pesquisados, Martins Muniz, cujo trabalho à frente do Sistema CoorperAção Amigos do Cinema busca organizar-se nesses termos. Embora o filme documente esse trabalho, o formato de documentário ganhou uma natureza híbrida, transitando entre a ficção, os filmes de arquivo e os depoimentos dos participantes.

As fronteiras entre as noções de documentário e ficção perdem força nos termos propostos pela discussão em curso. Sobretudo ao se ter em vista que foram envidados esforços para ultrapassar a relação eu-outro, presente na produção de filmes “sobre” pessoas, questões e temáticas em geral, na direção de “fazer filme com”, “ao modo de”. Ou seja, o exercício priorizou a feitura de um filme que pudesse pensar um modo de fazer filmes (Martins; Satler; Cirino, 2019). Para tanto, em vez de ser um filme sobre Martins Muniz, passou a ser um filme com Martins Muniz, ao seu próprio modo de fazer filmes.

Finalmente, ressalta-se o fato de que a pesquisadora, progressivamente, passou da posição de observadora em campo para a de atriz, com a participação em alguns filmes do diretor, assumindo o papel de roteirista, produtora e diretora do filme em questão. Esse trânsito propiciou a ampliação significativa da compreensão do campo de investigação, incluindo aí os papéis atribuídos às mulheres, mesmo quando dentro de produções experimentais, de baixo orçamento, colaborativas. É de se ressaltar que, mesmo nesse contexto, prevalece a posição masculina na liderança dos trabalhos. Desse modo, a atuação na direção de um filme constitui também uma tomada de posição diante da temática.

Nesses termos, é possível afirmar ter se tratado da feitura de um filme para pensar um modo de fazer

filmes, articulada à tomada de posição no tocante à atuação de mulheres em papéis relevantes de produção no cinema.

### **Ainda sobre caçadores, leões e onças**

Neste ponto, retomo a questão do relato, apontado nas páginas iniciais deste texto, e da empatia entre as narrativas fílmicas e históricas com os vencedores. Vencedores que podem ser nomeados como colonizadores. Ou bem como caçadores...

Se, conforme reivindica Walter Benjamin (1994), urge escovar a história a contrapelo, faz parte dessa escovação a ampliação da diversidade de pontos de vista para as narrativas em todos os campos da produção simbólica, incluídas aí as fílmicas. E isso passa, sobretudo, por assegurar a formação e atuação de um número maior de mulheres com diferentes perfis em lugares de liderança nessa produção, no campo das artes, do cinema e do audiovisual. Um tal pleito passa também pelos projetos educativos, nos quais os papéis atribuídos a meninos e meninas sejam revisados crítica e sensivelmente, no sentido de equalizar as motivações e oportunidades.

Mas não apenas isso: é preciso que não sejam apagadas dos registros históricos as participações relevantes, muitas delas fundamentais, de mulheres na constituição e no desenvolvimento da linguagem e da indústria cinematográfica. Para tanto, as pesquisas sobre a presença de mulheres na história do cinema são muito bem-vindas; especialmente aquelas protagonizadas por pesquisadoras mulheres.

O título deste texto assim se justifica. Ele faz referência ao provérbio africano segundo o qual, enquanto os leões não tiverem seus próprios historiadores, as histórias das caçadas glorificarão os caçadores.

Avançando sobre essa ideia, e tendo em vista as questões aqui levantadas, reivindica-se que as onças também tenham suas próprias historiadoras para que as histórias das caçadas não glorifiquem apenas os caçadores, ou, na melhor das hipóteses, os leões. Na língua portuguesa, onça é substantivo feminino, atribuído tanto ao macho quanto à fêmea da espécie. O que está em questão são os relatos fílmicos concebidos e realizados a partir do ponto de vista de mulheres diretoras de cinema, constituídos como contravisualidades ou como escovação a contrapelo da história.

## Referências

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas, volume 1: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Editora Zouk, 2007.

DIA EM QUE ME TORNEI MULHER, O. (The day I became Woman). Direção: Marziyeh Meshkiny. Irã, 2000. Digital. Cores. DVD.

LEGADO DO ARTÍFICE, O. Direção: Alice Fátima Martins, Renato Cirino, Lara Satler. Brasil, 2020. Digital. Cores.

LEOCÁDIO. *Almodovar à portuguesa*. Disponível em: <<http://bairrodooriente.blogspot.com.br/2014/03/almodovarportuguesa.html>>. Acesso em 30 jan. 2021.

MARTINS, Alice Fátima. *Saudades do futuro: a ficção científica no cinema e o imaginário social sobre o devir*. Brasília: Editora UnB, 2013a.

MARTINS, Alice Fátima. *Catadores de sucata da indústria cultural*. Goiânia: FUNAPE/Editora UFG, 2013b.

MARTINS, Alice Fátima. *Outros fazedores de cinema*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.

MARTINS, Alice Fátima; SATLER, Lara; CIRINO, Renato. Um filme para pensar um modo de fazer filmes. In: PEGORARO,

Éverly (org.). *Cultura visual: memória, discursos e socialidades*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MARTINS, Alice Fátima. Dona Maria faz filmes. *AVANCA CINEMA Internacional Conference*. Cineclube de Avanca. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.37390/avancacinema.2020.a194>>. Acesso em 29 abr. 2021.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 18, n. 4, 2016.

MITCHELL, William. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, D. (org.). *Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MULHERES TRAÍDAS. Direção: Maria José Silva. Portugal, 2007. Cores. DVD.

MULHERES TRAÍDAS [making of]. Direção: Miguel Marques. Portugal, 2007. Digital. Cores. DVD.

SOUSA, Paulo Teixeira de. Samira Makhmalbaf: O outro lado da mulher iraniana. *A Página da Educação*, a. 13, n. 134, 2017.

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Teoria do cinema e espetatorialidade na era dos “pós”. In: RAMOS, Fernão Pessoa. *Teoria contemporânea do cinema*, volume 1: pós-estruturalismo e filosofia analítica. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2005.

TEDESCO, Cristine. Entre a vida e a obra: a trajetória de Artemisia Gentileschi na perspectiva da historiografia da arte. *Visualidades*, v. 14, n. 1, 2016.

# Encontros com o cinema nas experiências de fazer filme de animação com crianças

Constantina Xavier Filha

## **A pesquisa sobre encontros com o cinema...**

Neste capítulo, descrevo e analiso os meus encontros e de algumas/uns professoras/es-cineastas com o cinema (em especial de animação), a partir da pesquisa realizada em estágio de pós-doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), no âmbito do grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (Cace) , sob a supervisão da professora Adriana Hoffmann, nos anos de 2019 a 2020. O propósito do artigo é descrever o que motivou o estudo, ou seja, problematizar alguns conceitos/termos que utilizei como ferramentas teórico-metodológicas; traçar parte de minha trajetória como pesquisadora até os encontros com as crianças, nas experiências de produção de filmes de animação, em projetos de pesquisa e extensão; apresentar os passos

trilhados na investigação, com algumas das informações analisadas no estudo.

### **(Des)caminhos que me levaram à pesquisa e que me movem...**

Tenho pensado, e verbalmente pronunciado em bancas das quais participo como membro, que admiro pesquisas que nascem das inquietações das/os pesquisadoras/es, do desejo de provocação do pensamento e de questionamentos sobre vivências cotidianas, afetivas, profissionais, designando esses estudos como “pesquisas encarnadas nas vivências e práticas político-acadêmicas”. Esse comprometimento teórico-político-acadêmico revela sua importância em investigações no campo da educação, sobretudo no caso de temáticas como gêneros, sexualidades, direitos humanos, sobre as quais há anos venho pesquisando e atuando profissionalmente.

Na última década, incluí nessas temáticas a relação entre cinema e educação, mais precisamente a produção coletiva de filmes de animação, em projetos de pesquisa e de extensão universitária com crianças em escolas públicas. Pensar nas possibilidades do cinema como fruição e produção de pensamento, numa perspectiva filosófica e educativa, tem me motivado a desenvolver pesquisas e estudos “encarnados”, ou seja, tramados na “carne”, nos desejos, nas potencialidades de aprender com crianças mediadas pela linguagem cinematográfica. Portanto, desenvolvo pesquisas e estudos que me inquietam como cidadã, como alguém que não compactua com a indignidade imposta a muitos sujeitos. Assim é que tento desenvolver pesquisas “encarnadas” nas tramas político-acadêmicas, sabendo que posso aprender muito com as crianças.

Ao longo de mais de uma década tenho desenvolvido práticas de pesquisa e extensão no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sobre a produção de filmes de animação *com* crianças. Reforço que as produções dos filmes são realizadas com as crianças, ou seja, desenvolvemos os filmes de forma coletiva e colaborativa entre pessoas adultas e as crianças, portanto não se trata de produção eminentemente infantil. Realizar pesquisa-intervenção me torna ainda mais participante do processo de questionamentos constantes, propiciados pelas investigações. Nesse processo, questiono-me sobre os princípios éticos de realizar pesquisas com crianças, sobre seus limites e possibilidades. Penso sobre as possibilidades educativas e transformadoras que ocorrem com todos os sujeitos – pessoas adultas e crianças –, na medida em que nos propomos a pensar sobre temáticas nem sempre aceitas para discutir com crianças, especialmente nos últimos anos, com as ofensivas antigênero, que têm provocado pânico morais nas escolas e em parte da sociedade.

Problematizo a função do cinema como arte na escola por seu enorme potencial de ser “uma janela” para o mundo, provocando novas formas de subjetivação em nós e nas crianças, na medida em que nos colocamos em questionamento sobre quem somos, o que queremos ser e o que querem que sejamos. Indago a respeito da potência da ludicidade e da criatividade nos processos de produzir filmes, como e o quanto isso possa interferir nas relações sociais e de aprendizado das crianças na escola e fora dela... São questões que me movem e que estão “encarnadas” em minha vivência político-acadêmica na universidade, ao construir resistências cotidianas com as crianças em escolas da educação básica.

Iniciamos os projetos de pesquisa e extensão universitária com as crianças em escolas de Campo Grande-MS, no ano de 2010. Neste ano e nos seguintes, desenvolvemos projetos de seis meses, periodicamente, a cada ano, com encontros semanais com as crianças nos seus horários de aula. Todo ano iniciamos uma nova turma entre as dos primeiros anos do ensino fundamental (em particular do 3º, 4º e 5º), com crianças entre 7 e 12 anos. Vimos desenvolvendo os projetos regularmente até 2018, excetuados os anos 2014 e 2015, por estar realizando uma pesquisa de pós-doutorado na UNICAMP<sup>1</sup>. Até o momento, produzimos 12 filmes de animação, disponíveis na página do YouTube do projeto<sup>2</sup>. Muitos deles já percorreram festivais e foram premiados dentro e fora do país.

Todos os projetos foram desenvolvidos em escolas públicas municipais. Ao longo de todos os anos, desenvolvemos vários pressupostos teórico-metodológicos com as crianças para a discussão de temas, a escrita de roteiros coletivos, o estudo de técnicas e linguagem do cinema de animação, etapas que constituem a fase de pré-produção do filme. A etapa de produção ocorre com a escolha das técnicas de animação, gravação de áudio, construção de personagens

---

<sup>1</sup> Pesquisa intitulada *Produção de filme de animação com crianças: modos de subjetivação, ética e estética da existência* (2014-2015), realizada no Estágio de Pós-Doutorado na Unicamp, com supervisão do professor Dr. Sílvio Gallo. As práticas de produção de filmes com crianças e de como elas podem contribuir para pensar os processos de subjetivação das crianças a partir dos conceitos de ética e estética da existência de Foucault, foram priorizadas no estudo.

<sup>2</sup> O canal do projeto *Brincar de fazer cinema* no YouTube pode ser acessado em:

<https://www.youtube.com/channel/UC8G0GQobi-bfz3vp4kqyqA>  
Outras informações estão disponíveis nas páginas do site <https://brincardefazercinema.wixsite.com/brincardefazercinema/>

e cenários, até a filmagem. Posteriormente, passamos para a etapa da pós-produção, com a finalização do filme. As crianças visualizam as filmagens por elas realizadas e pensam conjuntamente sobre o planejamento da edição, processo da competência de um profissional da área. Passamos a planejar e organizar o lançamento do filme com a elaboração do cartaz e de convites para a família, a comunidade escolar e a universidade. O lançamento do filme ocorre num seminário na universidade. As crianças vão para o ambiente acadêmico para participar de mesa redonda e falar sobre o processo de produção do filme e do roteiro. Um momento análogo ocorre na escola, para fins de socialização do processo e do filme junto à comunidade escolar e a familiares que não puderam estar presentes na universidade.

Em síntese, denominei a primeira etapa do trabalho desenvolvido com as crianças de: *brincar de pensar em si e no mundo*. Ela consiste em conhecer o que as crianças sabem sobre o tema escolhido. Para cada ano, levamos um tema diferente para ser desenvolvido, escolhido entre tópicos, como: gêneros, direitos humanos, corpo... Depois, produzimos coletivamente o filme de animação. Várias metodologias de pesquisa são desenvolvidas com as crianças, como rodas de conversa, elaboração de pequenos textos e desenhos, produção de pequenas histórias individuais ou coletivas, jogos educativos, dramatizações.

Outro momento vivenciado nos projetos é a produção coletiva do filme de animação. Chamei a esta etapa de: *fazer cinema brincando*. As crianças participam de todo o processo de pré-produção, produção e planejamento da pós-produção, até a sugestão final para a edição dos curtas-metragens. Os aspectos do trabalho coletivo e lúdico constituem tônicas desses

momentos, já que a brincadeira é algo muito importante para a construção da subjetividade e do aprendizado da criança.

A última etapa é a de: “ver e pensar o filme”. Este é o momento de socializar a produção cinematográfica que ocorre na universidade e, depois, na escola, para as/os outras/os alunas/os e familiares. Este momento é de fruição, acolhimento, partilha de novos questionamentos. É o de ver a obra pronta, assim como é a oportunidade de prospectar novos sonhos, novas ideias, novas formas de produzir com e para as crianças.

### **Pesquisa com professoras/es-cineastas**

No decorrer de mais de uma década de vivência dos projetos, senti a necessidade de problematizar as experiências e informações produzidas com as crianças. Além das pesquisas realizadas e do processo investigativo decorrente delas, desenvolvi dois momentos de parada para pensar e refletir sobre o vivido. Esses momentos ocorreram em pesquisas realizadas em estágios de dois pós-doutorados. Larrosa (2014) foi um autor que me ajudou a pensar nesses estudos com o termo-ferramenta *experiência*. O autor ressalta que, para vivê-la, necessitamos de tempo, de um vagar sobre o que nos acontece e o que nos toca. Em meu caso, essas pausas possibilitaram-me um certo distanciamento dos momentos vividos nesse processo de estudos e pesquisas e das minhas práticas docentes.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se

nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2014, p. 25).

Durante as pesquisas, pude realizar o que o autor ressalta como viver a experiência do *gesto de interrupção*, de parar para pensar, olhar, escutar, pensar com mais vagar, demorar nos detalhes, suspender os automatismos da ação e cultivar a atenção e a delicadeza com as experiências vividas com as crianças ao longo de toda a década.

Na pesquisa *Encontros com o cinema nas experiências de fazer filme de animação com crianças* (2019-2020), realizada no segundo estágio do pós-doutorado, pretendi voltar meu foco mais detidamente para as experiências vividas com as crianças no processo de produção dos filmes, como também para o de encontrar outras pessoas que, como eu, tiveram e sentiram a necessidade de se encontrar com as crianças para desenvolver projetos. O tema mais abrangente da investigação foi o de cinema e educação – experiências de encontro com o cinema, e o objeto do estudo *as narrativas de professoras/es-cineastas, brasileiras/os e portuguesas/es, sobre suas experiências de encontros com o cinema na produção de filmes de animação com crianças*. Os questionamentos do estudo foram os seguintes:

- Como as/os professoras/es-cineastas brasileiras/os e portuguesas/es ressignificam suas experiências no encontro com o cinema na produção de filmes de animação com crianças?

- Quais foram seus encontros com o cinema?

- Que desafios e possibilidades são/foram vividos nos processos de produção de filmes de animação com crianças?

A opção metodológica foi a da realização de entrevistas semiestruturadas que ocorreram, primeiramente, em Portugal, e, posteriormente, no Brasil. Investigar esses dois espaços se deu para pensar em realidades que nos aproximam pela língua portuguesa e também para evidenciar o que nos distancia ou nos distingue. A escolha por Portugal se justifica em conhecer experiências de instituições que produzem filmes com crianças, o que explica o interesse em ampliar os conhecimentos da realidade daquele país. Denominei os sujeitos da pesquisa como *professora/or-cineasta* – tanto a/o profissional que atua como docente em escola pública e/ou em projeto educativo, quanto a/o de outra instituição, docente ou não, que desenvolve ações/projetos com crianças em escolas públicas e, de preferência, sem a cobertura financeira da criança e de seus familiares para participar das ações, seja aqui quanto lá.

Além dessas características, outro critério de seleção era o de os sujeitos participarem do desenvolvimento dos projetos naquele ano e por pelo menos três anos ininterruptos. O roteiro das entrevistas teve quatro eixos:

1) *encontros com o cinema e com o cinema de animação* (trajetória pessoal até o encontro com o cinema de animação, especificando os caminhos que a/o levaram até o cinema, além de formações e trajetórias de formação... );

2) *encontro com as crianças para fazer cinema de animação* (indicação de como fora iniciada a trajetória de produzir filmes com as crianças; caminhos que levaram a fazer cinema com as crianças; papel da pessoa

adulta no processo...);

3) *fazer cinema com as crianças* (processo de produção dos filmes com as crianças da pré-produção até a exibição...);

4) *desafios, facilidade e superações no processo de fazer cinema com crianças* (facilidades encontradas, experiências marcantes, dificuldades, superações...).

No início da entrevista, após a apresentação pessoal e a breve exposição da minha trajetória de produção de filmes com crianças, expunha os quatro eixos da entrevista e deixava a pessoa à vontade para começar do ponto que mais lhe aprouvesse. No decorrer da fala, dialogava com alguns questionamentos, solicitando informações ou trazendo algumas vivências dos nossos projetos até então realizados, ou mesmo relembrando alguns dos eixos, caso a pessoa se esquecesse. A entrevista era gravada em áudio. Ao final, a/o entrevistada/o assinava um termo autorizando o uso da imagem, voz, além de dar outras informações sobre a entrevista, para fins da pesquisa.

Comecei as pesquisas empíricas em Portugal, onde entrevistei 15 professoras/es-cineastas, e, no Brasil, 12 pessoas. A fim de observar critérios equânimes, selecionei 12 profissionais de cada país. No entanto, devido ao tempo exíguo do estágio de pós-doutorado, reduzi o número de selecionadas/os a apenas duas pessoas por país (Portugal: um professor de artes e uma professora das áreas de humanidades que atua na escola; Brasil: uma professora da educação básica e um cineasta). Das duas pessoas entrevistadas em cada país, uma desenvolve suas ações profissionais no espaço escolar e a outra, numa instituição extraescolar.

Em síntese, os passos teórico-metodológicos desenvolvidos na pesquisa foram:

1. estudo teórico nas áreas de cinema e educação,

- Estudos Culturais, cinema de animação;
2. levantamento, via internet e em catálogos de festivais de cinema de animação, no Brasil e em Portugal, de instituições e/ou pessoas que produzem filmes com crianças, tendo em vista selecionar nomes de pessoas que produzem filmes com crianças;
  3. contato com profissionais que produzem filmes de animação com crianças (selecionados de acordo com os critérios anteriormente destacados) para a pesquisa empírica no Brasil e em Portugal;
  4. realização das entrevistas semiestruturadas;
  5. transcrição das entrevistas;
  6. descrição-análise das entrevistas para fins do estudo e suas problematizações;
  7. elaboração e escrita do relatório circunstanciado de atividades.

### **Encontros com o cinema de animação e com as crianças para fazer filmes... algumas discussões da pesquisa**

O termo-ferramenta *encontros com o cinema*, utilizado na pesquisa, é inspirado em Bergala (2008). O autor convida a pensar o cinema como alteridade por nos permitir, ao assistir a filmes, tornar-nos outra pessoa. O cinema como arte, para ele, não se ensina, mas *se encontra*, se experimenta. O autor nos estimula a questionar o cinema na escola como arte: *para permanecer arte, deve permanecer um fermento de anarquia, de escândalo, de desordem. A arte é, por definição, um elemento perturbador dentro da instituição. Ela não pode ser concebida pelo aluno sem a experiência do 'fazer' [...].* (Bergala, 2008, p. 30). Enfatiza, ainda, o encontro com o cinema na escola, bem como

*as emoções da própria criação* (p. 35). Segundo ele, *a escola representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar* (p. 32). Vai além, ao afirmar que *se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum*. (p. 33).

O papel da escola, da professora ou do professor, é de possibilidades e de fermento para que a arte promova mudanças significativas na instituição e na vida das pessoas. Os pressupostos teóricos do referido autor possibilitaram pensar sobre o cinema na escola e sobre a possibilidade de fazer cinema com crianças, bem como refletir sobre nossos encontros com o cinema e com as crianças.

O meu encontro com o cinema, antes de viver a experiência com as crianças, aconteceu da mesma forma que com muitas pessoas da minha geração, ou seja, a partir da televisão, ao visualizar filmes ou desenhos animados, como já narrei em outro artigo e passo a sintetizar (Xavier Filha, 2020). Eu era muito mais ligada à televisão do que ao cinema, até porque não havia cinema na pequena cidade de Nioaque, onde morava, no interior do Mato Grosso do Sul. Na minha infância, adorava assistir na TV aos episódios do Sítio do Pica-Pau-Amarelo, obra original de Monteiro Lobato, e ver as peripécias da Emília e da Cuca, minhas personagens preferidas. Também assistia às séries que se passavam no final da década de 1970 e começo da década de 80.

Não lembro, na escola, de algum dia ter visto filmes de curta ou longa-metragem na minha infância, nem mesmo na adolescência. A lembrança que tenho de ter ido ao cinema foi de, na adolescência, ter assistido ao filme de ficção científica *ET: o extraterrestre*,

produzido e dirigido por Steven Spielberg. Eu tinha por volta de 12 anos de idade. Fiquei perplexa e estarecida com os efeitos especiais e com o roteiro do filme. Os meus encontros com o cinema considerado arte e com o cinema de animação ocorreram quando fui para São Paulo, muito tempo depois de tudo o que venho narrando, para cursar o doutorado em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Passei a frequentar cinemas de arte e a participar de inúmeros festivais de todos os gêneros que me propiciaram esses “encontros” e se tornaram espaços formadores culturais durante meus estudos na pós-graduação.

Entre tantos e maravilhosos festivais, um deles me sensibilizou a ponto de mudar minha vida: o Anima Mundi – Festival Internacional de Animação do Brasil. Posso dizer que sou alguém antes e alguém depois desse festival. Foi com ele que tive “o encontro” com a arte do cinema de animação. Foi por ele que depois pude ter os “encontros” com as crianças e, posteriormente, os “encontros” da arte de fazer cinema com elas nas escolas. Passei a ser uma amante da sétima arte e uma apaixonada pelo cinema de animação.

Foi no ano de 2010 que o tão sonhado encontro com as crianças aconteceu, apesar de já ter sido professora na educação básica no início de minha carreira profissional. A escola escolhida foi uma instituição pública, situada na periferia de Campo Grande (MS), nas proximidades da universidade onde atuo como docente. Depois disso, continuei a desenvolver o projeto anualmente com outras turmas de crianças.

Minha trajetória de encontros com o cinema, apesar de características muito pessoais e individuais, guarda similaridades com a das pessoas que entrevistei na pesquisa. A televisão foi uma mídia importante para os primeiros encontros com a animação

e o desenho animado. Posteriormente, vieram os encontros em festivais de cinema de animação, na escola e nos cineclubes. Em Portugal, falaram-me da importância do festival Cinanima, que, além de exibir filmes de animação desenvolve projetos educativos com as escolas, levando estudantes ao festival e produzindo filmes nas escolas. No Brasil, o festival Anima Mundi foi destacado como um marco, ao propiciar os encontros com o cinema de animação para as/os brasileiras/os, tal como ocorreu comigo. A experiência cineclubista foi narrada, em Portugal, como a possibilidade de construção da cinefilia. Uma professora-cineasta brasileira relatou seu encontro com o cinema de animação ao participar do projeto de formação docente Anima Escola, promovido pelo Anima Mundi. Através dele, ela pôde conhecer o cinema de animação, suas técnicas e linguagens e também aprender como produzir filmes com as crianças.

O que observei nas narrativas das/os professoras/es quando elas/eles se encontram com as crianças, nas ações de produção de filmes de animação, foi a convicção de que *a criança é um sujeito ativo, criativo, produtor de cultura e ávido por discutir assuntos de seu interesse e de produzir ideias e filmes*. Percebi o desejo das/os professoras/es-cineastas de estar com as crianças e, com isso, realizar a integração entre o saber da cultura da infância com os demais conhecimentos culturalmente socializados. A ideia do cinema como arte e de que as crianças também podem ser agentes de sua feitura é um fato que as/os movem de forma aguerrida e apaixonada em sua atuação com crianças. As/os docentes fundamentam suas ações conscientes de que as crianças são sujeitos ativos no processo de ver e fazer filmes pela mediação dialógica e lúdica da pessoa adulta. Fernandes (2013, p. 344) afirma que, ao

fazer filmes com as crianças, elas se tornam *como co-autoras, sujeitos que negociam, compartilham e criam culturas*. Essa constatação da autora foi compartilhada pelos sujeitos do estudo, ao descrever o processo coletivo vivido nas experiências de fazer filmes.

Algumas/alguns autoras/es (Bernardet, 2012; Duarte, 2002; Fernandes, 2012), especificamente no campo cinema/educação, pensam a criança como um sujeito ativo, não admitindo-as como sujeito passivo diante do filme, mas como um ser social que interage, aceita, rejeita, produz outras formas de interação e compreensão.

As/os professoras/es-cineastas apontam o trabalho coletivo e colaborativo que acontece em suas experiências de fazer filmes *com* as crianças. O papel da/o adulta/o é muito importante neste processo. Eles não consideram o adulto como alguém que conduz as decisões numa perspectiva adultocêntrica, mas como alguém que está junto, correndo os riscos e aprendendo nessa trajetória, desenvolvendo ideias e filmes *com* as crianças.

Outro aspecto levantado na pesquisa – entre outros prescindidos neste texto não por serem desimportantes, mas simplesmente por questão de espaço –, é o fato de as ações desenvolvidas com as crianças serem experiências únicas entre pessoas adultas e crianças. É o processo do vivido e experienciado que nos toca e que é irrepetível, tal como nos leva a pensar Larrosa (2014). E, como experiência única, não há como ensinar mecanicamente sobre cinema, mas encontrando-se com ele. Bergala (2008, p. 31) ressalta que poderíamos dizer, segundo um texto de Godard, que *a arte não se ensina, mas se encontra, se experimenta, se transmite por outras vias além do discurso do saber, e às vezes mesmo sem qualquer discurso*.

Todas as pessoas entrevistadas interpretaram dessa forma as experiências de seus encontros com o cinema e dos encontros que propiciaram do cinema com as crianças, dizendo que, apesar de ensinarem as técnicas do cinema de animação e da sua linguagem, a arte não é ensinada, mas vivida, na medida em que a experiência com a fruição se dá com o fazer cinema, experimentando outras possibilidades de pensar e sentir. Esse processo possibilita a construção da subjetividade das pessoas que vivem esses momentos de total magia, que é a de fazer algo inanimado ganhar vida.

### **Considerações finais**

Como tenho assinalado, Bergala (2008) assegura que não se ensina a arte; o que acontece é um “encontro” com ela. Encontrei-me com o cinema de animação quando fui a um festival. Dali, nunca mais desisti de ver realizado meu desejo de produzir filmes com crianças. Por outros vários caminhos de encontros, as pessoas que participaram da pesquisa também se encontraram com o cinema e esse encontro tem sido transformador em suas vidas, a tal ponto de quererem realizar encontros com as crianças para fazer cinema.

Fernandes (2019) nos alerta que, na atualidade, parece que vemos imagens sem vê-las. Isto ocorre com crianças que a cada dia estão mais envolvidas com multitelas. A autora argumenta que as mídias devem adentrar as escolas não só como novidade, mas para provocar *uma mudança de pensamento, de cultura, de modo de lidar com o conhecimento e sua construção... Um modo diferente de ver essa imagem ou de construir conhecimentos com ela.* (p. 67). Pensando mais detidamente sobre o que a autora aponta em relação ao presente estudo, é fundamental que as escolas pro-

movam os encontros das crianças com o cinema como arte, e com isso promovam novas formas de ver, sentir, aprender, capazes de produzir a leitura de imagens, de produzir e provocar pensamentos potencializando a arte que provoca, inquieta, questiona, problematiza. Penso que a pesquisa que desenvolvi leva a tais questionamentos, importantes para se pensar a relação entre o cinema e a escola. Vejo urgência em nos *encontrarmos com as crianças e desenvolvermos potentes encontros de parte delas com a arte* nas instituições educativas.

## Referências

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. *O que é cinema*. 21ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As crianças e os desenhos animados*. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. As telas e suas imagens técnicas em aceleração na sociedade: questões para a educação. *Revista educação e cultura contemporânea*, v. 16, n. 43, 2019.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. O narrar com as imagens pelas crianças: modos de convívio com histórias na contemporaneidade. *Educação (UFSM)*, v. 38, n. 2, 2013.

LARROSA, Jorge. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

XAVIER FILHA, Constantina. Encontros com o cinema de animação e com crianças na produção de filmes sobre direitos humanos. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais – LAV*, v. 13, n. 2, 2020.

XAVIER, I. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. *Revista Educação e Realidade*, v. 33, n. 1, 2008.

# Fotografia e subjetividade na produção do espaço cotidiano de estudantes de pedagogia

Paulo Carrano  
Leticia Blanco

## Introdução

Este artigo se debruça sobre uma pesquisa em andamento que utiliza dispositivo fotográfico para compreender cotidianos e processos de individuação de jovens estudantes universitários do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF). O recorte que estabelecemos neste trabalho se relaciona com a produção do espaço cotidiano universitário que se revela em ensaios fotográficos e textos descritivo-analíticos, produzidos como dispositivos metodológico-reflexivos. Buscou-se compreender a multiplicidade das vivências espaciais que cada jovem da pesquisa representou em seus ensaios fotográficos. O espaço universitário é retratado, por vezes, como meio de ascensão social, outras vezes como obrigação que precisa ser cumprida como requisito à conquista de um cargo em concurso público que exige nível supe-

rior. Essas visões conduzem de forma diferenciada o projeto de vida do jovem universitário participante de nossa pesquisa.

Busca-se entender processos de individuação de jovens estudantes, tendo como eixo analítico a produção do espaço universitário por eles/as habitado e representado. O conceito de individuação será considerado como o trabalho de reflexividade que o ator social faz sobre si mesmo em seu processo de constituição da autonomia.

O artigo traz resultados parciais do projeto de pesquisa, iniciado em 2017 e ainda em andamento, intitulado: *Eu sou muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes*. A investigação consiste na organização, descrição e análise de fotografias e textos produzidos por jovens estudantes universitários para falar de si e de seus processos de individuação, tendo como eixo de experiência a vida cotidiana.

O acervo da pesquisa é constituído por 3.481 fotografias de 492 estudantes/fotógrafos de 23 turmas da disciplina Ciências Sociais: conteúdo e método, do curso de Pedagogia. Esse material ainda se encontra em fase de organização e classificação temática. Até o momento, foram classificadas 3.409 fotografias de um acervo correspondente ao período de 2012 a 2020. Os núcleos temáticos que emergiram do conjunto de fotografias foram: a) mobilidade urbana (524 fotografias – f.); b) afetos (251 f.); c) vida universitária (695 f.); d) tempo (613 f.); e) relações familiares (278 f.); f) trabalho (387 f.); g) refeições/alimentação (121 f.); h) mobilidade social/escolar (29 f.); i) medo (31 f.); j) religiosidade (91 f.); k) atividades domésticas (44 f.); l) cuidado de si/tratamento médico (144 f.); m) moradia (201 f.).

Os nomes dos estudantes que produziram as fotografias e respectivas interpretações, utilizadas neste artigo, foram modificados para garantir o anonimato dos narradores.

Os objetos e instituições sociais (família, universidade, igreja) representados em fotos e textos encontram-se relacionados ao modo como cada estudante percebe seu cotidiano. Em processos de investigação social, ou mesmo de mediação educacional, social ou cultural, ao considerarmos a dimensão pessoal da vida social, reconhecemos também que as pessoas não são simplesmente moldadas por condições estruturais. Há um jogo de adaptação e interações no qual eles e elas conferem um sentido próprio às condições que tendem a determinar suas vidas (Melucci, 1994).

Fotos e textos produzidos pelos estudantes revelam indícios sobre as dinâmicas societárias produtoras de constrangimentos e campos de possibilidades de constituição da autonomia desses estudantes.

### **Produção social do espaço**

Partimos da consideração de que o espaço é uma produção social e, nesse sentido, apresenta-se como categoria duplamente determinada por fatores objetivos e subjetivos; ou seja, sobre um mesmo espaço pode se manifestar a imposição de valores e representações múltiplas dos sujeitos que o habitam.

Assim, o conceito de espaço agrega elementos físicos e objetivos (sistema de objetos) e também os subjetivos e imateriais (sistema de ações) que, ao invés de se oporem, complementam-se. A relação entre esses elementos no cotidiano dos jovens faz com que se elaborem percepções diferenciadas conforme as distintas experiências.

A dimensão espaço-tempo é uma das questões que mais se anunciam nos textos e fotos que representam o cotidiano dos estudantes participantes da pesquisa. Vale ressaltar que, conforme Harvey (2005), a separação entre espaço e tempo teve seu tamanho reduzido, principalmente com o avanço do sistema capitalista industrial vigente, que fez com que a fluidez e a rapidez se constituíssem como marcas características de produção e acumulação de nossa época e também do nosso cotidiano.

O espaço guarda dentro de si o conceito de paisagem. Esse é outro conceito que se evidencia nas fotos e textos dos estudantes. A paisagem é um conceito geográfico que consiste nas formas visuais que vemos, sentimos ou ouvimos. A paisagem não é uma imagem estática de determinado local, mas resultado dos processos de mudanças nas relações sociais e nas formas como percebemos o mundo. Ela pode ter milhões de anos, mas o significado e o valor social que lhe são atribuídos são dinâmicos e podem variar entre indivíduos e sociedades. O espaço e a paisagem estão repletos de diferentes significados e valores que variam conforme subjetividade de cada um, referida ao espaço social (Bourdieu, 1990). Dessa forma, percebemos que de acordo com o significado atribuído, os indivíduos podem produzir as representações de seu próprio espaço social simbólico.

### **Produção social do espaço universitário pelos jovens da pesquisa**

Um mesmo espaço físico pode ter diferentes significados. O espaço aqui referido é o espaço universitário, que inclui desde a orla do campus universitário até o bandeirão.

Para Milton Santos (2002, p. 63), *O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá*. Entende-se que os objetos, segundo Santos (2002, p.46), *são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo resultado da ação humana que se objetivou*. Assim, as ações são o conjunto das relações sociais que dão valor social aos objetos.

As identidades juvenis são constituídas através da relação – mutável de acordo com os valores e percepções – que os jovens estabelecem com os objetos que compõem o espaço. Sobre isso, Claudine Haroche (2005, p. 188) recupera formulação de Hannah Arendt (1983):

E exatamente sobre esse ponto – a relação com o objeto – é que gostaríamos de concluir. Os objetos, escreveu Arendt, “têm por função estabilizar a vida humana” e, prosseguia: “sua objetividade tem a ver com o fato de que os homens, a despeito de sua natureza mutável, podem recuperar sua identidade em suas relações com a mesma cadeira, a mesma mesa”.

A identidade múltipla dos jovens forja percepções diferenciadas de um mesmo espaço (no caso o espaço universitário). Como exemplo, temos a fotografia da estudante Solange (Fotografia 1), que enxerga na universidade uma possibilidade de mobilidade social, e da aluna Amanda (Fotografia 2) que tem outra percepção, frisando a universidade como espaço de reivindicação de direitos.

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)

Para ampliar o aparato teórico indispensável na tessitura do meu artesanato acadêmico, dirijo-me constantemente à Biblioteca Central do Gragoatá. As escadas presentes na foto expressam meu desejo de subir em busca do conhecimento: degrau por degrau, no sabor da etapa do momento presente, que já indica a vitória de quem esperou alguns anos para voltar a estudar. (Solange).



Fotografia 1 – Escadaria da Biblioteca Central do Gragoatá.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Amanda, por sua vez, representa o espaço universitário (Fotografia 2) como meio de luta pelo que acredita. Para ela, a faculdade não é apenas um local de estudo, mas também um lugar onde as pessoas podem se reunir, debater, requerer e lutar pelo que acreditam.

A Faculdade de Educação da UFF foi ocupada e a imagem [...] é da primeira roda de conversa com os estudantes que estão ocupando, com professores e outros alunos. A ocupação é contra a PEC 241 e a MP do ensino médio, medidas essas que afetarão e muito a população, tanto que os professores apoiam esse tipo de manifestação e tem outras universidades fazendo o mesmo (Amanda).



Fotografia 2 – Reunião de estudantes e professores durante ocupação (2016).

Fonte: Acervo da pesquisa.

## **Espaço universitário e paisagem**

O ambiente universitário que ressaltamos é composto pelo espaço e pela paisagem, conceitos geográficos que se diferenciam pelo seu sentido. Como Santos (2002, p. 103) afirma: *A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e a natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima.*

A paisagem é construída por objetos que conseguem ser vistos, ouvidos ou sentidos pelo indivíduo, ou seja, ela é constituída por objetos atemporais desde os mais antigos até os mais recentes. Santos (2002, p. 103-104) afirma: *A paisagem é, pois um sistema material, e nessa condição, relativamente imutável: o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente.*

Desse modo, a paisagem é material e construída por objetos concretos e formas. O espaço tem relação com a função que lhe é atribuída pelo indivíduo, por meio das necessidades e valores presentes em deter-

minado momento. Enquanto a primeira categoria está mais ligada ao que se pode ver e perceber, o espaço é construído pelo sentido e significado que lhe é atribuído naquele período, sendo esse sentido mutável de acordo com o indivíduo e sociedade que o produz. Na Fotografia 3, a estudante buscou representar algo que se identifica como um “patrimônio visual” na forma de paisagem muito valorizada pelos frequentadores do campus universitário.



Fotografia 3 – Paisagem da orla no Campus Gragoatá – UFF.  
Fonte: Acervo da pesquisa.

Ainda que paisagem e espaço sejam conceitos distintos, a existência de um depende do outro; ou seja, não são conceitos que devem ser pensados separadamente. Assim, vemos que a vida universitária narrada pelos jovens é um híbrido entre os conceitos de paisagem e espaço, sendo o primeiro construído pelas impressões sensoriais (visão, audição, tato, olfato) que, ainda que culturalmente orientadas, tendem a ser percebidas como intercâmbio direto com a natureza e o sistema de objetos.

O espaço é constituído pelo jogo de relações sociais que o constituem (Simmel, 1977 apud Pais, 2003); precisa de um valor social para se formar como es-

paço. Como dito, é resultante de um conjunto de objetos, marcados pela objetividade e ações que se orientam pela subjetividade dos indivíduos. Para ressaltar a questão do espaço é necessário observar também o sentido e significado que lhe é atribuído. Dessa forma, o espaço universitário (objeto) não pode ser produzido sem os jovens e os outros atores sociais que o constituem.

O que eles/as vivem e observam em seu cotidiano fazem com que atribuam um valor diferencial ao espaço e seu conjunto de ações. Harvey (2005) resalta as diferentes percepções que um mesmo espaço pode possuir, dependendo dos valores e ideias que se conservam em uma sociedade ou indivíduo. Ou seja, o espaço pode possuir diferentes significações, de acordo com a subjetividade de quem o pensa, sente e pratica.

### **Dicotomia espaço-tempo no cotidiano**

Para entender o cotidiano dos jovens, devemos pensar em dois temas que são recorrentes na descrição dos textos analisados: o tempo e o espaço que influenciam de forma indireta a maneira como o jovem percebe o espaço que habita. Pais (2003, p. 87) afirma que [...] *a sociologia da vida cotidiana instrumentaliza o tempo e o espaço como fenômenos sociais totais, no sentido maussiano de conceitos reveladores da sociedade*. Harvey (2005), em *A condição pós-moderna*, mostra como o pós-modernismo é marcado pelo estreitamento do fluxo tempo-espaço devido ao desenvolvimento do sistema econômico vigente capitalista, que faz com que o tempo não seja suficiente, sendo necessária uma rapidez das ações pelos atores sociais.

Nos textos dos estudantes analisados, a compressão do espaço-tempo é frequentemente representada por fotos de relógios que ditam o tempo da vida coti-

diana. “Falta de tempo” e “tempo corrido” são expressões recorrentes nos textos analisados, como percepção sobre um cotidiano que exige que as ações sejam feitas de forma mais acelerada e de forma a responder às demandas múltiplas de atividades de trabalho remunerado, estudo e vida doméstica. As fotografias (4 e 5) a seguir são exemplos do extenso conjunto de fotografias representando a “falta de tempo” para a realização das atividades cotidianas. De um total de 3.409 fotografias classificadas até o momento, 613 delas são relativas à relação que estudantes estabelecem com o tempo, ou seja, um número significativo para análise.



Fotografia 4 –  
Representação  
descritiva do tempo  
na forma de relógio  
despertador.  
Fonte: Acervo da  
pesquisa.

Fotografia 5 –  
Representação  
poética do tempo  
na forma de céu  
azul e nuvens.  
Fonte: Acervo da  
pesquisa.



Sobre a Fotografia 5, que apresenta forte carga subjetiva, a estudante Suzi comentou:

Para encerrar, eu postei esta foto, porque tenho uma vida muito corrida e não me sobra muito tempo para me dedicar ao lazer, à família, ou ao ato de simplesmente não fazer nada. Essa nuvem representa isso no meu cotidiano, primeiro porque não tenho tempo no dia a dia para olhar para o céu, ficar pensando na vida, ou olhando as nuvens, uma coisa que eu valorizo muito. E, em segundo lugar, representa o fato de eu não ter muito tempo para me dedicar às coisas simples da vida, mas que nos fazem felizes. Como isso me deixa muito chateada, eu me forço a olhar para o céu às vezes, com o intuito de me manter ligada comigo mesmo, com meus sonhos e minha identidade. Além disso, ela me lembra que tudo que eu faço no meu cotidiano, eu faço com amor, porque eu gosto de tudo, queria apenas fazer tudo com mais calma, aí seria perfeito.

Em outra análise sobre as categorias *cotidiano* e *tempo*, deste mesmo banco de dados, Carrano e Andrade (2016, p. 4) consideram que:

O tempo do encontro com a leitura, o tempo de parar para pensar, fazer anotações, procurar leituras complementares, o tempo para viver a vida no *campus*, assistir uma palestra... Todo este tempo inexistente para boa parte dos nossos graduandos. Outra discente declara certa angústia ao escrever sobre uma pilha de livros, pilhas estas que foram recorrentes nas narrativas imagéticas em diversos trabalhos, como forma de expressar o sentimento de que as leituras se acumulam: adoraria ter tempo para frequentar as palestras e seminários que acontecem na universidade, para ler todos os textos indicados pelos professores.

Essa aceleração do tempo e do espaço na vida cotidiana de jovens estudantes muitas vezes dificulta a consolidação do pensamento reflexivo sobre o próprio espaço vivido na universidade. Isso faz com que ela seja vista, algumas vezes, apenas como tarefa ou “obrigação” socialmente imposta que deve ser cumprida no tempo imediato. Essa parece ser a compreensão do estudante Marcos, que representou, na Fotografia 6, sua vida de obrigações acadêmicas.



Fotografia 6 – Placa de identificação da Faculdade de Educação da UFF.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Assim, como o trabalho, uma outra obrigação necessária no meu dia a dia é a faculdade. É onde eu estou começando a construir meu futuro. É uma etapa que agora pretendo concluir o quanto antes. E que assim como todas as pessoas mais experientes falam: “É lá na frente que nós damos valor”.

Claudine Haroche (2015, p. 851) ressalta que:

As condições contemporâneas são dominadas por fluxos sensoriais e informacionais contínuos que, estimulando e até mesmo impondo a instantaneidade e a imediatidade, embaraçam a possibilidade de temporização e de reflexão ao longo do tempo.

Assim, percebe-se que o fluxo contínuo e acelerado imposto pela sociedade contemporânea capitalista faz com que os indivíduos tenham dificuldade ao refletir sobre o seu cotidiano, pois não há tempo para isso. O tempo que o indivíduo possui é todo utilizado para atividades essenciais, como: cuidar de sua família, estudar, consumir e se relacionar. Dessa maneira, a reflexão é colocada em papel secundário pelo jovem que não possui tempo livre para refletir sobre seu cotidiano.

### **Significações do espaço universitário cotidiano**

O espaço é produzido por significações e valores atribuídos pelos indivíduos que nele vivem. Um mesmo espaço pode apresentar diferentes significados. No trabalho de reflexividade e articulação entre cotidiano e fotografia, proposto aos estudantes do curso de Pedagogia, o responsável por atribuir signo à universidade era o próprio estudante. As experiências cotidianas de cada um/a formam imagens distintas sobre a universidade.

A análise de fotografias e textos permite perceber modos de percepção sobre os espaços cotidianos da universidade, como espaços e tempos de descanso, de luta por direitos ou mesmo de desigualdades sociais e econômicas entre os frequentadores do campus.

A estudante Renata percebe a orla que faz parte do espaço universitário como um lugar de descanso e de lazer da sua rotina corrida e exaustiva (Foto 7).

Entre o fim das aulas e o horário de ir para o estágio, ou de esperar por outra aula, gosto de ir até a orla. Essa foi uma das primeiras ideias para o trabalho e a mais fácil de fotografar, pois é o local mais bonito do campus. É uma oportunidade de simplesmente

sentar e observar, sentada no gramado, aproveitar para ler os textos das disciplinas, encontrar alguns colegas ou descansar sentindo a brisa fresca. De lá, é possível observar a universidade por outro olhar, os diferentes grupos que se formam na orla parecem mostrar uma certa identidade. Observo as fachadas que parecem se apresentar em alguns grupos, ou em alguns estudantes na tentativa de fazer parte do grupo. Alguns minutos naquele local, por vários dias, contribuíram muito para a visão etnográfica que tenho da UFF.



Fotografia 7 – Orla.  
Fonte: Acervo da  
pesquisa.

Outro estudante, Mateus, percebe a universidade como espaço não inclusivo para os/as transexuais. Segundo o estudante, os indivíduos transexuais ainda são excluídos e esquecidos pela universidade, como comenta a seguir:

Essa foto foi capturada no banheiro do prédio do curso de Serviço Social, onde passo com frequência, seja para tirar cópias de textos, seja para comprar lanches. A foto mostra algo que sempre me inquieta, pois mostra uma pichação aos olhos de uns, arte urbana aos olhos de outros e também do meu. Nela está escrito “Resiste Trans” em cima do micrômetro. Vejo como um grito de socorro de uma parce-

la da sociedade onde poucos e poucas chegam ao ensino superior. A maioria quando sobrevive à escola, pouca alternativa de vida tem, senão a prostituição. O direito das e dos transgêneros usarem o banheiro que condiz com seu gênero ainda não é um direito garantido.



Fotografia 8 – Inscrição política no banheiro  
Fonte: Acervo da pesquisa.

As fotografias e seus respectivos textos de descrição e a análise aqui proposta revelam distintas formas de experimentar e perceber o espaço do campus universitário. A proposição de fotografar e refletir sobre o cotidiano levou estudantes não apenas ao registro e documentação da “realidade”, mas possibilitou a eles/as a desaceleração do tempo da vida cotidiana, conferindo aos espaços vividos um caráter de documentação reflexiva da experiência. As fotografias, ancoradas pelos textos que as acompanham, revelam, assim, tanto os espaços observados, como dizem da subjetividade dos sujeitos produtores das imagens.

## Conclusão

As paisagens com as quais esses/as jovens estudantes se deparam no cotidiano, muitas vezes, não são

percebidas ou devidamente interpretadas pelos *intensos fluxos sensoriais e informacionais* (Haroche, 2015, p. 851) que fomentam a compressão do tempo. Os signos que os jovens projetam sobre as paisagens e espaços praticados os constituem também como sujeitos sociais. Constituir-se como sujeito autônomo diante do estreitamento da relação espaço-tempo (Harvey, 2005) é um dos grandes desafios biográficos enfrentados por jovens no tempo presente. A rotina exaustiva, especialmente presente no cotidiano de jovens estudantes e trabalhadores/as, raramente oferece brecha para a reflexividade.

O recorte que estabelecemos neste trabalho se relaciona com a produção do espaço cotidiano universitário que se revela em ensaios fotográficos e textos descritivo-analíticos, produzidos como dispositivos metodológico-reflexivos. Ao longo da escolarização, a entrada na universidade é marco significativo no processo de individuação e conquista da autonomia. A tomada de decisões se faz num quadro societário de ampliação das incertezas que se manifestam no campo da subjetivação.

A análise do cotidiano que adotamos busca compreender a complexidade dos processos sociais que imbricam a constituição da subjetividade dos indivíduos com a produção social do espaço. A relação entre os elementos físicos e objetivos e os subjetivos e imateriais no cotidiano dos jovens faz com que seja construído um conceito de espaço diferenciado por cada um/a. O cotidiano se produz como forma de adquirir conhecimento do que é vivido; vai muito além do que é rotineiro e se transforma em meio de refletir e conhecer a sociedade que nos atravessa.

Para os jovens, a universidade é um território a desbravar; sua geografia é marcada por espaços físicos e intelectuais que aos poucos vão sendo descobertos. O espaço geográfico da universidade torna-se um múltiplo, ressignificado de acordo com experiência de espaço e tempo de cada um/a. A orientação que adotamos na interpretação do material empírico foi a de buscar compreender a multiplicidade das vivências espaciais que cada jovem da pesquisa representou em seus ensaios fotográficos.

O trecho abaixo, de autoria de uma estudante, revela a multiplicidade de papéis e vivência de espaços relatados pelos jovens da pesquisa:

Expressar o meu cotidiano em fotos foi um tanto difícil, pois, as atividades que me envolvem como estudante, mãe e esposa têm sido muito tensas, na medida em que eu tenho um compromisso de dedicação diferenciada em que determinado momento comprometem um pouco a minha atuação em ambos os papéis.

Nas fotografias e textos que as acompanham emergem distintas representações de vida universitária, processos de subjetivação e projetos de futuro que se relacionam com experiências plurais de práticas dos espaços. O exercício “meu cotidiano em fotos” tem contribuído para que os estudantes ampliem o campo de reflexividade sobre seus espaços-tempos de vivência social, seja como aluno na vida universitária ou como jovem pertencente a diversas esferas de vida social. As significações atribuídas aos objetos e interações nos espaços que praticam ganham profundidade quando esses se debruçam para o exercício de produção, observação e análise de imagens fotográficas.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e poder simbólico. In: *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARRANO, Paulo César. Projeto *Eu sou Muitos: compreendendo imagens e processos de individuação de jovens estudantes*. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018-2019.

CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. *Movimento – revista de educação*, n.1, 2000.

CARRANO, Paulo; ANDRADE, Nivea. “Eu não sabia que eu tinha tanto cotidiano”: um relato sobre fotografia e reflexividade entre estudantes de Pedagogia. In: Seminário Internacional. As redes e as tecnologias: transformações e subversões na atualidade, VII., 2013, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

HAROCHE, Claudine. O sujeito diante da aceleração e da ilimitação contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 4, 2015.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 14ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.

# Expedição interdisciplinar

aula-viagem para aprender  
a ver-sentir o sertão

Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante  
Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa  
Inês Sílvia Vitorino Sampaio

## Introdução

A *Expedição interdisciplinar: aula viagem para aprender a ver-sentir o sertão*, a ser discutida no presente texto, reuniu três professoras e quinze estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC), no período de 16 a 20 de dezembro de 2017, em uma jornada que partiu de Fortaleza para Nova Olinda-CE, na região do Cariri. O objetivo da expedição foi realizar a cobertura colaborativa da comemoração dos 25 anos da Fundação Casa Grande, entidade fundada em 1992, em Nova Olinda, cujo foco de atuação articula a agência de crianças e adolescentes com memória, história, cultura, comunicação e artes.

O deslocamento, não meramente físico, da capital para o interior nos moveu em direção a zonas de visibilidades que habitualmente estão à margem de versões disciplinares do currículo oficial. A aula-via-

gem tornou-se dispositivo de encontro entre modos de ver/perceber de crianças, jovens e adultos, na perspectiva de *pensar a educação a partir do par experiência/sentido* (Bondía, 2002, p. 20). Ultrapassar os muros da universidade significou reencontrar dimensões da aprendizagem que precisam da emoção, do corpo, da imaginação e do encantamento, assumindo, assim como Freire (2008, p. 42), que *conhecer é interferir na realidade conhecida*. Nesse percurso, fomos desafiadas a ver-sentir o sertão e nossa gente.

Neste artigo, tematizamos esse percurso de renovação do olhar pela experiência, problematizando, conseqüentemente, o lugar da visão em perspectivas hegemônicas de produção do conhecimento tão naturalizadas. Além dessa introdução, o texto está organizado em quatro seções. Na primeira, discutimos a relação da Fundação Casa Grande com a universidade, seguida do item: *A expectativa*, que aborda a preparação para a viagem. No tópico: *A viagem*, recordamos a constituição do mapa afetivo como um mirante de onde olhar e viver essa experiência. A viagem entendida como deslocar-se de posições e certezas prévias. Na seção seguinte, *O encontro*, detalhamos a aproximação dos estudantes da UFC com a menina da Casa Grande e, ainda, o processo de cobertura. Nas considerações finais, *A viagem continua*, destacamos a potência dos aprendizados corporificados pela experiência e seus efeitos de rasura em imagens hierárquicas e pouco afetivas da sala de aula universitária.

## **A Casa Grande e a universidade**

A Fundação Casa Grande e a UFC têm um histórico de atividades realizadas em conjunto desde a década de 1990, mais especificamente com o curso de

Comunicação Social, que resultou em vários trabalhos coletivos e pesquisas individuais de conclusão de curso e de mestrado. Recentemente, a aproximação entre as duas instituições se deu por meio da disciplina de Educomunicação, do curso Sistemas e Mídias Digitais, que tem realizado, desde 2014, aulas-viagem para a fundação, com a intenção de conhecer de perto o trabalho educacional feito com crianças e adolescentes em atividades que envolvem comunicação, memória e artes.

A Fundação Casa Grande foi fundada em 1992 e desde então vem celebrando, no dia 19 de dezembro, data da sua criação, a Renovação do Sagrado Coração de Jesus e Maria, manifestação de fé comum às famílias do Cariri, momento e ato em que familiares e amigos revigoram a ligação com o sagrado, por meio de cânticos, rezas e pedidos com devoção. Na Casa Grande, a solenidade é realizada na sala de entrada, cuja parede frontal transforma-se em um santuário, ornamentado com imagens e outros elementos simbólicos da religiosidade, que retratam a fé e evocam a proteção aos moradores e visitantes.

A história da Casa Grande começou em 1982, bem antes de sua fundação, com as andanças do casal de fundadores Alemberg Quindins e Rosiane Limaverde pelo sertão nordestino da Chapada do Araripe. Nessas expedições, vendo, ouvindo e sentindo a mitologia do homem ancestral, documentando lendas e achados arqueológicos, o casal já estava idealizando o que viria ser a Casa Azul – espaço vivo de criação e produção cultural, que tem a valorização da infância como marca, e guarda fragmentos de memórias atemporais.

O nome “Casa Grande” faz referência ao imóvel onde se fixou a sede da instituição, primeira edificação

da cidade de Nova Olinda, e que era ponto de apoio aos vaqueiros que passavam com as boiadas na estrada que ligava o Cariri ao sertão dos Inhamuns, no período da Civilização do Couro, final do século XVII. A casa, que estava abandonada há décadas e fazia parte do folclore da cidade como sendo mal-assombrada, foi completamente restaurada, a partir de 1983, para abrigar a fundação e manteve as cores originais com paredes azuis e portas e janelas em vermelho.

Atualmente as ações da Fundação Casa Grande estão organizadas em quatro laboratórios: Memória, Artes, Comunicação e Turismo. O Laboratório de Memória é responsável pelo acervo mitológico e arqueológico da pré-história do Homem-Kariri. O Laboratório de Artes está integrado ao Teatro Violeta Arraes – Engenho de Artes Cênicas, com ações que envolvem produção musical, como a Bandinha de Lata, Us Cabinha, criação de um cineclube e um grande acervo de livros e gibis, cuidadosamente catalogados na biblioteca e na gibiteca, respectivamente. O Laboratório de Comunicação envolve a Casa Grande FM, emissora comunitária de baixa potência e a TV Casa Grande, com canal no YouTube e produção sistemática de conteúdos audiovisuais. O Laboratório de Turismo trabalha a perspectiva do turismo comunitário, sendo os roteiros cuidadosamente pensados para provocar o menor impacto ambiental e apoiar iniciativas de geração de renda na própria comunidade. Os visitantes ficam hospedados nas pousadas domiciliares, criadas junto aos pais das crianças que atuam na entidade e podem visitar as belezas naturais da Chapada do Araripe. Passam pela Fundação Casa Grande cerca de 65 mil turistas por ano.

## **A expectativa**

O convite para participar da cobertura colaborativa da festa de 25 anos da Fundação Casa Grande foi um gesto de muita confiança e constituiu-se como um desafio por reunir uma equipe de estudantes de Psicologia, Publicidade e Propaganda e de Sistemas e Mídias Digitais para realizar a cobertura de evento tão significativo.

O primeiro passo foi convidar os estudantes das disciplinas de Redação para Mídias Digitais e Educomunicação, do curso de Sistemas e Mídias Digitais; Pesquisa e Comunicação, do curso de Publicidade e Propaganda – ambas do *campus* da UFC/Fortaleza; e da disciplina de Seminários Avançados em Infâncias e Juventudes, do curso de Psicologia da UFC/Sobral.

Considerando que não seria possível levar todos os estudantes – cerca de 50 das três disciplinas –, pela natureza da atividade a ser realizada, por limitações de transporte e pela ausência de condições de acomodar o grupo em Nova Olinda, optamos por estimular a participação voluntária. O grupo foi organizado a partir de desejos e motivações espontâneas de 15 jovens estudantes.

Recebemos da equipe de comunicação da Casa Grande algumas peças produzidas por eles, como a logomarca do evento e o projeto de identidade visual, o *site* dedicado à cobertura da Festa da Renovação e a programação para publicação das postagens. Coube à equipe da UFC a redação final do *release* a ser enviado às empresas de comunicação de Fortaleza e da região do Cariri, bem como a criação de um *mailing list* para envio de materiais.

Com tudo bem definido e planejado, embarcamos rumo à Nova Olinda e à Renovação dos 25 anos da Fundação Casa Grande.

## A viagem

Priorizamos nesta narrativa não cronológica da *Expedição interdisciplinar: aula- viagem para aprender a ver-sentir o sertão* episódios e cenas cujos efeitos reverberaram como plano comum na nossa memória (Kastrup; Passos, 2016). Inspiramo-nos no que o filósofo Walter Kohan (2007) explica sobre as dimensões do tempo. Diferente de *chrónos*, *Aión* tem relação com a intensidade, com o acontecimento, forjando uma escrita afetiva e não representativa dos encontros vividos. Seria este um relato aiônico.

O percurso Fortaleza-Nova Olinda-Fortaleza foi feito em um ônibus da UFC, que levou 18 estudantes e professores, além de dois motoristas. O mapa que cada um traçou para essa viagem foi ganhando contorno aos poucos. Estávamos receosos com o calor (não havia ar-condicionado no ônibus e dezembro costuma ser muito quente no Nordeste), com o tempo na estrada, afinal passaríamos boa parte do dia a caminho de Nova Olinda. Mapa e grupo precisaram ser inventados no encontro. Nenhum dos dois estava dado antes da experiência.

Cada parada – o almoço, o banheiro, o combustível – foi reservando surpresas e aproximações entre os viajantes. Duplas e grupos de parceiros de viagens se alteraram, ora porque nos aglutinávamos no meio do ônibus para tomar alguma decisão – paramos para um lanche ou seguimos? –, ora porque se descortinava uma paisagem nova que nos interpelava a especular sobre lugares e biomas ainda desconhecidos e nos fazia cúmplices na descoberta de novos territórios visu-

ais, ora porque se rompiam as fronteiras estabelecidas no nosso sistemas de lugares (Nascimento; Coimbra, 2008) definidos por institucionalidades prévias – disciplinas, cursos, cidades, idades diferentes – e revogadas ali pelos contatos que criavam mais uma linha no mapa afetivo dessa viagem-experiência.

O calorão da travessia foi aliviado com a chegada à cidade caririense de temperatura amena. A Casa Grande, azulzinha, de cor fria estava em pleno vapor. Linha no mapa das intensidades, que flagrou tensões entre olhar e ser olhado pela tradição popular, ensinar e aprender, ser de casa ou estrangeiro. De algum modo, essas tensões borraram os lugares do território institucional, aqueles referentes à universidade como lugar privilegiado para construção do conhecimento. Nosso mapa dava pistas que seria mutante, e agora era mobilizado pelos efeitos das emoções do encontro com a tradição e sua materialidade histórica.

Olha, posso até ser pessoa qualquer, vinda de um lugar que não é aqui, que tranca portas e precisa de um abraço quase toda hora que passa fora de casa, mas depois disso tudo, depois que a magia se revela, que o espírito sopra uma baforada de vida, de dentro pra fora, não existe ninguém, em cima desse e de todo e qualquer chão, que permaneça pequeno e menor do que o céu. Agradeço, portanto, aos 25 anos de existência dessa casa de cores muitas de perder as contas, a essa cultura viva que faz tremer as pernas e o corpo inteiro, à sensação de completude e bem danado que me causa essa certeza de que estive, esta noite, diante de tudo o que é divino. (Trecho do diário de campo escrito por estudante da equipe da UFC).

A apresentação do Grupo de Penitentes da Divina Cruz do Sítio de Cabaceiras de Barbalha, a primeira,

entre muitas que se sucederiam naqueles dias, foi na entrada da Casa Grande, grupo composto de homens, entoando cantos religiosos. Algum desconforto quando cruzamos os olhares, quando eles e nós nos vimos. Estudantes fora dos estereótipos de gênero, crianças com domínio de fotografia, homens da tradição popular, convidados, *drones* e voos aéreos, curiosos, pesquisadores, transeuntes, estrangeiros... Cenas que tensionam normatividades que insistem em nos segmentar binariamente.

## O encontro

Entre professores, estudantes e demais convidados, o olhar foi de hipnose frente ao ritual de celebração da fé dos Penitentes de Barbalha, homens e meninos fervorosos que cantaram, dançaram e beijaram a cruz. Intrigados, ao final, buscamos entender: há quanto tempo o grupo existe? O que é preciso para dele fazer parte? Com qual idade é possível participar? Por que só homens? Uma a uma essas e outras indagações foram respondidas pelo chefe do grupo que, em sua fala simples e alguns gracejos, colheu palmas e risos, deixando no ar muitas dúvidas e questionamentos, em particular, quanto à dimensão de gênero tão cara aos debates universitários.

Os dias que se seguiram foram intensos, com atividades pela manhã, tarde e noite. O convite para colaborar na cobertura da festa incluía tornar-se, ainda que por alguns dias, parte da equipe da casa. Assim, fomos convocados a atender a horários, cumprir tarefas de limpeza e cuidado da casa, colaborar com a recepção amorosa dos que ainda estavam por chegar.

Na manhã do domingo, dia 17 de dezembro, a primeira atividade foi de planejamento, sob a coordena-

ção de Filipinho Alves, um dos jovens da casa, coordenador de Comunicação, que contou com a colaboração de Lucas Nunes e Levy Pontes, meninos também da Fundação. Foi Filipinho – e não as professoras presentes da UFC – quem coordenou a apresentação e a formação de equipes (de texto, vídeo, redes sociais, fotos e rádio) e a distribuição de tarefas, que incluíram entre outras a produção de matérias sobre a professora Conceição Lopes e o curso de Arqueologia Social Inclusiva, sob sua coordenação, o desfile de moda Cariri e a festa da Renovação. Também ficou acertado que o álbum diário seria divulgado às 23h no Facebook e a quantidade de fotos a serem postadas.

Ao fim do segundo dia, os estudantes dividiam seus sentimentos entre o fascínio frente à riqueza da experiência que acompanhavam e o questionamento sobre algumas dinâmicas da casa, em especial, quanto às atividades das crianças no cuidado e na limpeza, assim como sobre a percepção que alguns tiveram de falta de acompanhamento da alimentação delas. *Aión* e *chrónos* forçam nossos corpos e fazem problema ao nosso entendimento. Porém, nosso mirante insiste na reconhecimento, nas lentes com as quais nos acostumamos a ver e produzir sentido: “E que horas as crianças vão para casa? E isso não é trabalho? Elas aguentam esse rojão?”

Na manhã da segunda-feira, dia 18, às 8h e alguns minutos, sentamo-nos no chão e/ou nos batentes do alpendre do pátio interno da Casa Grande, para uma conversa com Alemberg Quindins, um dos fundadores da Casa Grande. As perguntas dos estudantes da UFC eram um dos motivos, além da análise da cobertura do primeiro desfile de moda e marcas criados por membros da fundação, na noite passada, no teatro Violeta

Arraes. Casa cheia, flash, meninos e estudantes juntos, equipe implicada, registros feitos, muita emoção, entrosamento.

Mas Alemberg, de cócoras ali na nossa frente, numa simplicidade e perspectiva singular (nem de baixo, nem de cima), começa a perguntar e provocar a todos nós sobre o que gostaríamos de lembrar e que imagens deixamos para os que vão nos seguir. "Oxe, ele não gostou do trabalho da noite anterior, foi?" Crianças, estudantes, jovens gestores da casa, nós todos assim meio espantados com a provocação.

Ele foi tecendo as pontuações até nos dizer que nossos registros tinham sido todos de um único lugar, ausência da exploração de alguns ângulos nas fotos e vídeos. Esquecemos de viajar, de nos deslocar dentro do teatro, de olhar sobre diferentes ângulos. Foi embaraçoso. Alemberg instaurou, naquele instante, outra insuficiência no nosso sistema de lugares: quem aprende, quem ensina? Nossos estudantes haviam viajado na expectativa de "ensinarem" a meninada do sertão a fazer comunicação? Essa abertura ou fissura não foi feita com explicações de que a Casa Grande era um projeto de participação e autonomia das crianças, num outro plano de referência, etc. Ele não criou um outro lugar para nos explicar, o da justificativa. Foi possível a nós experimentar estar ao lado das crianças, como coartífices, inclusive com o desconforto do suposto "erro" na noite anterior. Levamos uma bronca. Não éramos crianças, éramos corresponsáveis, podíamos falar sobre a produção conjunta, com um devir diferente, sem muitas prerrogativas protetoras dos mais novos em idade, aliás mais experientes no quesito assembleia ou reunião no alpendre.

Saímos transformados. Convencidos? Esse não era o caso, mas algo foi feito para que pudéssemos des-

locar ainda mais radicalmente o mirante de onde olhar a Casa Grande. O que é mais desafiador é que ela nos convida a habitá-la e esses estranhamentos são ainda mais intrigantes porque vêm junto com acolhimento, afeto, trocas. Você a interroga de dentro, ela abre as portas e permite que façamos nossas perguntas.

Então, a Casa Grande ensina que as alianças precisam ser feitas incluindo dissensos, negociações, suspensões temporárias de certezas e verdades. Trata-se de um exercício bem diferente da atitude do colonizador. Chegar a uma “terra estrangeira” exige disponibilidade a alterar-se, a ser outro de sua própria morada. Outra língua, outro sistema de referência. Como não tentar explicar com o já sabido, o já vivido? Foi preciso suspender um pouco mais, deixar-se povoar de outros povos, as tais memórias convocadas por Alemberg, povos de ontem e de hoje e que ainda nem se fizeram. Nem tudo é consenso e lidar com o conflito é também um aprendizado no encontro com o outro.

Seguimos para uma terreirada, a primeira a ser vista pelos estudantes, alguns de nós professoras da UFC, entre outros parceiros presentes. Num amplo terreiro em frente a uma residência muito simples, vimos Yasmin Pereira, uma das meninas da Fundação Casa Grande iniciar o ritual respingando água ao chão para baixar a poeira e limpar os caminhos para os amigos que chegam. Com o sentimento acolhedor que é típico do povo nordestino, todos os convidados foram convidados a comer um mungunzá.

Alimentados, então, alegramo-nos com a apresentação a céu aberto do Reisado de Caretas do Couro, do Sítio Sassaré, em Potengi, sob a condução do Mestre Antônio Luiz. Numa performance ritmada, um “boi”, uma “sariema” (corruptela de seriema), um “véi” e uma “véia”, entre outros personagens da cultura popular,

desafiaram-se em danças, na profusão de cores vibrantes de roupas e adereços, sons estranhos e no entrecchoque de bastões próprios ao Maneiro-pau. Na festa do Reisado, homens e meninos mascarados tanto assustaram quanto produziram sonoras gargalhadas no público presente, colaborando para a preservação da memória da festa que Sr. Antônio Luiz aprendeu com seu pai ainda criança.

Retornamos à Nova Olinda no início da noite, que seria especialmente longa, já que a festa da Renovação começaria à meia-noite. Ao chegarmos, a sala principal, onde a cerimônia de renovação ocorreu, já começava a receber os primeiros cuidados de limpeza dos altares e santos dispostos no ambiente e sua posterior ornamentação, com flores de papel artesanais coloridas, feitas especialmente para a ocasião. De acordo com a tradição local, esta última atividade é de competência exclusiva das mulheres, que tecem composições de cores e desenhos, inspirados nas sugestões dos presentes.

No horário marcado, a comunidade de Nova Olinda compareceu para os parabéns e partilha de um imenso bolo, ao som da Banda Municipal de Nova Olinda e seu repertório de clássicos da música nordestina. Os estudantes de plantão venceram o cansaço do dia para editar as imagens e concluir as postagens previstas para publicação.

Nosso último dia em Nova Olinda se iniciou com o hasteamento das bandeiras do Brasil e da Fundação Casa Grande – esta último ao ritmo do hino da fundação, a canção *Essa Casa de Moraes Moreira*, a confirmar, entre outras coisas que: *Essa casa é tão bonita, como a gente que habita. Desde a rua até a porta, até a sala de visita, até o fundo do quintal. Todo mundo acredita no objetivo igual.*

O reconhecimento do pertencimento à casa foi, então, celebrado no ritual de iniciação e/ou de renovação de entrega do uniforme da casa àqueles meninos e meninas que, no decorrer do ano, fizeram valer este vínculo. Foi um momento de muita emoção e troca de afetos, de celebração do vínculo com a casa e a comunidade. Quem acompanhou e/ou realizou a cobertura do ritual também se emocionou com a cerimônia.

À tarde teve início o intenso fluxo dos grupos de tradições e visitantes que havia sido anunciado. Houve um cortejo saindo da Casa Grande, dando algumas voltas pelas ruas do centro de Nova Olinda e retornando à fundação. Reis, rainhas, bacamarteiros, cantadores de pífano, Lampiões e Marias Bonitas, entre tantos outros encheram as ruas de sons, cores e performances, trazendo a vizinhança à porta das casas. No meio do cortejo, tínhamos a sensação de uma epifania, cegos de tanto ver.

Após acompanhar e realizar o registro do cortejo pelas ruas, nossa equipe, inteiramente integrada, dividiu-se nas atividades de bloqueio da rua, acolhida aos visitantes e organização do ingresso dos grupos. A casa ficou repleta de gente de diversos cantos do país, gestores públicos e amigos da fundação. Os grupos alternaram-se em prestar homenagem à Nossa Senhora, com gestos, orações, músicas e danças próprias. "Ali, a Casa Grande sem dúvidas se torna o coração pulsante de Nova Olinda." A casa se encheu de vida, brilhos e cores dos belos trajes dos grupos de tradição popular. O parquinho interno da casa acolheu crianças vestidas de reis e rainhas, Lampiões e Marias Bonitas, entre outros.

## **A viagem continua**

Na bagagem, trouxemos aprendizados de um novo modo de ver riquezas, diversidade e beleza da cultura popular; conhecimentos sobre rituais religiosos, festas, danças e gastronomia populares, e sentidos locais e comunitários a eles atribuídos; entendimento de que é possível aprender fazendo; noção de que crianças, adolescentes e jovens são capazes de aprender, mas também de ensinar, inclusive a estudantes e professores universitários e que a experiência da viagem não terminou ali. Depois de ver-sentir o sertão e nossa gente, não há como des-ver. Uma vez iniciada, esse tipo de expedição nunca terá fim.

A experiência de 2017 inaugurou a vivência da cobertura coletiva, cujos efeitos foram sentidos nas viagens posteriores. Em 2018, parte do grupo, acrescido de novos integrantes, participou do evento de 26 anos da Fundação Casa Grande e retornou ao Cariri em 2019 para a cobertura do I Seminário Internacional Patrimônio da Humanidade Chapada do Araripe.

*A Expedição interdisciplinar: aula viagem para aprender a ver-sentir o sertão* continua ressoando e projetando novas experiências vindouras para que mais estudantes e professores possam experimentar no corpo e na alma o que foi vivenciar a Festa da Renovação na Fundação Casa Grande.

## **Referências**

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- KOHAN, Walter. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: Geisler, A. R. R.; Abrahão, A. L. e Coimbra, C. (orgs.). *Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde*. Niterói: EDUFF, 2008.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia e TEDESCO, Silvia. (orgs.). *Pistas do método da Cartografia: a experiência e o plano comum* (vol. 2). Porto Alegre: Sulina, 2016.

# Cotidiano animado

## dentro e fora da escola

Marcos Magalhães

Há algumas décadas, somente alguns profissionais do campo do audiovisual podiam utilizar imagens em movimento para projetar suas reflexões e visões sobre o mundo em que vivemos. A animação, linguagem que venho exercitando como artista, educador e pesquisador, há mais de 40 anos, sempre se mostrou adequada para explorar ideias e conceitos que não podem ser simplesmente lidos ou fotografados, pois são produtos da mais pura e livre elucubração. Assim seria com a previsão do futuro (que ganhou o apelido paradoxal de “ficção-científica”), uma ansiedade humana presente desde sempre em incontáveis mensagens de todos os campos de expressão, e que nos desenhos animados encontrou algumas de suas versões mais criativas e divertidas. Mas como evoluirá o mundo ao vermos cada vez mais a produção de imagens animadas se tornar acessível a todos no dia a dia?

Os desenhos animados da família Jetsons<sup>1</sup>, habitantes de um futuro imaginado para alguns séculos após o nosso presente, mostravam, além de carros voadores e robôs domésticos (ainda distantes do nosso dia a dia), um aparelho chamado “videofone”, que já podemos comparar com aparelhos existentes na atualidade. O videofone era o que os roteiristas de ficção científica e animação dos anos 1960 podiam imaginar, então, ao mesclar duas tecnologias essenciais de comunicação presentes nos lares daquela época: o telefone e a televisão. Através do videofone, informações textuais, sonoras e imagéticas tornavam-se instantâneas e influentes no cotidiano de uma família, trazendo para os lares a produção e a fruição cotidiana em larga escala de imagens técnicas (Flusser, 1985).

Hoje em dia podemos dizer que o videofone seria um prenúncio dos aplicativos de conversas por vídeo, que se tornam cada vez mais corriqueiros para nós hoje, como Skype, Zoom, Google Meet e outros que estamos nos habituando a incorporar ao nosso universo cotidiano, dentro ou fora de situações de confinamento por pandemias ou outros eventos limitantes.

Mas mesmo a criativa família Jetson não explorava o uso do videofone para funções mais diversas e nobres do que a corriqueira comunicação cotidiana entre os membros da família e seus coadjuvantes. Ele permanecia sendo uma *caixa-preta* (Flusser, 1985).

Hoje em dia, a tecnologia que mais nos afeta está, sem dúvida, nos telefones celulares, os *smartphones*, que são muito mais do que um videofone poderia aspirar a se tornar, desde a era Jetsons. Eles são ao mesmo

---

<sup>1</sup> *Os Jetsons* é um seriado de TV em desenho animado, produzido pelos estúdios norte-americanos Hanna-Barbera a partir de 1962, que alcançou grande popularidade também no Brasil.

tempo computadores, câmeras, gravadores de som, agenda, biblioteca, etc. E tudo isso cabe dentro do nosso bolso. “Só faltam falar!” – diria algum humorista. Mas nesse caso, também, o segredo do funcionamento dessas caixinhas pretas permanece enclausurado dentro delas. Só conhecemos o que surge nas telas.

Com a mega infraestrutura de compartilhamento de dados trazida pelas grandes empresas de tecnologia e de redes sociais, o compartilhamento dessas telas com imagens técnicas de alto poder de influência pode ocorrer hoje em tempo real, ainda explorando de forma predominante a comunicação instantânea entre pessoas, grupos e comunidades. Vemos surgir uma infinidade de conteúdos produzidos e compartilhados nas redes por indivíduos, como os youtubers e influenciadores, que gravam vídeos bem parecidos com conversas de um videofone e prosperam com sua imensa visibilidade e poder de persuasão, o que lhes rende retorno de prestígio e ganhos financeiros. Além disso afetar diversas circunstâncias de nossa vida cotidiana, como a vida social, a política, a saúde e muitas outras, também estamos sendo invadidos – queiramos ou não – por mensagens audiovisuais pré-gravadas ou síncronas que abordam todos os aspectos da formação das mentalidades coletivas e individuais que habitam e transformam nossas sociedades.

Com o advento da imagem técnica, que para Flusser foi inicialmente representada pela fotografia (evoluindo a seguir para o cinema, os *games* e todas as novas plataformas), as mensagens escritas passam cada vez mais a servir como matéria original (na forma de roteiros ou programas) para imagens mais complexas do que as “imagens tradicionais” com as quais convivemos desde a pré-história. Cada vez mais está sendo essencial um novo letramento, que nos

permita dominar e transmitir a professores e alunos os procedimentos de produção do audiovisual. Pois, como cita Flusser (1985):

[...] o complexo “aparelho-operador” é demasiadamente complicado para que possa ser penetrado: é caixa preta e o que se vê é apenas *input* e *output*. Quem vê *input* e *output* vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta. Toda crítica da imagem técnica deve visar o branqueamento<sup>2</sup> dessa caixa. Dada a dificuldade de tal tarefa, somos por enquanto analfabetos em relação às imagens técnicas. Não sabemos como decifrá-las.

A escola já vinha convivendo com uma inserção do audiovisual desde os tempos do cinema, e mais tarde através da televisão. Apesar dessas tecnologias raramente adentrarem, até recentemente, o espaço físico da escola, elas eram muito fortes no exterior da sala de aula e exerciam seu poder de formação sem a mediação do professor. O cinema se constituía como diversão de fins de semana e, mais tarde, a televisão passou a ocupar as “horas ociosas” das manhãs ou tardes em que não houvesse aulas. Devido ao encantamento coletivo pela novidade tecnológica das imagens projetadas em movimento, presente desde as primeiras sessões do *Teatro Óptico*, de Emile Reynaud<sup>3</sup>, e

---

<sup>2</sup> Cabe aqui, nas circunstâncias atuais, esclarecer desde logo que o termo *branqueamento*, usado por Flusser (1985), não possuía qualquer conotação étnico-racial, assim como também não o possui a expressão *caixa-preta*, que é derivada do jargão da aviação, definindo uma caixa totalmente blindada e opaca que guarda os dados de um voo, sendo útil no caso de esclarecimento de acidentes. Flusser poderia perfeitamente ter dito, por exemplo, que a imagem técnica deve visar “tornar transparente” esta “caixa opaca”.

<sup>3</sup> Emile Reynaud (1844-1918) é considerado o Patrono da Animação, por ter realizado em 1892 (3 anos antes dos irmãos Lumière) proje-

pelo Cinematógrafo dos irmãos Lumière, o audiovisual ganhou rapidamente força e poder para implantar inúmeras mudanças de costumes e valores nas gerações expostas às suas influências.

Considerando-se que essas tecnologias (de espetáculos de imagens em movimento) foram se tornando parte do cotidiano somente a partir dos anos 1930 (com o cinema se tornando sonoro) e se intensificando com a chegada da TV aos lares, nos anos 1960, tentativas de uma inserção mais “oficial” da linguagem audiovisual em projetos de educação só puderam começar a acontecer há menos de um século, e mesmo assim de forma lenta, passiva e romântica.

Reis Junior, em sua tese de doutorado sobre Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (Reis Junior, 2008), lista uma sequência histórica de instituições e projetos da primeira metade do século XX que consideravam a urgência da inserção dos conteúdos educativos na produção de filmes, bem como eventualmente o uso regular de projeções de filmes convencionais na rotina escolar. Serrano é creditado como um pioneiro que previu, inclusive, a produção de filmes na escola por professores e alunos, mas não há registro de material produzido dessa forma naquela época. O principal motivo, pode-se supor, seria a inacessibilidade de não profissionais aos meios de produção da época: câmeras, negativos, revelações em laboratórios, montagem e sonorização demandavam alta especialização e materiais caros,

---

ções de filmes de desenhos animados coloridos e com música original, com sua invenção denominada *Teatro Óptico*, em que usava tiras de película perfurada, com centenas de imagens desenhadas à mão (Magalhães, 2004).

tornando utópica, ou pelo menos luxuosa, a produção de filmes em sala de aula.

Já a partir dos anos 1970, iniciativas como o Cineduc<sup>4</sup> trouxeram a escolas privadas e públicas um início de sistematização de experiências baseadas no fenômeno cineclubístico, que enriquecia mensagens filmicas (apresentadas pela exibição de curtas e longas-metragens em salas de cinema) com o exercício do debate e a crítica dessas mensagens pelos alunos. O projeto introduzia esporadicamente a produção de curtas pelos alunos em oficinas, pois naquela época já começava a despontar uma alternativa técnica viável para isso: o filme super-8, uma bitola amadora que barateava e popularizava enormemente a produção de filmes caseiros.

Lembramos que ainda hoje o Cineduc, assim como muitas outras experiências que o sucedem, representam campos de pesquisa e experimentação sem nenhuma garantia de continuidade ou encampamento por sistemas de educação públicos ou privados.

Perdão. Eu estava falando dos Jetsons e do videofone, como foi que cheguei até aqui? Ah, sim. Fui convidado para escrever um capítulo para este livro, ligado à minha participação no evento *Visualidades e Narrativas*, promovido pelo CACE em 2020, durante a pandemia causada pelo novo coronavírus, através da *caixa-preta* Zoom. Ao aceitar esse convite, o meu objetivo foi o de poder dar um testemunho, a partir de minha experiência pessoal e profissional de qua-

---

<sup>4</sup> O [Cineduc – Cinema e Educação](#) é uma entidade sem fins lucrativos, fundada em 1970 por Marialva Monteiro, e ainda em atividade, que realiza atividades envolvendo exibição, discussão e produção de filmes, além de outros eventos em escolas particulares e da rede pública do Rio de Janeiro.

se cinco décadas de uso da linguagem audiovisual, do enorme impacto e as excepcionais possibilidades que ainda se encontram latentes para a introdução destas *Visualidades e Narrativas* nos processos pedagógicos.

Tenho a firme convicção de que o aprendizado e o domínio da linguagem audiovisual só acontecem efetivamente pela prática da produção. Fazendo filmes, compreende-se o cinema. Fazendo animação, apropriamo-nos do tempo e do movimento que nos inoculam dos conhecimentos essenciais à criação de novos universos propiciada por essa linguagem. Nunca é demais citar novamente Norman McLaren<sup>5</sup>, que entre seus raros escritos esboçou a melhor das definições do que é a arte de animar: *desenhar movimentos, ao invés de movimentar desenhos*. “Desenhar”, aqui, refere-se ao sentido projetual do verbo, significa a capacidade de abstrair gestos que produzem movimentos. Traçar itinerários, arcos, velocidades, acelerações... Noções por demais abstratas para quem nunca fez uma animação. Animando se aprende a criar imagens animadas, a integrar essa criação com um coletivo (através da produção e/ou do compartilhamento em telas). A animação é o portal de entrada para todos os universos cinematográficos.

Reynaud, com suas pioneiras e artesanais projeções de desenhos animados coloridos e musicados ao vivo, abriu o caminho para os irmãos Lumière tornarem as mensagens audiovisuais reproduzíveis, através da adição de fotografias físico-químicas mecânicas,

---

<sup>5</sup> Norman McLaren (1914-1987), animador escocês naturalizado canadense, foi o fundador do departamento de animação do *National Film Board of Canada*, onde realizou por 40 anos uma extensa e reconhecida obra de animação artísticos de grande expressão e diversidade.

com inevitável “empobrecimento”<sup>6</sup> das mensagens a partir de então.

No texto a seguir, Flusser poderia ter incluído, dentro dos parêntesis que exemplificam “agentes humanos” e ao lado do pintor e do desenhista das imagens tradicionais, o “animador”! E também considerar como primeiro “funcionário” das imagens técnicas o *cameraman* das primeiras cenas documentais do cinema:

No caso das imagens tradicionais, é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano (pintor, desenhista) que se coloca entre elas e seu significado. Este agente humano elabora símbolos “em sua cabeça”, transfere-os para a mão munida de pincel, e de lá, para a superfície da imagem. A codificação se processa “na cabeça” do agente humano, e quem se propõe a decifrar a imagem deve saber o que se passou em tal “cabeça”. No caso das imagens técnicas, a situação é menos evidente. Por certo, há também um fator que se interpõe (entre elas e seu significado): um aparelho e um agente humano que o manipula (fotógrafo, cinegrafista). Mas tal complexo “aparelho-operador” parece não interromper o elo entre a imagem e seu significado. (Flusser, 1985).

Neste ensaio, tomei a liberdade de usar o universo de uma série de animação como referência para a minha reflexão. É uma aproximação que tento fazer, usando ainda a linguagem verbal descritiva, da liber

---

<sup>6</sup> *É legítimo considerar o cinema como um gênero particular de animação, quase um substituto industrial e barato; destinado a trocar o trabalho criativo de um artista como Emile Reynaud por fotografias de modelos humanos em movimento*’ (Alexandre Alexeïeff, 1901-1982 apud Bendazzi, 1994).

dade de comunicar por imagens e movimentos que me confere a linguagem que escolhi desde criança como prioritária na minha vida: a linguagem da animação. Atrevo-me a usar o humor, argumentos contrários, ironia e figuração, tão ricos para inspirar imagens e gestos animados. Assim faziam os criadores dos Jetsons, ao visualizar e compartilhar, com a linguagem da animação, a previsão de um futuro tecnológico que pouco está tendo a ver com o que realmente estamos vivendo hoje, após a mítica barreira dos anos 2000, que eram sempre citados no século passado como uma época de pura fantasia de ficção científica, e que nos decepcionam por apresentar tão pouco progresso em certas áreas. É mesmo muito difícil prever o futuro. 2020 que o diga...

Mas nem tudo está perdido. Há mais de um século, em 1920, o norte-americano Edwin George Lutz publicou o livrinho: *Animated cartoons: how they are made, their origin and development* (Lutz, 1920). Neste manual – certamente um dos primeiros de seu gênero no mundo –, o autor desvendava os segredos tecnológicos de uma magia recente: o cinema de animação. Foi graças a esta obra que o iniciante Walter Elias Disney pôde abrir o seu primeiro estúdio de animação no longínquo estado do Kansas, nos Estados Unidos. Todas as dicas para produzir desenhos animados estavam no livro, e os materiais para montar o estúdio e produzir os filmes podiam ser encomendados de outras partes do país pelo correio, como Walt Disney e seu irmão Roy fizeram. No prefácio do livro, Lutz (1920, s/pág.) afirma:

E agora uma nova maravilha físicoquímica veio pra apreender, reproduzir e guardar para o futuro outro estímulo sensorial. Trata-se do cinema, e o estímulo é o movimento.

A fotografia e o tratamento de sons pelo fonógrafo foram ambos adotados para a instrução e a diversão. O cinema também é usado para estes propósitos, mas sua arte tem sido associada principalmente com nossas horas de lazer como meio de diversão ou entretenimento. Durante o período de seu crescimento, no entanto, a sua adaptabilidade para a educação nunca foi posta de lado. Acontece simplesmente que o desenvolvimento nesta direção não foi tão seriamente considerada como deveria ter sido.

Professores agora falam de “instrução visual”. Eles invocam com estes termos o sentido especial que eles têm dado ao uso de filmes cinematográficos para fins instrucionais. Filmes de viagem para ser usados em conexão com o ensino de geografia ou filmes de microfotografia para aulas de biologia são bons exemplos destes filmes [...].

Como é prontamente entendido que qualquer tópico escolar apresentado em imagens animadas irá estimular e manter a atenção, e que as propriedades das coisas quando mostradas em ação são mais rapidamente entendidas visualmente do que por descrições ou diagramas estáticos, é de se esperar que a instrução visual por filmes vá em breve ocupar uma parte importante de qualquer curso de estudos. Então, o projetor de cinema se tornará o aparato mais predominante da escola, e assuntos como estes, que não se prestam a ser fotografados, terão muito frequentemente que ser desenhados; daí então a preponderância dos “cartuns” cômicos cessará e os desenhos animados sobre temas sérios e relevantes prevalecerão.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Tradução livre do original: *And now a new physico chemical Marvel has come that apprehends, reproduces, and guards for the future another sensorial stimulus. It is the motion-picture and the stimulus is movement. Photography and the rendering of sounds by the phonograph have both been adopted for instruction and amusement. The motion-picture also is used for these purposes, but in the main the art has been associated with our leisure hours as a means of diversion or entertainment. During the period of its*

Analisando o texto, vemos que outra previsão de futuro se deu na direção correta, mas com conclusões bem diferentes na realidade do tempo histórico. Assim como não temos hoje um videofone igual ao dos Jetsons, também não temos instituído um modelo ou padrão universal de filmes de animação “instrucionais” ou educativos, como previsto por Lutz em 1920.

Lutz também enfatiza o emprego utilitário dos filmes animados educacionais, citando “temas” que seriam mais ou menos adaptáveis a interpretações para filmes didáticos, como os “filmes de viagem” para ensinar geografia. Esta é uma tendência que ainda se encontra em boa parte dos projetos de “cinema educativo”: restringir o uso da linguagem da animação à criação de “produtos” acabados que podem inclusive ser comercializados como material didático. Diversas iniciativas editoriais e institucionais já caminharam nesta via, mas poucas tiveram continuidade. Historicamente, o *National Film Board of Canada*

---

*growth, however, its adaptability to education has never been lost sight of. It is simply that development along this line has not been as seriously considered as it should be. Teachers now are talking of 'visual instruction'. They mean by this phrase in the special sense that they have given to it the use of motion-picture films for instructional purposes. Travel pictures to be used in connection with teaching geography or micro-cinematographic films for classes in biology are good examples of such films. [...] As it is readily understood that any school topic presented in animated pictures will stimulate and hold the attention, and that the properties of things when depicted in action are more quickly grasped visually than by description or through motionless diagrams, it is likely that visual instruction by films will soon play an important part in any course of studies. Then the motion-picture projector will become the pre-eminent school apparatus and such subjects as do not lend themselves to photography will very generally need to be drawn; thereupon the preponderance of the comic cartoon will cease and the animated screen drawing of serious and worth-while themes will prevail. E.G.L. (Lutz, 1920).*

(NFB) é um exemplo de instituição cinematográfica que foi implantada durante a Segunda Guerra Mundial para se dedicar ao “cinema educativo”, como o foi o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), fundado durante o governo Vargas, na mesma época (anos 1940). A “instrução visual” pelo audiovisual, citada por Lutz, serviu imensamente às propagandas e contrapropagandas dos períodos de guerra, embutidas em mensagens pretensamente “educativas”.

Pelo menos, no caso do NFB, houve uma evolução no tratamento dos temas, e uma preocupação com a incorporação de novas tecnologias e dinâmicas de interação com as novas mídias, que conferem até hoje um selo de qualidade e eficiência no uso do audiovisual (e especificamente, a animação) aos projetos educativos daquele instituto.

A ênfase em conteúdos controlados e dirigidos, que também acontece com o currículo escolar em períodos de restrições de liberdade de expressão, pouco tem a ver com uma definição mais autêntica e libertária da educação. No entanto, continuamos a testemunhar, mesmo com o avanço das tecnologias, tentativas de exercitar a educação audiovisual pela mera “instrução visual”. Intenções políticas, ideológicas ou religiosas à parte, este caminho é, antes de tudo, um grande desperdício – para não dizer adulteração – do verdadeiro potencial do audiovisual para a educação.

A alternativa, que seria quase impossível tecnologicamente no século passado, é conferir ao espectador a autonomia de produzir suas próprias mensagens, e com elas interagir com a sua comunidade. Isso hoje é possível, mas ainda pouco explorado de forma ampla e sistematizada, se considerarmos a demanda e as possibilidades reais que temos hoje e que já foram estudadas e citadas, inclusive em alguns dos es-

tudos que participaram do evento sobre *Visualidades e Narrativas na Educação*, bem como do presente livro.

O Anima Escola, projeto que coordenei durante 18 anos junto ao Anima Mundi, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, serviu de campo para a pesquisa de Joana Milliet, abordado no capítulo *Pedagogias da animação: experiências de criação de filmes na escola* (Milliet, 2020), publicado no livro anterior desta mesma série, *Comunicação, audiovisual e educação – narrativas de pesquisa* (Hoffmann; Gnisci; Tesch, 2020). As entrevistas de Milliet com professoras participantes do projeto atestam a forma peculiar com que a produção de animação afeta o cotidiano da escola, descrevendo a apropriação de saberes que acontece simultaneamente com docentes e discentes com este processo tão rico e diverso. Aprecio especialmente o depoimento da professora Alessandra Pinho, uma das mais experientes e produtivas participantes do projeto, que testemunha a sua perspectiva original da prática em sala de aula após sua formação em animação:

Eu não gosto de usar a animação de forma didática, dentro do projeto da escola [...]. Eu acho que animação tem que ser um momento em que os alunos estão na escola, fazendo coisas de escola e acham que não estão, entendeu? É um momento que eles estão ali, que estão fazendo uma coisa que eles estão a fim de fazer e que teoricamente não está em livro, não tem que estudar para a prova. É diferente de você colocar uma folha de redação e dizer: produza um texto. Ali eles estão produzindo um texto deles, riquíssimo, fazendo inúmeras interpretações de textos já existentes e não tem prova. Você vê, eles vêm fora do horário porque querem. Eles estavam em tempo vago, podiam descer para o recreio e subiram. Tem que ter alguma coisa

que faça eles quererem estar na escola. Tem um professor de história da outra escola que diz: o que você lembra dos seus professores? Você lembra de oração coordenada, oração subordinada? Não, você lembra da pessoa, você lembra de um livro, de uma leitura que foi feita, de uma festa que teve, você lembra é das relações, então, a escola tem que ter isso. (Milliet, 2020, p. 7).

Por essas palavras, torna-se claro que a professora Alessandra estava atuando com a prática da animação num espaço e tempo muito além das paredes da escola e de seu calendário. Exercitando com seus alunos a criação e a produção coletiva de mensagens audiovisuais (que, depois de prontas, ganharam nova significação e alcance temporal, ao conquistarem classificações e até prêmios em outros eventos como festivais internacionais – mesmo não sendo este o objetivo principal do projeto).

A continuidade conquistada nas quase duas décadas consecutivas de implantação e aperfeiçoamento do Anima Escola, com a parceria ativa da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em diferentes administrações ao longo desse tempo, atesta o efeito integrador do conhecimento e prática da linguagem audiovisual através da animação.

Ao realizarem juntos um filme de animação, professores e alunos se ombreiam na formulação coletiva de sentidos através de imagens. Tudo na animação é pensado e planejado antes de ser delineado e ordenado em cada *frame* de vídeo. Esta ação precisa ser feita com harmonia e concordância de todos e isto vai se refletir na maior ou menor eficácia da mensagem. O tempo da ação só é plenamente experimentado após a cena pronta e o filme editado. Temos aqui um processo que demanda concentração e disciplina, que não são

impostas, mas geralmente compreendidas e aceitas, mesmo para as turmas e os alunos normalmente mais dispersos em outras atividades escolares (inúmeros depoimentos e experiências atestam este fato).

Em relação ao filme ou vídeo com atores, ou documentais, que partem da captação de imagens ao vivo, há uma diferença fundamental: na animação, cada imagem é construída a partir de “telas em branco”, e muitas destas telas precisam ser preenchidas por imagens para compor cada segundo de ação. O tempo da animação não é tomado “emprestado” da realidade, ele é “fabricado” a partir de realidades internas da imaginação dos artistas ou de referências (que podem inclusive, ser imagens do corpo humano imóvel em cada frame, como no caso da técnica *pixilation*<sup>8</sup>). O domínio dessa manipulação do tempo, adquirido com a prática da animação, é bem mais detalhado do que a edição de cenas capturadas da realidade. No entanto, a animação não exclui a edição como a conhecemos nos filmes ano vivo – ela é apenas feita numa ordem diferente, antes da captação das cenas, com intenso planejamento apoiado pela ferramenta do *storyboard*.

Diversas experiências com animação na escola espalhadas pelo mundo, como o *The Animation Workshop*, realizado pelo *Centre for Education and Animation* (CAP), na Dinamarca (Magalhães, 2015), afirmam o princípio de que a experiência com animação proporciona uma “alfabetização” na linguagem audiovisual, pois ela permite, através de seu processo, instrumentalizar alunos e professores para conhecer e exercer sua capacidade de emitir mensagens au-

---

<sup>8</sup> Técnica de animação nomeada pelo animador escocês-canadense Norman McLaren (1914-1987), na qual atores são fotografados quadro a quadro, criando movimentos artificiais surpreendentes através da animação em *stop motion*.

divisuais. Com isso, adquirem uma postura crítica e consciente em relação aos conteúdos que nos bombardeiam em todas as telas e mídias das tecnologias atuais, dentro e fora da escola.

Estar consciente da enorme complexidade da fabricação de vídeos, aparentemente inofensivos e humorísticos, como os da divertida família Jetson, é uma atitude que estimula o pensamento científico, que nos faz pensar no grande potencial de todos os “videofones” que carregamos hoje em nossos bolsos ou temos em nossas mesas de trabalho (celulares e *notebooks*). As mensagens instantâneas de vídeo são possíveis graças à mesma ilusão de movimento que está na origem da magia dos pioneiros desenhos animados – ilusão essa que foi adaptada a diversas soluções tecnológicas, até chegar à infinita disponibilidade de telas atuais.

Fabricar animações não é apenas criar conteúdos de mídia. Em nossa consciência ficam também armazenados para sempre os processos de manipulação de imagens e do tempo, as comparações entre projeto imaginado e projeto realizado, dados e reflexões que constituem bases muito ricas para a elaboração de pensamentos visuais do nosso cotidiano.

Nestes tempos de pandemia, estamos nos adaptando a substituir grande parte do nosso cotidiano de experiências físicas por experiências virtuais, semelhantes às dos videofones dos Jetsons, como as aulas *on-line* às quais nos adaptamos num passe de mágica. A carência da experiência física e sensorial, que nos faz tanta falta nesta conjuntura, restará armazenada para vivências agregadoras e compartilhantes de conteúdos ricos e formadores, como a produção constante e integrada de mensagens de animação na escola. Se logarmos intensificar e tornar regular esta prática no

dia a dia escolar, as caixas-pretas poderão ser abertas, e a escola será cada vez mais animada, assim como já está sendo o nosso cotidiano.

## Referências

BENDAZZI, Giannalberto. *Cartoons: one hundred years of cinema animation*. Londres: John Libbey & Company Ltd, 1994.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.

HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane; GNISCI, Vanessa. (orgs.) *Comunicação, audiovisual e educação: narrativas de pesquisa*. Salvador : EDUFBA, 2020.

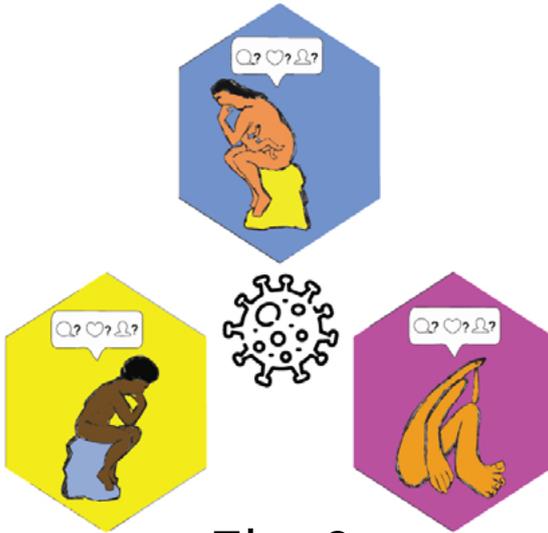
LUTZ, Edwin George. *Animated Cartoons: how they are made: their origin and development*. New York: Charles Scribner's Sons, 1920.

MAGALHÃES, Marcos Amarante de Almeida. *Animação Espontânea*. 2004. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MAGALHÃES, Marcos Amarante de Almeida. *O tempo do animador*. 2015. Tese (Doutorado em Design) – Programa de Pós-Graduação Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MILLIET, Joana. *Pedagogias da animação: experiências de criação de filmes na escola*. In: HOFFMANN, Adriana; TESCH, Rosane; GNISCI Vanessa. (orgs.). *Comunicação, audiovisual e educação: narrativas de pesquisa*. Salvador: EDUFBA, 2020.

REIS JUNIOR, João Alves dos. *O livro de imagens luminosas. Jonathas Serrano e a gênese da cinematografia educativa no Brasil (1889-1937)*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.



Eixo 2  
**Visualidades e  
mudanças culturais  
na pandemia**

# Infâncias e presenças virtuais através das telas

contemporaneidade, visualidade  
e educação

Helenice Cassino

*A relação das crianças com os artefatos culturais é um tema desafiador e historicamente atravessado por polêmicas, pois as sociedades tendem a projetar nas crianças as contradições de seus próprios temores e esperanças.*

– Gilka Girardello, Monica Fantin & Rogério Pereira.

As contradições que expressam temores e esperanças das sociedades em nosso tempo nos fazem oscilar entre apocalípticos e apologéticos em relação aos usos de artefatos tecnológicos pelas crianças, especialmente no que diz respeito aos artefatos de comunicação. Girardello, Fantin e Pereira (2021) alertam para o quão desafiadora é a tarefa de enfrentar essa temática. Porém, no atual contexto pandêmico mundial, penso ser difícil escapar dos inúmeros questionamentos que nos impelem a tentar compreender os modos de experimentar o mundo, que cada vez mais se tornam virtuais.

*O que podem as presenças virtuais em tempos de isolamento?* Essa é uma pergunta que parece nos acompanhar há um ano, desde que a pandemia de COVID-19 nos impôs o isolamento físico e levou milhões de crianças a não mais frequentarem escolas, casas de parentes e amigos, parquinhos e demais espaços públicos. Se as relações das crianças com as telas e com a cultura visual já ocupava posição central em muitos estudos que procuram pensar as crianças e a cultura contemporânea, a situação de crise sanitária e seus desdobramentos trouxeram novas indagações, preocupações e incertezas que merecem uma análise nesse novo cenário. Como as crianças se relacionam com as imagens e presenças virtuais de parentes, amigos ou professores durante a pandemia?

Este não se propõe a ser um texto sobre a pandemia, mas se vale dessa situação extrema, em que as telas assumem centralidade nas relações interpessoais, para refletir sobre afetos e sociabilidades construídas por crianças pequenas em ambientes virtuais, mediados pela tecnologia digital, tendo em mente sua inserção na cultura visual vigente. As interações aqui abordadas abarcam relações familiares e escolares, no intuito de pensar as práticas cotidianas de algumas crianças observadas. Vale destacar que as crianças que fazem parte deste estudo inicial têm acesso à internet e fazem uso de dispositivos digitais nos ambientes familiares.

Cabe ainda ressaltar que, como apontam Hoffmann e Cassino (2020, p. 1), *as imagens têm papel fundamental no modo como as crianças dão significados ao mundo e a si mesmas, considerando que os modos de ver e de serem vistas são afetados pelo enquadramento sociocultural*. A relação humana com a imagem não é nova, mas certamente nossa vivência

visual no mundo ganhou novos contornos a partir do desenvolvimento e disseminação dos usos dos aparatos técnicos, desde a invenção da fotografia. Estudos do campo da Cultura Visual e dos Estudos Culturais corroboram a concepção de que novos regimes de visualidades passaram a incorporar outras “gramáticas” e sensibilidades traçadas a partir desse usos. Compreendemos, hoje, que um percentual elevado de crianças muito pequenas tem contato cotidiano com as telas, seja manuseando ou vendo adultos manusearem diversos dispositivos, tendo suas experiências no mundo marcadas por esse fato.

Para a reflexão proposta, trago três cenas:

Cena 1: O menino de 2 anos coloca-se diante do computador chamando baixinho: “Vovóó! Vovóó!” Quando perguntado sobre o que está fazendo, ele responde com naturalidade que está esperando a vovó.

Cena 2: Outro menino, de 4 anos, faz uma videochamada com a avó quase todos os dias. Usa diversos dispositivos para essa comunicação, mas o seu preferido é o celular, pois pode andar pela casa. Ele vai da sala para a cozinha e para o quarto, andando ou correndo, enquanto se diverte pensando que a avó está tonta, com tantas reviravoltas do aparelho. Quando chega ao quarto, deixa o aparelho em cima da cama ou no chão e passa a pegar os brinquedos, deixando a avó olhando para o teto. E continua a conversar e brincar, aparentemente não se importando em olhar a tela o tempo todo, mas visualizando a imagem de longe e sabendo da presença acolhedora da avó.

Cena 3: É hora da aula virtual de dança, uma das aulas que a menina, de 8 anos, frequenta remotamente, no seu turno de 4 horas escolares diárias. A menina mos-

tra-se eufórica e aliviada, porque “não aguenta mais copiar!” Afasta os móveis e prepara o ambiente para os 20 minutos semanais de atividade.

As cenas apresentadas desencadeiam uma série de questões e abrem muitas frentes de análise, a partir de campos diversos, como psicologia, educação, comunicação, cibercultura, cultura visual, filosofia, sociologia, etc. Impossibilitada de abarcar tantas frentes em um capítulo, destaco alguns referenciais para iniciar uma discussão que, certamente, é muito maior.

### **Contemporaneidade, tecnologias e produções de sentidos**

Podemos compreender, a partir dos estudos da cibercultura, como os espaços tornaram-se multidimensionais a partir do advento da internet, e principalmente da banda larga, que reconfigurou possibilidades e relações espaço-temporais. *Interface* tornou-se, então, palavra-chave, assim como *interatividade*, para compreender os contextos povoados por máquinas dialogantes, como aponta Santaella (2013). A autora argumenta que as interfaces tecnológicas passaram a se constituir como *extensões e ampliações do corpo, das percepções, da mobilidade, da memória, da mente, da cognição humana e da interação e conversação dos humanos entre si* [...]. (p. 69).

Se no livro *O mundo codificado*, Flusser (2007) traz a ideia de informações como “não coisas” ou imaterialidades que invadem a cena contemporânea, Santaella (2013) posiciona as informações ubíquas e as ações dos sujeitos a partir da mediação das interfaces, afirmando que a fisicalidade torna-se *líquida* nos espaços informacionais que nos rodeiam. Podemos pensar, então, a presença dos atores da cena 2, des-

crita neste texto, a partir da comunicação ubíqua e da imaterialidade mediada pela interface do telefone celular? A avó acompanha o menino em sua itinerância pela casa e se faz presente através de dados, que além de serem sons e imagens, traduzem-se em presença e afeto, mesmo no silêncio ou na ausência do contato visual.

As telepresenças foram analisadas por Pierre Lévy (2011, p. 13), que chamou atenção para o fato de não se referir apenas às imagens:

O telefone, por exemplo, já funciona como um dispositivo de telepresença. Uma vez que não leva apenas uma imagem ou uma representação da voz: transporta a própria voz. O telefone separa a voz (ou corpo sonoro) do corpo tangível e a transmite à distância. Meu corpo tangível está aqui, meu corpo sonoro, desdobrado, está aqui e lá. Os sistemas de realidade virtual transmitem mais que imagens: uma quase presença.

A possibilidade de desdobramento abriu brechas para imaginar em quantos lugares podemos estar ao mesmo tempo. O que nos ensinam e de que modo nos afetam e constituem as experiências de estar em lugares onde nosso corpo não está? Quais os significados de compartilhar a presença com um corpo que se encontra em outro lugar? Das imagens eletrônicas nas telas das televisões, aos dados armazenados nos computadores e *softwares*, Flusser (2007, p. 55) argumenta que *o entorno está se tornando cada vez mais impalpável, mais nebuloso, mais fantasmagórico, e aquele que nele quiser se orientar terá de partir desse caráter spectral que lhe é próprio.*

Caminhando por esse terreno ainda movediço e nebuloso, apesar de todo o conhecimento já construído,

vamos constituindo nossas subjetividades, ou modos de subjetivação, como apontado por Guattari (1993). O autor pode nos auxiliar a compreender a natureza coletiva e polifônica das subjetividades construídas nos atuais contextos sociotécnicos, onde os processos de subjetivação precisam ser compreendidos a partir do social e dos agenciamentos coletivos de enunciação, sendo um entrecruzamento de determinações coletivas sociais, econômicas, tecnológicas, de mídia e tantas outras.

Assim, o menino que se coloca diante da tela do computador e chama a avó, assume a possibilidade de concretizar seu chamado a partir de subjetividades e sensibilidades construídas na relação e nas associações disponíveis em seu contexto sociotécnico-cultural. A criança que no século passado chamasse pela avó distante, como um desejo de presença, teria que se contentar com a fantasia ou talvez uma longa espera. Hoje, ela sabe que há um tipo de presença possível. Com certeza não se engana com a virtualidade, mas reconhece uma outra experiência de presença. Sabemos que a experiência virtual é plana e não substitui o presencial. Criança precisa do abraço – concordam estudiosos das diversas áreas de estudos. De qualquer forma, reporto-me aqui a crianças que vivem um tempo histórico marcado pela cultura visual e pela cibercultura.

É amplamente aceito que a tecnologia digital vem transformando os modos de experimentar o mundo e de se relacionar com o Outro. *Nesse sentido, para entender os processos de sociabilidade inaugurados na contemporaneidade é necessário, primeiramente, conhecer a dinamicidade dos aparatos tecnológicos e a sua capacidade interativa, sem se esquecer das limitações que toda técnica carrega consigo.* (Feliciano; Zan,

2019, p. 73-74). Assim, trazendo junto a lembrança das limitações, sejam elas sociais, culturais, econômicas ou de qualquer outra natureza, vamos tentando mapear o que fazemos com as tecnologias disponíveis em nosso tempo histórico.

Penso que cabe evocar aqui as ideias de rede e da relação entre objetos e humanos, como postuladas por Bruno Latour (2012), a partir da teoria ator-rede, caracterizada pelo não dualismo entre sujeito e objeto e pela noção dos híbridos que não se comportam como misturas de humanos e objetos, mas como amálgamas ou associações onde humanos, ambientes e objetos constituem redes heterogêneas que produzem as ações e o social. Rede, aqui, não se reporta a infraestruturas, mas àquilo que é produzido, de forma dinâmica, nas relações entre agentes. Assim, os híbridos que se formam na relação entre criança/celular/avó/casa/quarto/brinquedos/rede de dados e uma infinidade de outros agentes, quase sempre imperceptíveis, dão origem a ações somente possíveis a partir dessas associações e nos permitem talvez falar em superação das oposições material/imaterial, corpo/espírito, superfície/profundidade.

É também sobre a necessidade de superação da dualidade corpo/mente, que tratam Girardello, Fantin, Pereira (2021), ao refletirem sobre o corpo na cultura digital. As visões essencialistas de infância, presas em conceitos e pré-concebidos, desconsideram o corpo sócio-histórico e dialógico, que se constrói na interação com o mundo e com o outro. Entendo, pois, que o corpo que agora vive o isolamento físico, os distanciamentos, as adivinhações das expressões por debaixo das máscaras, desenha formas diferenciadas de estar no mundo. Isso não significa que os abraços e os toques tenham deixado de ser essenciais para o humano

ou sejam menos importantes, mas que outras sensibilidades vão também sendo construídas a partir das urgências que o mundo impõe.

Citando o manifesto de Tisseron, Merleau-Ponty e Munarim, os autores (Girardello; Fantin; Pereira, 2021) apontam que *a brincadeira com e através das mídias é também um espaço de manifestação do corpo e que a criança que brinca a partir dos suportes digitais se projeta corporalmente na tela e, ao mesmo tempo, incorpora aquilo que vivencia, transpõe enredos e saberes para outras manifestações do seu brincar, muitas dessas repletas de movimento* (p. 39). Os dispositivos também representam a brincadeira, para além da possibilidade de comunicação. Permitem, ainda, a brincadeira compartilhada num contexto de separação física. Assim, crianças e adultos vão encontrando outras posturas corporais que lhes permitam dar significado às ações.

## **O lugar habitado**

O espaço, como dimensão inseparável da experiência infantil, nos leva a refletir a respeito de um sentido construído sobre os espaços possíveis para as crianças, que normalmente relacionam-se à casa e à escola, ou a outros, onde *o cuidado e a atenção de um adulto se faz presente* (Hernández, 2020, p. 29, tradução minha), e as torna invisíveis como habitantes da cidade. A autora argumenta, ainda, que a cidade se apresenta para as crianças como ilhas espalhadas pela geografia urbana, definindo o que são ou não lugares de/para crianças, além de se constituírem a partir de uma noção de poder, atrelada às diferentes faixas etárias.

Se isso é verdade, quais são as ilhas pelas quais as crianças têm hoje o aval para transitar? O isola-

mento restringiu nossas andanças e itinerários físicos, ao mesmo tempo em que descortinou outras rotas. Poderíamos pensar, junto com Bourdin (2001), que o *local* é aquilo que constrói o vínculo comum entre pessoas e entre elas e o mundo a partir de um território de pertença, sendo *fundador da relação com o mundo do indivíduo, mas igualmente da relação com o outro, da construção comum do sentido que faz o vínculo social*. (p. 36). Ou ainda aprender com Tuan (1983, p. 151), que *o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado*, tornando-se, assim, familiar. *A concepção de lugar como espaço habitado, vivido ou construído, como apontam alguns autores (Heidegger, Lefebvre, Maffesoli, De Certeau), permite pensar de que forma as mídias constroem sentidos de lugar* (Ferreira, 2014, p. 211) e fazem pensar nas apropriações e modos de habitar esses espaços, estabelecendo novas relações com a presença do outro.

Nesse sentido, consigo compreender que as relações entre as crianças aqui citadas e suas avós ou professores, que passam a ser mediadas pelos dispositivos, inauguram outros lugares de pertença – e de presença –, que não se limitam às casas de uns e outros, mas se constituem como densas redes formadas por pessoas, aparelhos, dados, ambientes, etc.

## **O corpo diante das telas**

Santaella (2013) propõe, em sua vasta obra, que as tecnologias nos constituem e à medida que novas tecnologias surgem, incorporamos novas sensibilidades e ampliamos nossas habilidades. O desenvolvimento da técnica está, dessa forma, diretamente relacionado com a própria existência humana. Conectividade, rapidez de acesso, interatividade, agenciamento, compartilhamento de informação, lógicas não lineares e

novas configurações de espaço-tempo são algumas dinâmicas que constituem nossos modos de ser e de estar hoje no mundo, ainda que os acessos às tecnologias sejam desiguais.

A pandemia, porém, trouxe um alargamento dos usos das tecnologias de comunicação e talvez uma saturação de uso das telas, que também produz incômodos. Crianças e adultos queixam-se do excesso de tempo e atividades *on-line*. Estaríamos no limite de nossa tolerância às relações virtuais ou apenas no início de um processo ao qual iremos nos adaptar? O que esses novos tempos trarão de consequências para a geração de crianças que se viu privada dos abraços, das brincadeiras de roda, ou mesmo das brigas com os colegas durante tanto tempo?

A cena 3 descreve ações e sentimentos de uma criança que passou a ter seu cotidiano escolar mediado pela tela do computador e que reclama a liberdade de expressão de um corpo que está impaciente com a inércia dos deveres e cópias. O disciplinamento dos corpos não é uma discussão nova e vem sendo abordada no âmbito da educação presencial há muito tempo:

[...] a história mostra que a preocupação com o corpo sempre foi central no enquadramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. Todos os processos de escolarização sempre estiveram preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos. (Finco, 2007, p. 94).

O que é novo aqui é que o ensino remoto coloca crianças em uma exposição prolongada diante das telas e ignora ainda mais o corpo dialógico. Sem aprofundar a discussão, pois não é o foco deste texto, muitas escolas passaram a preocupar-se com o cumprimento de conteúdos e horas-aula, deixando de pensar na

criança concreta que habita as escolas (de forma remota ou não). As presenças virtuais poderiam, então, representar a pior versão de controle e vigilância, o que explica a resistência de muitas crianças a abrirem a câmera dos computadores nas aulas *on-line*.

A menina, que afasta os móveis e arruma seu lugar de dança, estabelece outro significado para a presença da escola e da professora, que entram em sua casa e se materializam em forma de movimento. O gesto aqui se aproxima ao do menino que leva a avó para dentro de sua casa em forma de andança e presença compartilhada no espaço formado pelas redes.

Essas ações vão ao encontro do pensamento da pesquisadora Maria Isabel Barros, em vídeo feito para o Instituto Alana sobre a relação entre infância e tecnologia nesse momento de isolamento. Ela argumenta que todas as ações das crianças nas redes e diante das telas precisam fazer sentido, ter significado, e se constituir como uma experiência boa. A pesquisadora afirma que é possível constatar isso a partir da observação do corpo da criança, já que ela expressa corporalmente suas emoções. O tempo de tela, continua Barros (2021), não é o único fator a ser considerado, mas existe uma infinidade de outras variantes, como o conteúdo daquilo que é acessado ou na companhia de quem a criança está. Poderíamos pensar na importância das mediações, no sentido dado por Martín-Barbero (2006), para compreender as negociações e produções de sentidos que crianças fazem de suas experiências *on-line*, tanto a partir da cultura contemporânea digital na qual estão inscritas, como das pequenas ações cotidianas de seu entorno.

Este texto não dá conta de explorar as questões do campo da psicologia, mas certamente não podemos deixar de pensar que os processos de socialização da

criança, que se iniciam na família e depois na escola, dependem da presença, do contato tátil, olfativo e gustativo, que parecem estar alijados por hora das presenças virtuais. Porém, sem diminuir a importância do contato físico, é preciso posicionar as crianças como sujeitos sociais, que vivem sua cultura e seu tempo histórico. Concordo com Buckingham (2007), com o fato de que não é possível desvincular a tecnologia das forças e composições sociais e, ainda, que as concepções extremas de “morte da infância” ou de uma geração eletrônica de crianças *experts* não contribuem para pensar o lugar das crianças no mundo em sua relação com a cultura.

A partir de um momento de crise e de necessidade de distanciamento e isolamento físico, passamos – adultos e crianças – a lidar com uma realidade que nos obrigou a repensar nossa existência e experiência no mundo. Desde pequenas ações cotidianas a “roteiros” de vida já planejados, lidamos com o inesperado, com incertezas e dores. E não foi, ou tem sido, diferente para as crianças. A sociedade ocidental veio, ao longo dos últimos séculos, testemunhando e produzindo uma privatização da infância, deslocada dos espaços públicos para o interior das instituições, principalmente a família e a escola. No cenário contemporâneo, mesmo antes das medidas de isolamento, as restrições de circulação independente de crianças pela cidade já apontavam outras formas de estar no mundo. O que o contexto pandêmico acentuou foram as diferenças de acesso a essas novas formas, marcadas pelas diferenças sociais e econômicas, reforçando ainda mais as desigualdades.

Transcorrido um ano após as primeiras medidas de isolamento, vivemos ainda a incerteza e a insegurança sobre os retornos dos convívios presenciais.

Também nos questionamos sobre os impactos que esse período trará para nossas vidas e como afetará as crianças. As mídias nos ajudam a transpor as dimensões de tempo e espaço e certamente as mídias digitais têm ajudado as crianças e a superarem as distâncias, a manterem laços e afetos, mas estão produzindo subjetividades e sociabilidades que só conseguiremos enxergar a partir de uma escuta atenta e do diálogo com as crianças. Precisamos nos perguntar se estamos escutando o que elas têm a nos dizer sobre o que estão vivendo.

As cenas apresentadas no texto nos dão pequenas pistas sobre as experiências e visualidades possíveis com a limitação do contato físico. Os estudos da cultura visual nos ensinam também que os repertórios se constituem não só pelas imagens, mas pelo momento histórico, pelas possibilidades tecnológicas, pelos discursos, ideologias e relações de poder. Nesse sentido, caberia perguntar: *que novos discursos estão sendo produzidos a partir dessa experiência?*

## Referências

BARROS, Maria Isabel. *Como as tecnologias podem ajudar as crianças e enfrentarem esse período?* Instituto Alana. Disponível em: <<https://youtu.be/wltVRvnbOIA>>. Acesso em 15 de mar. 2021.

BOURDIN, Alain. *A Questão local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HOFFMANN, Adriana; CASSINO, Helenice. infância, cultura visual e educação. *childhood & philosophy*, v. 16, 2020.

FELICIANO, Luiz Antonio; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Entre sociabilidades: entornos sobre o cotidiano fotográfico escolar. *Estudos Interdisciplinares em Educação*, v. 1, 2019.

FERREIRA, Helenice Cassino. *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). *O Coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GIRARDELLO, Gilka; FANTIN, Monica; PEREIRA, Rogério. Crianças e mídias: três polêmicas e desafios contemporâneos. *Cadernos CEDES*, v. 14, n. 113, 2021.

GUATTARI, Félix. Produção de subjetividade. In: PARENTE, André (org.). *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

HERNÁNDEZ, María Celeste. De espacios y tramas: re-pensar la espacialidade infantil en tempos de pandemia. *Desidades*, n. 28, a. 8, 2020.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria Ator-Rede*. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.

LÈVY, Pierre. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

TUAN, Yi-fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

# Visualidades em tempos escuros

um devir-criança da educação para se  
acreditar na possibilidade do mundo

Maria Cristina Diederichsen  
Gilka Girardello

*A infância está na origem das maiores paisagens.*

– Gaston Bachelard.

Este ensaio reflete acerca do uso de imagens no ensino escolar, buscando contribuir para a criação de abordagens desviantes em suas mediações, que permitam o afloramento de outras leituras, intensidades, significações e potências, favorecendo um acreditar na possibilidade do mundo.

Uma vez que vivemos atualmente em uma *cultura da imagem*, e na imagem também se sustenta todo o discurso padronizador do consumo e de formatação do desejo e do imaginário das populações, faz-se necessário ampliarmos o debate sobre a Cultura Visual e seu papel na educação. Tem sido já bastante difundida a importante sua contribuição para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica do que se passa

nas mídias, como apontam diversos autores, como: John Berger (1972), Jacques Aumont (1993), Nicholas Mirzoeff (1995), Fernando Hernandez (2000), David Buckingham (2018), entre outros.

Constatando, a partir de uma aproximação sugerida por Queiroz (2014), que 90% do imaginário das crianças de hoje é formado pelas mídias – dado que muito nos inquieta –, lançamo-nos em uma jornada de afirmação da vida, de crença na humanidade e de alargamento de horizontes. Buscamos incentivar práticas de mediação da imagem que vivifiquem e ampliem os universos visuais e imaginários dos estudantes, oportunizando processos de subjetivação que escapem aos modelos forjados pelo projeto capitalista, inaugurando outras, e mais solidárias, maneiras de se viver e conviver.

Apostamos em um *devir-criança* da educação, que desdobre experiências pedagógicas nas quais cintilem a imaginação, o encantamento, a abertura, a insegurança e a humildade advinda de um *ainda não saber*. Pois, como nos desafia Walter Kohan (2007, p. 19): *quem ousa antecipar o que pode pensar uma criança? Quem ousa prever a força que pode ter o pensamento de uma criança?* Ou, como nos lembra Gaston Bachelard (1993, p. 35): *a infância é certamente maior que a realidade [...] e o sonho é mais poderoso que os pensamentos*.

Vivemos em tempos de estremecimentos. De um lado, pelo sofrimento sob a expansão da pandemia e da retrógrada escuridão com suas tantas e espessas noites de mortes e necropolíticas, e por outro, pela companhia da profícua solitude, que desdobra outros processos de subjetivação e outras possíveis direções para a humanidade. Diante dessas paisagens, a aspiração que justifica e dá vida à presente reflexão, é a de

salientar a potência de uma abordagem desviante da Cultura Visual, que propicie usos emancipadores da imagem, como nos sugere Richard Kearney (1988), instaurando um acreditar na vida e na possibilidade do mundo (Deleuze, 1992). Apostamos em mediações de imagens por parte de educadores, que, além de problematizarem a maneira como vemos, pensamos e vivemos, favoreçam perspectivas outras e caminhos pedagógicos criadores, transbordando os modos ordinários e instituídos de se existir e de se endereçar ao mundo. Processos deflagradores de poéticas de vida, estéticas da existência (Foucault, 1995) e de uma ampliação em nossa compreensão do que possa ser educar.

A estética da existência consiste no desenvolvimento de práticas que têm a própria vida como objeto, na criação de uma sabedoria em se viver a vida da forma mais bela e ética possível, e se transformar, assim, o mundo. São práticas de nos constituirmos artífices de nossa conduta, no exercício político de criação de processos de subjetivação não assujeitados ou assujeitadores. São experiências de convivência e relação, fundadas na solidariedade e no acolhimento do outro, modos de pensar não dogmáticos, que, jogando com as liberdades possíveis, inventam novos sentidos.

É o desafio de se inscrever no ambiente escolar um tempo expandido, aiônico, que crie brechas, espaços de contestação e transgressão, onde crianças e adolescentes possam se dar conta de suas potencialidades e se tornar protagonistas de suas vidas e de sua aprendizagem. É de tal contestação que podem desabrochar espaços de liberdade que escapem da dupla coerção política que a modernidade inventou: de um lado, a individualização crescente; de outro, e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder (Veiga-Neto, 2011). Espaços e tem-

pos de encontro e acolhimento, que curem as cicatrizes que séculos de individualismo, estreiteza e ganância deixaram em nosso olhar.

Não é de se estranhar que a Cultura Visual tenha tido um aumento de popularidade nas últimas décadas, uma vez que é pela imagem que se manipulam os desejos das populações, tendo nosso olhar sido significativamente territorializado pela estética da indústria publicitária. Propomos um exercício da visualidade, emancipador e criador. E criador não é o mesmo que criativo. O conceito de “criatividade” foi estreitado pelo empreendedorismo tecnicista, que tudo aplaina, associado à resolução de problemas, à maximização de desempenhos originais, habilidades, competências e outras manobras mais. Nessa perspectiva instrumental de “criatividade”, a margem de liberdade é restrita, pois está submetida aos interesses de um grupo, de uma empresa, de uma burocracia escolar, confinada a um propósito estabelecido *a priori*. Já a criação é imprevisível. A criação traz consigo a força do ato poético de perscrutar caminhos outros.

Neste momento contemporâneo, envolto por muitas e sobrepostas noites, sublinhamos a importância da efetivação de uma educação enquanto educere, que possa nos conduzir para fora das paisagens escurecidas que visualizamos e para fora dos limites de perspectivas que nos encarceram, permitindo novas auroras, devires-infância, uma humanidade por-vir, e outras possibilidades do mundo.

## **Cenas da contemporaneidade, visualidades de uma humanidade que anoiteceu**

*Olhos, vale tê-los, se, de quando em quando, somos cegos e que vemos não o que olhamos, mas o que nosso olhar semeia no mais denso*

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)

*escuro. Vida, vale a pena vivê-la se de quando  
em quando morremos e o que vivemos não é  
o que a vida nos dá nem o que dela colhemos,  
mas o que semeamos em pleno deserto.*

– Mia Couto.

Vivemos nos tempos escuros do Antropoceno, era geológica que, enquanto humanidade, estamos produzindo com o impacto de nossas interferências na esfera planetária. Estamos afetando componentes básicos do sistema terrestre, como a composição da atmosfera, a temperatura média do planeta, o clima, o nível do mar. Arrastados pelo capitalismo globalizado contemporâneo estamos nos confrontando com a possibilidade de estarmos causando nossa própria extinção: os modos de vida consumistas homogeneizam as individualidades, capturando e tornando mercadoria a proliferação de mundos possíveis, manipulando o desejo das populações, desarticulando a cooperação entre as subjetividades, criando uma rede de vigilância, controle e disciplina (Foucault, 1984), espalhando desesperança e conformismo. Como sugerem Lipovestky e Serroy (2011):

Vivemos em um tempo onde a cultura se transformou profundamente, se tornou uma cultura-mundo, uma cultura do tecnocapitalismo planetário, das indústrias culturais, do consumismo total, das mídias e das redes digitais, diluindo fronteiras, reconfigurando o momento em que vivemos e a civilização por vir... Estamos conectados com todos... O local mais remoto está ligado ao global, há um encolhimento do espaço e também do tempo. (Lipovestky; Serroy, 2011, p. 7).

A *cultura-mundo* promove a mercantilização da vida, desencadeando ondas de desencantamento e

apatia, contaminando parte das paisagens humanas, sociais e escolares, pintando em tons apocalípticos muitas das perspectivas de vida das atuais e futuras gerações.

Para Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013), pesquisadores da University of Alberta, do Canadá, as estratégias capitalistas de *marketing* teriam absorvido também nossos protestos e clamores por “diferença”, adotando uma abordagem de “colonização do olhar” superindividualizada, que apela para um narcisismo extremo, cujas subjetivações massificadas são vistas como *apenas modos de sobreviver em nosso tempo, inundado pelos valores econômicos*. (Jagodzinski; Wallin, 2013, p. 21). Na cultura da imagem em que vivemos, a velocidade da informação se une à velocidade da imagem, instaurando novos hieróglifos e uma estética do relance, do instante fugidio. Com esta estratégia a indústria publicitária captura, “num piscar de olhos” a atenção do consumidor. O órgão “olho” é territorializado por essa indústria. Para Jagodzinski (2009), tudo devém mercadoria na esfera do capitalismo designer, uma força que coreografa de antemão os processos que controlam as populações e suas maneiras de viver a partir de estratégias voltadas para fins capitalistas. As estratégias de marketing se aliaram às do biopoder (Foucault, 1984), capturando a imaginação e o desejo e atrelando-os ao status conferido pelo consumo.

Cada vez mais as informações são transmitidas por vídeos. Instala-se uma forma invertida de *panóptico*, ou seja, um *synóptico*, como sugerem Jagodzinski e Wallin (2013), na qual poucos são vistos por muitos, que passam a desejar imitá-los. As vídeo-tecnologias criam mensagens ambíguas, instantâneas e imateriais e oferecem miríades de potenciais conexões, afe-

tando o espectador, trazendo-lhe alguma satisfação, mas deixando-o, de alguma forma, sem capacidade de ação. É o poder de um suave totalitarismo, em que as tecnologias oferecem um senso de anestesiamento e, em troca, capturam nossa atenção e nosso desejo.

Para que nosso trabalho com imagens no âmbito escolar não se torne também um produto desse *Zeitgeist* da imagem, evitando que mergulhemos nessa onda de “formatação” da imaginação dos estudantes que visa a transformá-los nas massas trabalhadoras que sustentam o império neoliberal, é preciso criar brechas que escapem aos modelos hegemônicos, inaugurando potencialidades de vida e liberdade.

Vejamos o que afirma Didi-Hubermann (2011, p. 42) a esse respeito:

A cultura [...] tornou-se um instrumento da barbárie totalitária, confinada no reino mercantil [...]. E o apocalipse continua sua marcha. Mas uma coisa é designar a máquina totalitária, outra coisa é lhe atribuir tão rapidamente uma vitória definitiva e sem partilha. [...]. Postulá-lo é, justamente, dar crédito ao que sua máquina quer nos fazer crer. É ver somente a noite escura ou a ofuscante luz dos projetores. É agir como vencidos. [...]. É não ver mais nada. É, portanto, não ver o espaço – seja ele intersticial, intermitente, nômade, situado no improvável – das aberturas, dos possíveis, dos lampejos, dos *apesar de tudo*.

Para que nossas abordagens à Cultura Visual oportunizem lampejos e aberturas, propomos a efetuação de uma guinada nas práticas pedagógicas, criando desvios *que desbloqueiem as contingências em favor de linhas de voo, em favor [...] de uma força de excentricidade capaz de levar [os estudantes] à descoberta da própria potência*. (Garcia, 2002, p. 69).

Cabe-nos, agora então, algumas perguntas: que maneiras outras de viver junto, que qualidades de experiência, atenção e presença, pode a educação instigar? Como desenvolver compreensões de imagens, não mais determinadas pelos regimes semióticos majoritários, atualizando microrrevoluções e novas configurações de encontros coletivos? O que pode ser criado para possibilitar a invenção de um projeto social alternativo e a construção de uma outra humanidade? Afinal,

Se o vínculo do homem com o mundo se rompeu, reestabelecer este vínculo constitui uma questão ética por excelência. [...] Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. (Deleuze, 1992, p. 222).

Apostamos em uma Cultura Visual transgressora, que possa desviar o caminhar do pensamento da mesmice representacional do senso comum, que possa se erguer através de aventuras pedagógicas e micropolíticas, à maneira do que propõe também Michel de Certeau. Este autor nos lembra que, apesar de haver uma rede de vigilância que visa a nos controlar e domesticar, existem brechas de atuação onde podemos jogar com as disciplinas impostas, em ações minúsculas que proliferam entre as estruturas burocráticas. São táticas que formam a contrapartida, processos mudos que *prolifera no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento [...] e compõem a rede de uma antidisiplina.* (Certeau, 2013, p. 49).

Para que algo novo seja trazido para o mundo e um novo agrupamento de desejos seja formado, a noção de identidade e de “face” precisa ser problematizada. A noção de face, neste entendimento, está associada aos signos de classe social, gênero, etnia, entre outros. O sujeito não é anterior à face, é a face que produz o sujeito, como uma tela de significação. Quais seriam as faces propostas pelo neoliberalismo? Podemos observar a função da facialidade como uma “máquina-abstrata” organizadora e controladora do corpo e da vida, implementada pelo movimento expansionista neoliberal, instituindo sutilmente “faces delimitadas”. É o que nos sugere Baudrillard (1997), quando comenta que os jovens vão achar cada vez mais difícil se desvincular para buscar, não suas identidades, como vêm constantemente sido demandados a fazer, mas sua distância e estrangeiridade.

O nosso desafio, enquanto professores, seria o de construir novos imaginários, novas faces, seria *mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam ser; que elas têm por verdadeiros, por evidentes, fatos que foram fabricados num momento particular da história, e que esta suposta evidência pode ser criticada e destruída.* (Foucault, 2003, p. 77). Talvez a imaginação e seu correlativo social, o imaginário, sejam, na linha do que sugeriu Cornelius Castoriadis, como *um magma desestruturado e desestruturante que, ao tornar impossíveis os recortes definidos e as identidades precisas, permite que uma cultura olhe para si mesma com estranheza [...].* (Girardello, 1998, p. 30). O desmantelamento da face, o que é um ato político e envolve processos outros de subjetivação, de imaginação e de aprendizagem, envolve a vastidão do devir-criança.

## **Auroras: devir-criança da educação – um alargamento da compreensão do que possa ser educar**

*Um menino nasceu – o mundo tornou a começar.*  
– Guimarães Rosa.

É o devir-criança que nos possibilita a experiência viva na convivência com as imagens e na reinvenção do cotidiano escolar. Devir-criança é devir início, devir o novo de cada novo momento. É ter coragem de arriscar um pensamento inaugural, inventar tramas, travessias e travessuras metodológicas. É propiciar que a linguagem visual possa ser percebida de forma poética. A perspectiva poética instala uma vastidão em nossos olhos. *A mão do poeta se fecha sobre aquilo que apanhou: cada fragmento, e a seguir cada palavra comprime num lugar único o percurso em todo o tempo e segundo todos os modos e por toda parte; todo o possível humano.* (Blanchot, 2010, p. 16-17). Viver poeticamente, para Blanchot (2010), é viver, como a criança, com o desconhecido diante de si:

É entrar nessa responsabilidade da fala que fala sem exercer qualquer forma de poder, inclusive este poder que se realiza quando olhamos, já que, olhando, mantemos sob nosso horizonte e em nosso círculo de visão – na dimensão do visível-invisível – aquilo e aquele que está diante de nós. (p. 35).

No ato poético, a linguagem é libertada de seus automatismos, propiciando a composição de uma forma singular de ver, confluyente ao devir. Um ato que implica um cuidado de si e do mundo, fomentando terrenos fecundos, onde novas significações e aventuras, mesmo que de pequeno porte, possam semear outras

humanidades. *À medida que, cada vez mais, o grandioso pode ser associado à arte dos vencedores, dos impérios autoritários, desde a arte nazista aos épicos hollywoodianos, é justamente no cotidiano, no detalhe, no incidente, no menor, que reside o espaço da resistência, da diferença.* (Lopes, 2007, p. 41). Fazemos, então, *involuções criativas, reversões* e nos tornamos *menores*, como nos sugerem Deleuze e Guattari (2003), desestabilizando os discursos maiores instituídos.

O devir-criança implica o brincar. Quando a criança brinca, ela é mais que um sujeito, ela devém brincadeira, este é seu poder de vida. A infância nos fascina porque é o momento da fascinação, ela própria está fascinada. Imaginação, presença plena, maravilhamento. Intensidade pura. É esta qualidade de presença que podemos trazer para a nossa prática pedagógica, este devir-criança da educação, sem o qual o ensinar se torna uma reprodução monocórdica e monótona, levando o corpo ao exílio e não ao engendramento da alegria, axioma primordial do conhecimento (Lins, 2009). Quando subordinamos o múltiplo à perspectiva homogeneizadora de um ponto de vista único, condenamos o pensamento ao exercício estéril de apenas reconhecer, não pondo em jogo as diferenças dos múltiplos possíveis pontos de vista. Um devir-criança do professor, habilita-o a abrir brechas e trilhas, instalando uma *razão nômade, em um jogo-criança, um devir-criança do pensamento* (Lins, 2009, p. 6), efetivando processos que instauram surpresa, encantamento, liberdade e a invenção da vida.

Podemos, nesse sentido, inspirados em Friedrich Nietzsche (2011), vivenciar *as três metamorfoses* cantadas por Zaratustra. A primeira, o camelo, espírito de suportação. Para além de pesadíssimas cargas, o camelo carrega (assim como nós, professores) os far-

dos de um tipo de moral que requer o cumprimento de deveres. Mas a marcha no deserto, uma tal solidude, engendra o espaço necessário à transformação. O deserto, o vazio e o desterro podem inspirar uma salutar confrontação consigo mesmo e com o mundo. Daí, a segunda metamorfose – o leão. A força de lutar pela liberdade. Uma força selvagem, que não carrega fardos e é livre como vontade. O leão seria o espírito rebelde que se opõe ao “tu deves”, inscrito em cada escama do dragão-amo; um herói negativo, sua força ainda é reativa, figura de um espírito ressentido. Para ir além, seria necessária a terceira metamorfose: a criança. Para que a criança nasça, sugere Jorge Larrosa (2004), o leão deve morrer e deixar um espaço de incerteza. A criança se sustenta sobre o espaço, inaugura um devir, um espaço sem garantias, não tocado por nosso poder, por nosso saber, pelo que somos.

É a própria vida se reinventando num movimento que força nosso pensamento e o arrasta para um avanço, para que sejam possíveis novas e pertinentes perguntas, gerando a coragem de se avançar no desconhecido e se deixar atravessar por imagens estrangeiras, que abalam e transformam pontos de vista. Um avanço que não recua diante da noite intolerável no mundo, pois o devir-criança é também um acreditar no mundo. Uma *crença paradoxal no mundo como reserva de relações inéditas* (Zourabichvili, 2016, p. 97), que renovam a alegria e as possibilidades da vida.

Encontramos na infância, o espaço de cisão, de brecha, de possibilidade de ruptura com os discursos totalizantes do projeto moderno e sua estruturação burocrática, muitas vezes ainda preponderante nas academias e nas escolas. O devir-criança nos instiga a ampliarmos nosso entendimento sobre o que pode ser educar, a sermos diferentes do professor que pertence

ao “rebanho” e que propõe métodos sempre seguros e bem delimitados, o professor que:

Não conhece o infinito do mar onde nenhum caminho está traçado; [...] só sabe fazer a si perguntas às quais possa antecipar uma resposta; não se deixa seduzir nem desviar de seu caminho; foge dos labirintos porque lhe agradam os itinerários retos; [...] move-se sempre nos limites do convencional e do permitido; só sabe ouvir o que lhe já foi dito, ver o que já foi visto e pensar o que já se pensou [...]. (Larrosa, 2009, p. 38).

Quando o pensamento se separa da vida, ele se torna seu opositor, aprisiona a própria vida e, como consequência, impõe um modelo que limita a criação. Para *liberar a vida lá onde ela é prisioneira* (Deleuze; Guattari, 1992, p. 179), seria necessário atingir essa vitalidade do pensamento que *faz emudecer o que é ruidoso, dá novos desejos às almas rudes, ensina a delicadeza às mãos torpes e a dúvida às mãos apressadas*. (Larrosa, 2009, p. 38). Deleuze e Guattari (1996) nos convidam a entretempos, onde o tempo aiônico da criança irrompa e atravesse as cascas de nossa pele estriada, transformando nossa temporalidade em *Aiôn*, este infinito tempo intensivo e vazio, sem o qual não há criação. Esta outra qualidade de tempo, onde as coisas não são ainda um momento que precede as palavras, habita seus intervalos – o vazio inicial de onde tudo começa. *Onde cada coisa, absorvida no vazio de seu reflexo, aproxima-se da consciência que se deixou encher por uma plenitude anônima*. (Blanchot, 1987, p. 264). Para se devir-criança é preciso, como nos lembra Carlos Skliar (2014, p. 64), saber instalar pausas:

Pausa, pausa, muitas pausas.  
Pausas de que?

Da vertigem que é um gesto do desespero por precipitarmos à morte.

Da velocidade que é um gesto cansado de si mesmo.  
Do turbilhão que é um gesto que não reconhece nem seu passado nem seu porvir.

Do atordoamento que é um gesto inexato em um caminho impossível.

Da pressa que é um gesto que nem vem, nem vai, que perdeu, não o rumo, mas seus pés.

E do barulho, do tumulto, da gritaria que não são gestos, mas sinais absurdos, irreconhecíveis.

Sim, o devir-criança não é um estado abarrotado de conhecimento, cheio de si. Mas *um lugar sempre vazio a ser saturado, mas nunca preenchido por nenhuma totalidade, é margem adiada. [...] Aberta às interferências possíveis: as interferências de método de cada disciplina, bem como as interferências não localizáveis [...].* (Garcia, 2002, p. 75). O que distingue este estado não é o acúmulo de saber, mas as potências que ele traz para a criação, a vontade de vida, a capacidade de amar.

Para nos abirmos ao devir-criança, precisamos nos dobrar sobre nós mesmos e nos reinventar, pois não há um sujeito prévio, mas processos de subjetivação, produções de modos de existência singulares. A subjetivação é “dobra” sobre si, desdobrando modos de existência capazes de resistir aos poderes instituídos e de fazer disso uma ética – a de se constituir como sujeito ético. Essa dobra nos mantém flexíveis e abertos, pois mundo e sujeito se desdobram em desvios ao infinito. Efetivamos ações que se materializam a partir dessa vontade de vida, transbordando modelos e muros, acalentando auroras, acordando o entusiasmo de se levar cada dia adiante.

Quando as subjetividades ficam endurecidas numa só dobra que jamais se desfaz, elas permanecem isoladas, privadas de distâncias e perspectivas. Quando a singularidade é apartada de seus prolongamentos e a *força está separada do que ela pode, ela perde sua mobilidade, sua faculdade de passar pelos outros pontos de vista e de ser por eles afetada, em suma, perde sua aptidão para o devir.* (Zourabichvili, 2016, p. 128). Ela pode, em sua rigidez, criar um *fascismo de dentro, um fascismo que faz o corpo desejar o mesmo poder que o subjuga e submete.* (Kohan, 2007, p. 50). Como ficam, então, nossas mediações da imagem, quando endurecidas e fixadas em uma única dobra, a estabelecida? Em uma única perspectiva, a verdadeira? Em um único olhar, o meu? Quando elas se deixam capturar pelos discursos homogêneos e suas relações de força e poder?

Uma subjetividade desviante só se dá em um devir-criança, na desestabilização provocada pela disjunção de diferentes pontos de vista, passando de um ponto de vista a outro. São procedimentos lúdicos, éticos e estéticos que produzem um cuidado de si e do mundo e a existência como obra de arte. Pois uma existência que responda à *dimensão ética das coisas precisa também ser poética, capaz de inventar e de brincar, [...] precisa, por fim, inventar um projeto social alternativo.* (Girardello, 1998, p. 28). Para ultrapassarmos os limites do que somos, os limites do nosso tempo, para *concebermos o que ainda não é, inventarmos histórias alternativas às que vemos e vivemos, ao mesmo tempo em que esfumamos miragens – como a capacidade de vermos através do presente mais do que nos é dado à percepção [...].* (Girardello, 1998, p. 31), interpelamos o destino que nos é dado, instaurando uma *ontologia*

*do presente*, criando uma arte de viver, da qual possa emergir algo novo. É, sobretudo, uma questão de criação de um projeto, a capacidade de produzir sentidos e fazer com que estes sejam, cada vez, um sentido novo.

E se a educação se afastasse um pouco de posturas normatizadoras e produtivistas, alinhadas aos propósitos do capitalismo, e efetivasse cuidados de si e do mundo, transformações, poéticas de dignificação da vida e *de resistência política a tudo que a destitui do mundo?* (Pagni, 2014, p. 174).

O termo educação, em sua origem etimológica (*educere*) se refere ao processo de conduzir para fora, questionar seu tempo. Tal professor se colocaria, então:

Longe, certamente, da figura do professor instalado, missionário da repetição, papagaio de mestres, identificado institucionalmente, domesticador, pedagogo, agente do mercado do conhecimento e alpinista da carreira. [...] O educador aqui possui um sentido trágico e festivo do criador, que ensina, a exemplo do último Zaratustra, que a educação é, sobretudo, um processo de educar a si mesmo. (Garcia, 2012, p. 38).

Afinal, se queremos um mundo novo, a educação não pode ser um processo antecipável, que se desenvolve em uma continuidade com o que já somos, mas a possibilidade de uma descontinuidade, de que algo que não sabemos e não somos, inaugure um novo início. Educar:

Tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos

pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade. (Larrosa, 2010, p. 289).

Dessa forma, talvez possamos construir uma educação que possa receber o outro, o estudante, que possa perceber cada um em sua unicidade, em sua singularidade. É a singularidade, nos lembra Hannah Arendt (2013, p. 239): *que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes*. Uma educação que oportunize a abertura necessária para encontrarmos perguntas, questões e trajetórias que nos permitam trabalhar as necessidades e inquietações de nosso tempo. Uma educação que possa engendrar movimentos coletivos, montagens desviantes, possibilidades de outros mundos e intensificações do viver; que possa engendrar novos continentes, novos conteúdos e um novo por-vir.

## **De volta para casa**

Talvez seja justamente a potencialidade de abri-mo-nos para o que ainda não somos, para o que ainda não sabemos, que pode constituir a força da Cultura Visual. Leituras desviantes de nosso universo imagético podem desestabilizar a banalização do dia, o entorpecimento da noite, a espetacularização do sonho, a homogeneização do consumo e dissolver a estreita conformação que o discurso capitalista deposita seguidamente em nós, em nossas relações e nas instituições de ensino.

O devir-criança instaura diferenças, criando sentidos estranhos à ordem dominante, fazendo-a funcionar em outro registro, potencializando a criação do um porvir. Os olhos lhes dão outros nomes, a mão as conhece, uma alegria dinâmica as embala, as colore, as torna mais vivas (Bachelard, 1997). A perspectiva poética nos ensina a lidar com o apequenamento das coisas e das pessoas, a desvencilharmo-nos do peso do passado. *A caminhar diante do peso das coisas, com a leveza na alma* (Lopes, 2007, p. 77). Convidamos a fazer com que a educação não seja o desenvolver metódico de um pensamento preexistente, mas o processo lúdico de fazer com que nasça aquilo que ainda não existe. A criação de um pensamento que ainda não sabe a si próprio e por isso se pensa, e por isso pode inventar formas de percepção, sensibilidade e atuação, capazes de inaugurar mundos e humanidades, também por meio do olhar: do que se vê e dá a ver.

O devir-criança da educação está em sintonia com a potência da vida. A vida quer fluir, carregar-nos num devir-criança, em seu fluxo cintilante, restituindo-nos a faculdade de nos maravilhamos. Sua voz é generosa, reticente, não se põe no lugar das grandes epistemes que são como a verdade, mas no tempo da delicadeza, no qual não se cultivam dogmatismos ou arrogâncias. O devir-infância, devolvendo-nos nossa fragilidade, nossa modéstia, nosso pertencimento e nossa finitude, restitui-nos o infinito. E assim, talvez, a vida desponte: simples, intensa, plena e exuberante, na singularidade única de cada momento, para brincar conosco, pois devir-criança é vislumbrar cintilações poéticas – também nas imagens e para além delas – que nos trazem de volta o infinito, que nunca deixou de ser nossa casa.

## Referências

- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- AUMONT, Jacques. *A Imagem*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERGER, Jonh. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean. *A Arte da Desaparição*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1997.
- BLANCHOT, Maurice. *O espaço Literário*. Rio de Janeiro: Rocco: 1987.
- BLANCHOT, Maurice. *A Conversa Infinita, a ausência do livro*. v. 3. São Paulo: Escuta, 2010.
- BUCKINGHAM, David. *Going critical: on the problems and the necessity of media criticism*. 2018.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: Artes do Fazer*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- COSTA, Antônio Luiz M. *Nós, humanos, criamos uma nova época geológica*. Revista Carta Capital, 09 set. 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Ed 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. v. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka, para uma literatura menor*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Sobrevivência dos vagalumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Ética, estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

GARCIA, Wladimir Antônio. A. Territórios virtuais e educação. *Educação & Realidade*, v. 27, n. 2, 2002.

GARCIA, Wladimir Antonio; SOUZA, Ana Claudia. *A produção de Sentidos e o Leitor: os caminhos da memória*. Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2012.

GIRARDELLO, Gilka Elvira Ponzi. *Televisão e imaginação infantil: histórias da Costa da Lagoa*. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JAGODZINSKI, Jan. *Art and Education in an Era of Designer Capitalism: Deconstructing the Oral Eye*. New York: Palgrave MacMillan, 2009.

JAGODZINSKI, Jan; WALLIN, Jason. *Arts Based Research, a Critique and a Proposal*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.

KEARNEY, Richard. *The Wake of imagination: toward a postmodern culture*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1988.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)

LINS, Daniel. (coord.). *O devir-criança do pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A cultura-mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

LOPES, Denílson. *A delicadeza*. Brasília: EUB, 2007.

MIRZOEFF, Nicholas. *Silent Poetry: deafness, sign and visual culture in modern France*. Princeton; London: Princeton University Press, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência Estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

QUEIROZ, João Paulo. *Cultura visual e arte-educação: há novos posicionamentos para desafios contemporâneos*. Palestra no Seminário Internacional Prodocência. UFRGS, 2014.

SKLIAR, Carlos. *Desobedecer a Linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZOURABICHVILI, Francois. *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*. São Paulo: Editora 34, 2016.

## Injunção ou mediação pedagógica?

telas, visualidade, invisibilidade e formação em tempos de pandemia

Fabrizio David de Queiroz  
Luciana Alves Rodrigues  
Rita Márcia Magalhães Furtado

Refletir sobre a convergência entre a escola e as telas não é uma discussão inusitada. O uso de mídias digitais no contexto escolar vem ganhando destaque principalmente por entendermos que a sociedade atualmente vivencia uma necessidade sagaz de convergir toda a visualidade para as telas das mídias, desde televisões até *smartphones*, ocasionando uma tal invisibilidade dos sujeitos que desafia a mediação pedagógica. Entre a visualidade e a invisibilidade nas mediações das telas, encontra-se o usuário, que é também espectador, diante de um vertiginoso desenvolvimento tecnológico, através do qual o seu cotidiano tornou-se imerso na cultura digital, expondo-o à espetacularização do mundo e de si mesmo.

A interação com essas imagens visuais das telas indica também transformações no campo social, que agora une a esfera pública com o ambiente privado. A

obsolescência dos padrões que ao longo de séculos regeram a humanidade no trato com as imagens aponta para o surgimento de uma pedagogia digital, convocada a resolver um problema emergencial. Sob a égide dos discursos de crise da escola, o digital nos é apresentado com inúmeras promessas que instituem o imperativo do progresso técnico. Giovanni Sartori (2001) é categórico ao estabelecer o visual como a clivagem do fundamento cultural que revela o controverso do novo ser humano: *É por isso que a televisão não é somente um instrumento de comunicação; é ao mesmo tempo também paidéia, um instrumento 'antropogênético', um médium (meio) que gera um novo ánthropos, um novo tipo de ser humano.* (p. 22-3).

Até o final do ano de 2019, a discussão não avançava ao ponto de conceber que a escola – até então uma instituição praticamente imóvel, dotada de um espaço físico fixo – pudesse se submeter às telas sob condições tão impactantes. No Brasil, a pandemia de COVID-19 irrompeu em março de 2020, e assim como em outros países, suscitou a necessidade de medidas sanitárias para conter a contaminação, interrompendo as atividades presenciais em instituições de trabalho, lazer, cultura e educação. De imediato, a escola precisou escolher alternativas, definir como iria continuar suas atividades pedagógicas sem depender de seu espaço físico, de um espaço concreto. Essa abrupta mudança no estilo de vida, ou seja, todas as tentativas de tentar protelar o processo de difusão da cultura digital caíram por terra. Sendo assim, o que nos resta é nos colocarmos à escuta dos elementos que ecoam dessa nova forma de educação.

Foram muitas inovações no cotidiano pedagógico em pouquíssimo espaço de tempo para inserir a escola, de imediato, no espaço virtual das mídias digi-

tais, onde plataformas ganharam *slogans* e expuseram nas telas os rostos dos alunos e dos professores, além da intimidade de seus lares. Aplicativos foram disponibilizados e mobilizados para facilitar a interação entre estudantes, professores e famílias. No contexto da aula, foi preciso aprender a acessar a plataforma, abrir a câmera e o microfone, e assumir competências técnicas até então quase que totalmente estranhas à prática pedagógica.

Pensar a escola para além das reflexões que há tempos parecem afligi-la, colocando em xeque sua função e preconizando sua dissolução, tornou-se um desafio inescusável. Tal implementação do uso de mídias digitais, que antes era feita gradualmente, passa, devido à pandemia, por um processo de aceleração sem precedentes, tanto na circulação da necessidade de seu uso quanto na adesão, imputada, de novos adeptos dessa pretensa “nova pedagogia”.

Mas como não pensar numa aparente dissolução da instituição escolar em meio a uma realidade que exclui escancaradamente tantos sujeitos? Como lidar com uma “escola virtual” que não alcança a todos? Se a escola ainda era um dos raros lugares de experiências exploratórias do mundo, de valores compartilhados, como lidar com a escola que detém a tela digital como limite da visibilidade? Seria retornar ou reforçar o lugar do professor como “o mestre e dono do saber”, e do aluno como um mero “receptor de suas mensagens”? Como se recusar a ponderar os vários discursos que apontam veementemente para uma condenação da escola? Como lidar com o aluno que pode se dispersar, fazendo outras escolhas no momento da aula *on-line*, abrindo outras páginas virtuais, e perdendo toda a conexão que o professor na janela anterior estava a exigir? Como lidar com uma injunção da visibi-

lidade que exige a exposição dos sujeitos, alcançando inclusive a esfera da intimidade de cada um, no contexto de uma “escola virtual”? A necessidade de tornar o todo e a todos visíveis não seria uma condição inevitável de se obter processos de invisibilidade como respostas, ou seja, mecanismos de defesa em busca de uma liberdade última do sujeito, até mesmo a recusa em se fazer presente nas telas da escola?

Diante das questões supracitadas, é importante reconhecermos que uma injunção pedagógica está sobressaltada, uma injunção onde a tela se interpõe entre a vida e cada sujeito, como nos ressalta Barus-Michel (2013). E essa interposição da tela atualmente também se coloca entre a escola e o aluno.

### **Telas, visualidade e (in)visibilidade**

A visibilidade exigida pelas telas requer uma prática pedagógica que se insira no progresso da técnica, diante de uma sociedade da exibição que reduz a *verdade* àquilo que se mostra e se coloca enquanto imagem. É evidente que o estatuto do visível, o qual supõe a sobreposição da aparência sobre a essência faz com que o invisível se torne insignificante, e mais ainda, torne-se inexistente. O fato é que a visibilidade e, por consequência, a visualização se tornaram imperativos de uma sociedade da exibição, em que a tela é o atributo indispensável.

O sujeito se tornou um simulacro, um arremedo de ser, o espírito autônomo é escamoteado, seus representantes são o controle remoto e o teclado. É na verdade a fantasmagoria na tela que o comanda, ele é imerso num sonho que não é o seu, em que o impossível, o irreversível e o proibido já não existem, tampouco a relação viva com o outro ou com um mundo palpável [...]. (Barus-Michel, 2013, p. 36).

Nesse contexto, o ato de se tornar invisível, ou pelo menos o ato de se esconder/preservar perturba as condições de formação desse novo sujeito, ao passo que nem tudo o que se mostra nas telas pode realmente estar ancorado pela verdade, seja pela publicidade, os percalços expostos pela política, a vida pública dos célebres e das celebridades, ou mesmo dos indivíduos comuns. O indivíduo, ao conceber estar imerso no mundo virtual, não dispõe de tempo para existir enquanto ser, nem profissionalmente, nem socialmente, pois a necessidade de se mostrar incessantemente e constantemente tende a privar o sujeito de escolhas.

Claudine Haroche (2013) traz uma discussão pertinente ao encarar as vias da invisibilidade proibida, numa sociedade em que a injunção da visibilidade contínua revela a nova condição do homem moderno. Da mesma maneira que a condição determinante da visibilidade é posta como emblemática, a consequente destruição e privação de si mesmo denotam formas inéditas de inexistência. A autora ressalta que há mais de uma forma de invisibilidade; para além daquela desejada, há a não desejada. Há os indivíduos que desejam a discrição, os segredos, a subtração daquela parte de si que não necessita ser exibida, mas há aqueles que não se tornam invisíveis por desejo, e sim por não existirem exatamente, por não serem diferenciados na massa e, por conseguinte, não gozarem de direito algum.

Nessa contextura, a “escola virtual” consequentemente é impelida a lidar com todas as nuances da visibilidade e da invisibilidade. Ao se integrar às telas, ela pode, por um lado, tornar visíveis seus integrantes, suas propostas pedagógicas, suas inovações interativas de acesso aos saberes, mas por outro lado, pode coadunar com o reverso da visibilidade, ao sus-

citar um sentimento de desapropriação de si mesmo, de inexistência. O esforço que a escola há tempos vem demonstrando em se manter minimamente estável diante da nitida precariedade de sua existência nos leva a compreender que seu interesse não é o de tornar seus sujeitos angustiados com a injunção da visibilidade ou de não encontrar mais nenhuma garantia na sua própria realidade. A capacidade de sentir, de ver ou de imaginar, e principalmente de fazer escolhas é própria da instituição escola; resta saber se essa instituição, que agora permeia o mundo virtual, será capaz de tornar a tela um espaço de gestos das experiências de vida, que nos faça sonhar, comunicar, ajudar no trabalho, ou se vai apenas reforçar a exclusão daquele que não é visto, ao ocultar os reversos da tela.

### **As telas: injunção ou mediação?**

No âmbito da cultura digital, a tela dos dispositivos de mídia é uma interface entre (a princípio) o usuário e a imagem (re)produzida do mundo, representando uma mediação tecnológica do ser humano com o jogo de visualidades e invisibilidades. É o caso, então, de considerar a relevância dos estudos do campo da cultura visual, a fim de lidar com o alerta de Johan Huizinga (2017b, p. 95): *Eis aí o problema central da crise civilizatória: o conflito entre conhecimento e existência*, na direção de uma leitura pedagógica a ser engendrada na contemporaneidade, sobretudo devido à recente emergência do ensino remoto na educação, causada pela pandemia do novo coronavírus.

O acento dado ao entrave cultural, portanto, está numa difícil aporia, retratada pelas luzes que convergem para o contemporâneo – este raro ser humano –, conforme explica Giorgio Agamben (2009, p. 72, grifo nosso):

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de “citá-la” segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência a qual ele não pode responder. É como se **aquela invisível luz, que é o escuro do presente**, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por esse fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas do agora.

Para além da iminente perturbação do cotidiano escolar, em específico, da prática pedagógica da aula, é o caso de avançar dos muros da escola para as telas das mídias, assumindo as vicissitudes dessas experiências e suas manifestações passíveis de serem tomadas como objeto de saber, principalmente acerca da condição humana. Ainda inspirados pelo filósofo italiano, entendemos um apelo pedagógico implícito, que evoca a visualidade e aquela profícua invisibilidade que pode salvaguardar a exclusão do sujeito:

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. [...] Pode-se dizer contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade. (Agamben, 2009, p. 62, 64).

Dessa polêmica relação entre a escola e as telas, a cantilena da funcionalidade da escola, tão em voga no século XX, retoma seu fôlego. Com efeito, as demandas críticas de uma dita sociedade de classes do capitalismo tardio reverberam sobre a ideia de precariedade a qual fazemos adesão, a do modo próprio de ser

da escola: *como uma construção material, como uma montagem provisória, instável, de artefatos e pessoas, ideias* (Dussel, 2017, p. 92). A prática pedagógica acometida pelas intervenções funcionalistas, logo, é colocada a reboque de uma exclusão sócio-histórica dirigida ao sujeito da aprendizagem, que devemos sublinhar e esclarecer, seja de modo presencial, entre os muros da escola, seja de modo virtual, entre as telas da escola. Paradoxalmente, o fracasso da escola não tem nada a ver com sua precariedade, ainda que necessite dela para se realizar. Podemos dizer que a ideia de precariedade da escola aduz a sua pedagogia pelos meandros práticos e teóricos, o devir entre seus elementos constitutivos.

O modo próprio de ser escola como uma montagem provisória denota estratégias e condições de durabilidade, sua sustentação ocorre a partir de uma discursividade que a centraliza enquanto transmissora de cultura. De acordo com Inés Dussel (2017), considerar a escola como uma montagem provisória é compreender que sustentar essa montagem demanda muitos esforços, *o esforço dos professores para circunscrever as crianças em certas formas de trabalho [...] a organização de rotinas, rituais, modos de falar, de vestir, a disposição dos corpos no espaço* (p. 92). O esforço acerca da mediação pedagógica das telas, desde uma abordagem da cultura visual, comparece como provisão crucial para a precariedade da escola nessa determinada condição de ensino a garantir a transmissão cultural.

A presente disjunção pedagógica que sugerimos face à cultura digital fomenta a escola a pensar criticamente nas condições materiais e estratégias próprias do contexto sócio-histórico em que está inserida. Todavia, não deveria isentar-se de refletir sobre os

dispositivos digitais e os aparatos tecnológicos que dialoguem com os novos saberes que se apresentam no cotidiano escolar. O fato é que novas montagens provisórias vão se armando freneticamente e, nesse ínterim, é preciso destacar que partir dessa precariedade, dessa instabilidade da montagem, pode ser um fio valioso, como ressalta Dussel (2017), para que a escola aprenda a profanar, *questionar, acercar-se de perspectivas distintas, interrogar com linguagens novas aquilo que já se tinha visto ou acreditado. Seria preciso ensinar a perdurar nesses gestos, e daí o valor do exercício cotidiano.* (p. 109).

Na relação entre a escola e a tela, na qual a mediação é posta em destaque, a ideia de precariedade merece atenção, principalmente diante da constatação de Paula Sibilia (2012, p. 13), de que *a escola seria, então uma máquina antiquada*. Cada vez mais, causa mal-estar a sugestão de o cotidiano voltar ao normal que antecedeu a pandemia. O novo normal, em função dela, também causa o entrave entre a cultura escolar e a cultura digital, representada pela crise na educação, que acentua seu relevo nesses tempos. De todo modo, a injunção pedagógica relativa à mediação das telas é premeida entre a nostalgia e a inovação, ensejando não somente as análises críticas sobre a visualidade e invisibilidade e seus impactos sobre a prática pedagógica, mas, oportunamente, um olhar acurado sobre a subjetividade a partir da estética.

A injunção pedagógica decorre do que podemos chamar de transposição de “uma arte de formar almas” para uma “tecnologia de enfermidade das almas”, em específico, no que diz respeito à mediação das telas premente na educação hodierna. Entrementes, sob o horizonte da cultura visual, a trincheira posta pela tirania da visibilidade como óbice à mediação peda-

gógica pela experiência manifesta na cultura digital deve ser permeada pela arte do cinema e da fotografia. Face aos efeitos nefastos dos desígnios e infortúnios em torno da *velocidade*, parece-nos sensata essa digressão na qual arte e tecnologia sugerem uma disposição de visualidade que pode responder aos distúrbios possíveis entre experiência e conhecimento.

No limite dado a este texto, algumas marcações podem ser apresentadas para uma realidade que, no espaço virtual, representa-se “entre as telas da escola”. Assim, a relação dos sujeitos com as mídias digitais deve levar em conta que sua experiência com as telas não é necessariamente oposta às condições elementares de conhecimento, pois, conforme Agamben (2009, p. 13) esclarece: *Chamo sujeito o que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo-a-corpo entre os viventes e os dispositivos*. Às determinações socioculturais de exclusão ainda resta o gesto de esculpir o tempo, conforme descreve o cineasta russo Andrei Tarkovski (1998, p. 64): *A história não é ainda o Tempo; nem o é, tampouco, a evolução. Ambos são consequências. O tempo é um estado: a chama em que vive a salamandra da alma humana*. Nesse sentido, devemos admitir o quão profundos são os abismos de onde imergiram os *sujeitos aparelhados* (Couchot, 2003) ao esgotarem os dispositivos da “arte formadora de almas”, que só pode ser contemplada no acontecimento que é a aula – entre muros, “cuspe e giz”, livros, cadernos, carteiras –, também ao esgotarem os dispositivos das técnicas óticas de reprodução de imagem, contempladas na câmara escura – entre telas, películas e retratos, telões de cinema, câmeras e retroprojetores.

Assim, pensamos que a junção pedagógica é a trincheira que mantém o novo sob o controle tecnoló-

gico a acometer a cultura, não menos, a própria condição humana. De fato, a mediação das telas pode ser representada pela alusão das figuras míticas trabalhadas por Sibilia (2012), entre Prometeu e Fausto, na qual o célebre personagem Frankenstein simbolizaria o fracasso da formação humana, calcada na cultura digital, segundo o estilo de pensamento da tecnociência.

O entrave cultural do qual tratamos dispõe a instituição escolar nos trilhos da cultura moderna, precisamente à sombra do Iluminismo e de seu paradigma de subjetividade. Nesse horizonte cultural, a ideia da precariedade da escola contribui para a exposição de seu fundamento “tecnológico de época”. Desse modo, conforme postula a leitura de Sibilia, a técnica da escrita é estreita ao movimento enciclopedista na Europa do século XVIII, constituindo a mediação do mundo inerente ao paradigma moderno de subjetividade. A invenção da prensa gráfica, por Johannes Gutenberg (1400-1468), torna-se o emblema tecnológico para a cultura, sobretudo, para a escola e sua prática pedagógica, agora caracterizada pelo caráter quantitativo da leitura, pela superficialidade e a rapidez, no contraponto da leitura mais intensa, aprofundada e articulada do livro impresso da modernidade nascente.

É justamente pelo desenvolvimento tecnológico que o entrave cultural se mostra com mais nitidez. E à escola parece não caber mais o pressuposto de responsabilidade pelo processo formador e pelo futuro. Parece não ser mais possível reciclar as teorias pedagógicas que temos, que nos serviam de eixo norteador, diante de uma inovação sem fim, caracterizada sobretudo pela dominação dos grandes grupos privados de domínio de tecnologia, que, por sua vez, coaduna-se com a dissolução do sujeito reflexivo.

O esgotamento de paradigma afirmado por Sibilía (2012) vislumbra na cultura digital seu ponto de inflexão, o que vai ao encontro da explicação de Pierre Lévy (2010, p. 99):

Passamos da discussão verbal, tão característica dos hábitos intelectuais da Idade Média, à demonstração visual, mais que nunca em uso nos dias atuais em artigos científicos e na prática cotidiana dos laboratórios, graças a estes novos instrumentos de visualização, os computadores.

A visualidade, portanto, passa a deter a primazia cultural em relação à escrita a partir das inovações tecnológicas da informática, ao que destacamos as telas dos dispositivos digitais. Ao retomar a leitura de Sibilía (2012), é possível compreender o entrave cultural indicado pelo predomínio da prática pedagógica obsoleta da mediação técnica da escrita, o que podemos exemplificar por uma restrição à leitura de livros, escrita de lições, cópias do quadro negro, transmissão oral do professor, etc. A estudiosa argentina enfatiza: [...] *é inegável que a escola finca seus alicerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especialmente na medida em que costumava se prestar às clássicas operações da leitura e da escrita.* (p. 65). Se outrora a tecnologia escrita correspondia à mediação do mundo da cultura iluminista, doravante, faz-se patente o esgotamento de paradigma de subjetividade na contemporaneidade, conforme indica Walter Kohan (2005, p. 151):

A escrita dá origem ao esquecimento e ao descuido da memória; faz homens presunçosos, com aparência de sabedoria; reduz a liberdade do falante; ao falar, se eleger com quem fazê-lo; ao escrever, é

o leitor que elege a quem ler; ademais, o escrito diz uma coisa, sempre a mesma e somente responde com o silêncio a eventuais perguntas.

Nota-se o efeito excludente assumido pela prática pedagógica que compromete a tecnologia da escrita à mera mediação técnica esvaziada da experiência contemporânea do mundo. O prejuízo pedagógico causa uma injunção, pois, antes de qualquer coisa, é a própria arte de formar almas, preconizada desde a Paidéia grega, que se vê comprometida, tornando-se alvo das vertigens da tecnociência sobre a educação. Bernadette Bensaude-Vicent (2009, p. 7) nos ajuda a dizer em que consiste o estado atual da relação da técnica e do conhecimento:

Tudo – céu, terra, ser vivo, espírito – pode ser repensado e reconstruído pelos engenheiros, o que a língua inglesa designa com uma palavra, “reengenharia”. O projeto é demiúrgico, em senso estrito. Igual à antiga figura do *demiurgo*, do artesão que no *Timeu* de Platão formou o corpo e depois a alma do mundo usando materiais básicos, os cientistas e engenheiros de hoje moldam o cosmos a partir dos tijolos elementares da matéria. A ciência do século XXI, então, visa menos conhecer ou compreender a natureza do que fazê-la ou fabricá-la. De onde o uso doravante banal do termo “tecnociência”, que combina em um único termo dois objetivos diferentes: cognitivo e técnico. (Tradução nossa<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> Texto original: *Tout – ciel, terre, vivant, esprit – peut être repensé et reconstruit par des ingénieurs, ce que la langue anglaise désigne d’un mot, “re-engineering”. Le projet est demiurgique, au sens strict. Pareil à l’antique figure du demiurgos, de l’artisan qui dans le Timée de Platon forma le corps puis l’âme du monde à l’aide de matériaux de base, les scientifiques et ingénieurs d’aujourd’hui façonnent le cosmos à partir des briques élémentaires de la matière. Ainsi la science du XXI<sup>e</sup> siècle vise moins à connaître ou comprendre la nature qu’à faire ou fabriquer. D’où l’usage désormais banal*

Trata-se, ainda segundo a pesquisadora, de um “estilo de pensamento” que vai ao encontro de um choque cultural, sobre o qual a pedagogia escolar assentada na cultura moderna detém enormes dificuldades de estabelecer sua prática e elevar-se da injunção para a formação humana, tal como inspira a referência mítica demiúrgica. Contudo, antes mesmo de enfrentar o diagnóstico da enfermidade espiritual do nosso tempo, é bastante oportuno o esclarecimento de que *as épocas em que a humanidade fez as descobertas culturais mais importantes foram geralmente marcadas pelas mais violentas controvérsias.* (Huizinga, 2017a, p. 174).

Por sua vez, a precariedade da escola permite constatar a injunção pedagógica em relação às telas de mídias cuja tecnologia é estreita à cultura digital. É fundamental destacar a mudança profunda no mundo que coloca a tecnologia sob suspeita, especialmente para a formação humana. Norbert Wiener (2017) trabalha o tema da cultura digital pela denominação de cibernética, assim como Sibilia, apresenta uma análise que demonstra a alternância de época, tal como a que vislumbramos a partir da modernidade. Desse modo, o matemático apresenta duas diferentes leituras cosmológicas que irão explicar o controle da máquina e do homem assumido pela tecnologia:

Tal transição de um tempo newtoniano, reversível, para um tempo gibbsiano, irreversível, teve seus ecos filosóficos. Bergson salientou a diferença entre o tempo reversível da física, no qual **nada de novo acontece**, e o tempo irreversível da evolução e biologia, nos quais **há sempre algo de novo**. (Wiener, 2017, p. 61, grifos nossos).

---

*du terme de “technoscience”, qui combine en un seul terme deux visées différentes: cognitive et technique.*

Ao que complementamos com o pensamento de Pierre Lévy (2010, p. 116-117): *O dever da oralidade parecia ser imóvel, o da informática deixa crer que vai muito depressa, ainda que não queira saber de onde vem e para onde vai. Ele é a velocidade.* (Grifo do autor).

### **Cultura, escola e ontofania digital: possibilidades interativas do sujeito com o mundo**

Alguns estudos das ciências cognitivas apontam para os efeitos nefastos do ensino remoto em sua forma exacerbada, que incita à excitação permanente, colocando os sujeitos sem ação diante das atrocidades do mundo – a devastação ambiental, a miséria que imputa a fome, o aumento do índice de poluição para além do tolerável, o uso excessivo de agrotóxicos, o extermínio das minorias e a ruptura de processos democráticos. Esse alheamento ocorre como se tudo o que acontece fora do espaço da tela já não diz respeito ao mundo real; ou seja, o virtual se sobrepõe ao real. Assim, *diante da fenomenalidade dos seres digitais, o que aprendemos a considerar como real cai em desuso, obrigando-nos a reaprender a percepção para abraçar a nova ontofania do mundo.* (Vial, 2013, p. 249). Também parece não haver mais lugar para as atividades que necessitam de tempo para serem desenvolvidas, e que de certo modo trazem a ideia de existência plena que não encontra mais espaço na aceleração e na sociedade regida pelos fluxos sensoriais contínuos. Assim, uma nova concepção perceptiva de tempo, ancorada na técnica, emerge da necessidade de otimização deste, com um senso de urgência pautado na velocidade, no movimento e no ritmo acelerado da produção e transmissão de informações que ressaltam a cultura do efêmero e evidenciam a adesão ao sistema de multitarefas nos fazeres cotidianos.

Pela urgência do debate dos problemas postos, discutir tais aspectos põe em evidência a necessidade de desenvolvermos uma reflexão acerca dos pontos vitais do problema pedagógico que se institui pelo advento do digital.

Ao analisar as características desse fenômeno digital, Stéphane Vial chama atenção para o fato de que o virtual é apenas uma das dimensões propiciadas pelas telas digitais, pois nelas também compõem a idealidade, a interatividade, a versatilidade, a instabilidade, o reticular, a reprodutibilidade, a instantaneidade, a reversibilidade, a fluidez, a destrutibilidade e a ludicidade. A junção de tudo isso potencializa a necessidade de conviver com a “matéria calculada”, de desenvolver novas estruturas perceptivas e um novo senso de realidade. Assim, o ser humano que emerge nesse novo contexto, segundo Vial (2013, p. 271), encontra-se na seguinte condição:

Moldado pelas novas propriedades ontofônicas do material calculado, sua experiência-de-mundo corresponde a uma forma de vida na qual encontra-se cada vez mais presente, embora em graus variáveis, esse traço existencial contemporâneo: a imersão. Porque a imersão é precisamente o que os ambientes virtuais das nossas interfaces digitais exigem de nós. (Tradução nossa<sup>2</sup>).

O que Vial chama de *ontofania digital* é a possibilidade de um novo desenho da experiência, agora

---

<sup>2</sup> Texto original: *Façonnée par les propriétés ontophaniques inédites de la matière calculée, son expérience-du-monde correspond à une forme de vie où se trouve de plus en plus présente, quoique à des degrés divers, ce trait existentiel contemporain: l'immersion. Parce que l'immersion, c'est précisément ce qu'exigent de nous les environnements virtuels de nos interfaces numériques.*

digital, que começa a se constituir a partir de meados do século XX, com propriedades até então inéditas, de uma nova forma de ver o mundo através das interfaces que conseguem capturar mais intensamente a atenção das pessoas, sobretudo das crianças e dos jovens, resultando numa perspectiva de fenomenologia criativa como processo de fabricação e não apenas de manifestação do mundo, e que estruturam essa nova forma de experiência do mundo possível. Essa situação interativa aponta para o fato de que não é mais o mundo o mediador entre o ser e a experiência do conhecimento, mas os aparelhos virtuais. Estes se tornam não somente a mediação, mas também a detenção dos modos de conhecimento e, em casos extremos, da própria vida. Vial estabelece a imersão como condição ontofânica de ser no mundo digital.

Na aula remota, do mosaico de molduras fotográficas, composto por alunos e um professor, todos em primeiro plano, ocorre a transmissão “ao vivo” que, grosso modo, alterna uma exposição oral da tradução de um texto ou conteúdo escolar, com orientações práticas de tarefas, por conversação oral semelhante a uma ligação telefônica. Entre as telas da escola onde *o pixel pode tudo* (Bellour, 1993, p. 225), nada parece acontecer, a não ser o hábito reprodutivo da aula presencial. Uma miríade de possibilidades em torno da imagem e suas tecnologias se perde nessa transposição. O lastro da visualidade, disposto na história da arte, entre a representação e a apresentação, é acometido pela injunção pedagógica que emerge exatamente no entrave cultural. Não seria o caso, então, da experiência da escola com o ensino remoto acontecer “entre janelas”, no âmbito da cultura digital? Pois, uma mediação pedagógica relativa às telas, deve considerar o sujeito sob as categorias de observador, ou de especta-

dor, e o mundo sob categorias de cena, plano, montagem, iluminação, no âmbito da cultura visual.

### **Considerações finais**

As mutações frequentes da realidade global constituem o nosso grande desafio hoje, enquanto educadores que somos, pois apontam para uma nova perspectiva cultural e levantam a questão da especificidade da escola para além de sua circunscrição física de lugar e, talvez, no retorno ao sistema presencial, possamos nos apropriar de uma nova perspectiva que se coloca: da escola como espaço vivo, polissêmico e ontofônico que garante interações físicas, sociais e digitais, esperamos, mais humanizadoras e emancipatórias.

Não nos cabe aqui, inferir juízos de valor de que o ensino remoto virtual é inapropriado pela mera substituição do ensino presencial. Mas uma questão importante para pautar nossa discussão é: em que medida essa acessibilidade virtual propicia uma apropriação ou uma acessibilidade à dimensão intelectual e resguarda a percepção e a atenção como categorias fundantes e necessárias para se ascender ao conhecimento? Nesse sentido, a horizontalização do acesso, por si só, não garante, apenas pela redução da distância entre os espaços físicos globais – e ainda a linearidade, a simultaneidade, a multiplicidade e a velocidade –, a democratização desses meios e a afirmação de uma excelência no processo de aprendizagem. Nesse entrecruzamento de uma análise epistemológica, pedagógica e política, ainda não sabemos as reais dimensões da influência dessas mídias erigidas sob a promessa de infinitas possibilidades para as atividades interativas e relacionais que se contrapõem à limitada esfera da escola, enquanto espaço físico. Sendo assim, como evitar um provável colapso epistêmico que o uso des-

medido do digital, nesse estado emergencial remoto, propicia?

A transmissão parece não ser mais central na discussão pedagógica e a ameaça ao saber científico, agora visto sob o ângulo de sua instrumentalização ou pela descrença neste, enfatiza a desordem que destoa da ordem dos saberes escolares convencionais. Pois, a princípio, poderia se pensar que ela cria o efeito ilusório da crença na apropriação dos saberes sem a mediação do coletivo, como foco na individualização, mais voltada para as manifestações do caráter individual, com a proliferação de uma cultura do imediato, mesmo que se utilize com frequência de uma terminologia que remete ao coletivo, com a adoção de expressões, como: “redes”, “links”, “compartilhamento”, mas que, sabemos, podem limitar, ao invés de expandir, pois requerem o domínio de propriedades que tais telas contêm.

A necessidade de uma abordagem pedagógica específica para esse tipo de ensino é premente e aponta para a emergência de uma perspectiva transdisciplinar, pautada no diálogo sobre essa forma midiática de aprender que expande a experiência visual e torna mais acessíveis as imagens que se multiplicam em janelas e se diferem substancialmente das experiências ordinárias da vida cotidiana.

Nesse sentido, a escola pode explorar essa função pedagógica das telas, enquanto espaço cooperativo, provocando a alternância das pesquisas virtuais com as pesquisas *in loco*, utilizando-se das ferramentas digitais para acrescentar dados ao conteúdo trabalhado e, sobretudo, deve considerar, como nos chama a atenção os autores da obra coletiva *L'enfant et les écrans*, alguns pressupostos essenciais:

É essencial conscientizar as crianças desde o início (desde a escola primária) sobre o direito à privacidade, o direito à imagem e as três regras básicas da Internet: tudo o que você colocar lá pode cair no domínio público, tudo o que você colocar lá ficará para sempre, e tudo o que você encontrar lá é questionável (você nunca deve confiar imediatamente no que descobrir e a validação das informações sempre requer a comparação de várias fontes). (Bach *et al* 2013, p. 168, tradução nossa<sup>3</sup>).

Esse adensamento do saber provocado pelas visualidades pode propiciar uma profícua troca de produções audiovisuais, que, compartilhadas, promovem uma articulação na qual a escola pode ser atravessada pela potência criadora presente nessas imagens, provocadora também de uma análise crítica desses dispositivos. Nessa nova temporalidade, presentificada nas imagens em fluxo, a escola pode se tornar uma nova possibilidade, mais pautada agora na cultura visual, de uma experiência efetivamente socializada de saberes. Essa emergência de um novo modo de enunciação do mundo supõe que a escola seja capaz de redimensionar a produção de sentidos e reinventar suas metodologias, considerando essa nova instância de saber que se constitui hoje com a presença da cultura digital.

---

<sup>3</sup> Texto original: *Il est essentiel de sensibiliser précocement les enfants (dès l'école primaire) au droit à l'intimité, au droit à l'image et aux trois règles de base d'Internet: tout ce que l'on y met peut tomber dans le domaine public, tout ce que l'on y met y restera éternellement, et tout ce que l'on y trouve est sujet à caution (il ne faut jamais accorder une confiance immédiate à ce que l'on y découvre et la validation d'une information nécessite toujours la confrontation de plusieurs sources).*

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. Ser visível para existir: a injunção da visibilidade. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. *Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

BACH, Jean-François; HOUDÉ, Olivier; LÉNA, Pierre; TISSERON, Serge et al. *L'enfant et les écrans: un avis de l'Académie des sciences*. Paris: Le Pommier!, 2013.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. Uma sociedade nas telas. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. *Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

BELLOUR, Raymond. A dupla hélice. In: PARENTE, A. (org.). *Imagem máquina. A era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. *Les vertiges de la technoscience: Façonner le monde atome par atome*. Paris: Éditions La Découverte, 2009.

COUCHOT, Edmond. *A tecnologia na arte: Da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

DUSSEL, Inés. Sobre a precariedade da escola. In: LARROSA, Jorge. *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

HAROCHE, Claudine. A invisibilidade proibida. In: AUBERT, Nicole; HAROCHE, Claudine. *Tiranias da visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. 8ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017a.

HUIZINGA, Johan. *Nas sombras do amanhã: Um diagnóstico da enfermidade espiritual de nosso tempo*. Goiânia: Caminho, 2017b.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: Televisão e pós-pensamento*. Bauru: EDUSC, 2001.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIAL, Stéphane. *L'être et l'écran: comment le numérique change la perception*. Paris: PUF, 2013.

WIENER, Norbert. *Cibernética: ou o controle e comunicação no animal e na máquina*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

# Multiletramentos pelas visualidades

a experiência da Rede  
RIA40tena e o curso de extensão  
'Visualidades, tempo e educação'

Adriana Hoffmann

Aline Monteiro

Angela Santi

Dagmar de Mello e Silva

## Introdução

Neste artigo, apresentamos as reflexões surgidas a partir do encontro de quatro professoras que, desde o ano de 2018, vinham realizando um curso de extensão numa parceria entre três universidades brasileiras na cidade do Rio de Janeiro. Com a pandemia, essa parceria amadureceu e ajudou a construir a RIA40tena – Rede Interinstitucional de Ações Coletivas, através da qual se formou uma rede internacional de ações de extensão durante o isolamento físico social.

A proposta da Rede RIA40tena nasce do desejo de professoras e professores do Brasil e da América Latina promoverem ações periódicas durante o período de distanciamento social, decorrente da pandemia.

Tais ações ocorreram, de modo *on-line*, semanal ou quinzenalmente no ano de 2020. As ações eram abertas à participação de alunos matriculados em qualquer universidade e de pessoas da sociedade brasileira e de outras partes do mundo, que desejassem experimentar e colaborar com propostas estéticas de experimentações virtuais. A ideia surgiu do desejo de mostrar que o papel da universidade também consiste em permitir trocas, pensamentos e criações para além da sala de aula, para toda a sociedade que queira estar conosco. A Rede RIA nasceu como espaço de acolhimento dos múltiplos olhares e experiências a partir da quarentena. Essa foi a ideia que nos moveu e permanece com a continuidade e consolidação desse projeto que agora pretende extrapolar os espaços/tempos delimitados pelas restrições impostas pela pandemia de COVID-19, ou seja, pensar nas potências de ações que conectam as pessoas a partir de ideias que potencializam a vida!

Para que possamos compreender o que nos orientou na colaboração para a criação dessa rede, consideramos importante contextualizar algumas das ações anteriores em parcerias realizadas entre as professoras que realizaram o curso de extensão Visualidades, Tempo e Educação, desenvolvido durante dois anos em escolas públicas do Rio de Janeiro, com público-alvo formado por professores da rede pública e estudantes de cursos de licenciatura. O curso foi pensado para integrar a escola e a universidade, articulando a formação dos professores e a cultura audiovisual no contexto educacional. Ele aconteceu a partir da parceria de três instituições: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), destacando que as professoras coordenadoras desenvolvem projetos de pesquisa e exten-

são relacionados ao tema proposto, em suas respectivas universidades.

A proposta do curso se relaciona com o que foi posteriormente pensado e vivido na Rede RIA40tena, porém, em condições virtuais e com públicos diferentes. A rede foi pensada para colocar as universidades nas redes, abrindo-se para o diálogo com a sociedade, de modo geral, e com os alunos dos cursos de formação de professores, em especial, em um período em que todas as atividades precisaram acontecer virtualmente. A seguir, explicitamos o modo como o curso foi elaborado nessa parceria entre as três universidades e como a Rede RIA40tena ampliou esse universo. Apresentamos brevemente um dos momentos significativos da experiência para refletirmos a respeito da perspectiva do multiletramento nessa proposta de trabalho com as visualidades, a escola, seus professores e, agora, nesse novo universo das redes sociais e digitais. Os conceitos de visualidade e multiletramento serão discutidos ao longo do texto.

### **Contextualização da proposta do curso de extensão e da RIA40tena**

O curso teve como proposta refletir e atuar pedagogicamente sobre os sentidos e as possibilidades de uso da imagem e das múltiplas possibilidades textuais na sala de aula frente às novas tecnologias digitais. Entendendo que a cultura contemporânea engendra novas dinâmicas sociais e novos processos de subjetivação, vimos que tanto a proposta do curso, como a posterior rede criada com professores, num universo maior, buscaram articular essas transformações culturais com o trabalho educacional. O curso foi voltado, preferencialmente, para professores e alunos das licenciaturas da rede pública. As professoras que con-

ceberam essa ideia procuraram pensar nas possibilidades do trabalho pedagógico com a imagem e textualidades contemporâneas na sala de aula; além de promoverem reflexões sobre atenção, aceleração, visualidade mediante as transformações tecnológicas.

Ao considerarmos que o tempo contemporâneo e as novas tecnologias criaram outras textualidades que ultrapassam a preponderância, até então, do texto escrito, somos levadas a repensar o conceito de letramento. A palavra “letramento” comumente está relacionada à apropriação das diferentes discursividades da linguagem escrita. Embora reconheçamos ser essa uma das significações conceituais do termo, entendemos que este não se reduz unicamente a essa abordagem. Isso porque a leitura da linguagem escrita constitui uma entre as tantas práticas de letramento exigidas pelas sociedades contemporâneas. A relação entre letramento e escrita alfabética abrange apenas as exigências de uma cultura escolarizada, desconsiderando os diferentes contextos discursivos que se expressam para além do contexto escolar. Ser letrado é muito mais do que compreender a literalidade dos textos escritos e interpretá-los, posto que a vida contemporânea nos desafia à múltiplas formas de leituras.

Na segunda metade do século XX, assistimos a um avanço tecnológico que influenciou diretamente nossas formas de comunicação. Tal mudança implodiu as usuais concepções de aprendizagem que divergiam entre a abordagem associacionista ou cognitivista sob o ponto de vista da solução de problemas. As novas formas de acesso ao conhecimento e informação criaram exigências que requisitaram transformações profundas nas coordenadas que permeavam nossas antigas habilidades perceptivas e sensoriais, mudando radicalmente o “foco” de nossa atenção.

Se o que prevalecia nesse domínio era o *entendimento da cognição como processo de solução de problemas e, no que diz respeito à atenção, a ênfase [...] sobre seu papel no controle do comportamento e na realização de tarefas* (Kastrup, 2004, p. 8), nos dias atuais, os problemas referentes à atenção e à cognição exigem uma problematização mais complexa que nos conduz à questão da invenção:

[...] do ponto de vista da invenção, a cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto pré-existentes, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção. (Kastrup, 2004, p. 8).

A experiência sensorial desencadeada pela cultura do virtual nos impele a regimes variados de atenção, rico em flutuações, mediante a uma constante mobilidade das antes estáveis representações que vivenciávamos no mundo moderno. Caiu por terra a concepção de letramento voltada apenas para uma perspectiva discursiva de emancipação, frente à leitura da linguagem escrita, desfocando nossas atenções para rizomas textuais que estão, constantemente, a brotar em diferentes espaços e tempos da vida, requerendo novas possibilidades de leituras.

Foi diante dessa nova realidade que um grupo de pesquisadores dos letramentos, denominado: *New London Group* (Grupo de Nova Londres), formulou o conceito de *multiletramentos*, em que o prefixo “multi” se refere à *multiculturalidade* presente nas sociedades contemporâneas, mas também, devido à multimodalidade de formas e estéticas dos textos que circulam

em nossos dias. Não há como conceber uma ênfase numa suposta língua padrão no ensino de línguas, seja estrangeira ou materna. A diversidade social que experienciamos nos dias atuais e a convergência tecnológica dos novos meios de comunicação mudaram a nossa compreensão da linguagem, afetando, no cotidiano, os usos e práticas discursivas.

O conceito de multiletramentos aponta para a emergência de contemplarmos a existência de uma multiplicidade de linguagens que circulam entre nós, sejam através de textos impressos ou digitais, de mídias impressas ou audiovisuais. Entre essas múltiplas linguagens emerge uma que colocamos em foco no curso: a linguagem visual, aqui também nomeada por visualidade. Compreende-se a visualidade como aspecto de grande relevância, quando tratamos de multiletramento, e este foi o principal foco do curso, pois ao abordar as questões que envolvem a visualidade há que se pensar na produção, partilha e consumo de bens visuais – aspectos imprescindíveis a serem considerados por aqueles que se ocupam de processos formativos em tempos de despolitização da arte, da cultura e da educação. Como nossa cultura está imersa no contexto imagético, autores dos estudos da cultura visual, como Mirzoeff (apud Campos, 2012), falam dessa capacidade de visualizarmos o mundo e comunicarmos através da imagem. A visualidade contemporânea compreende todo um campo de visibilidade e produções de sentido acerca das imagens que circulam e que definem, de acordo com Campos (2012), quem pode ver, com que tecnologias e de que modo se constroem conhecimentos e representações visuais sobre o que se vê.

Partindo dessa apresentação, o curso elaborado em parceria atuou no campo da formação inicial e

continuada de professores para dialogar a respeito das tensões e desafios que essas mudanças nas formas de comunicação implicaram na concepção de letramento, e as mudanças sentidas nas escolas. Nossa intenção foi criar, entre professores e futuros professores, espaços e tempos de reflexão, empoderamento técnico e de criação, para que pudessem exercer a docência numa perspectiva multiletrada.

A experiência de dois anos com esse curso ampliou as possibilidades de ações de diálogo entre nós, quando houve o surgimento da Rede RIA40tena que nasceu da possibilidade de criarmos movimentos instituintes de novas relações de visualidades diante do imobilismo que a pandemia gerou nesse momento inicial. Essa experiência nos proporcionou olhar o presente por diferentes ângulos, diferentes estéticas do vivido por crianças, jovens e adultos. Habitar o tempo por essas visualidades proporcionou fôlego para sonharmos com novos mundos, mesmo num contexto tão difícil como o que se apresentava mundialmente.

## **Justificativa**

Frederic Wilfrid Lancaster, um dos autores mais citados na área da ciência da informação, já no final da década de 1970, apontava para a iminência de uma *sociedade sem papel*. Suas previsões com relação ao impacto das novas tecnologias da informação e comunicação foram muito criticadas, mas não deixaram de ser proféticas, na medida em que fomos projetados em direção aos imperativos tecnológicos que nos deslocaram de uma visão clássica racionalista para transitarmos por meios instáveis e cambiantes da experiência sensível. Se antes o conhecimento deixava suas marcas na textura do papel, agora temos que

lidar com novas mídias, difíceis de serem marcadas permanentemente.

Se a popularização do computador não provocou a eliminação do uso do papel e da mídia impressa, não há como negar a influência que as novas mídias, oriundas das novas tecnologias da informação e comunicação, assumiram em nossas vidas. Sob esse contexto, o saber passou a ser produzido por formas multimodais e o acesso ao conhecimento e à informação passou a acontecer por múltiplas vias que não se limitam à cultura impressa.

Essas condições influem diretamente na recepção, interferindo nos modos de leitura. Alfabetizar deixou de ser um ato de decodificação e associação de letras, um treinamento simétrico do olhar. O olhar de hoje requer muito mais de nós. Não se trata mais de um olho que observa certos modos de representações. Com as novas tecnologias e com a preponderância da cultura audiovisual, passaram a fazer parte da cena modos mais assimétricos da percepção que dependem muito mais da nossa interação com os signos imagéticos do que de uma atenção focada do olhar.

O advento da fotografia e, posteriormente, o do cinema já haviam inaugurado outras possibilidades de visualidades e leituras de mundo, mas ainda permanecia uma perspectiva analógica, correspondente aos comprimentos ópticos de onda. Com as novas tecnologias surgiram modos de se expressar que se dão por interatividades, colaboratividades, hibridismos, transmídias e multiculturas, que nos solicitam capacidades perceptivas sinestésicas e práticas multiletradas para a compreensão de suas semioses.

Rojo (2012, p. 8) afirma que *se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para*

*participar das práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas.* Portanto, defendemos que não há como negar a necessidade de uma *pedagogia do multiletramento* que dialogue com as textualidades contemporâneas, colocando em as letras, as imagens, as sonoridades, pelo viés da interatividade e da não linearidade, reconhecendo a diversidade que nos constitui como humanos.

A Pedagogia dos Multiletramentos tem uma visão de mente, sociedade e aprendizagem baseada na suposição de que a mente humana é incorporada, situada e social. Ou seja, de que o conhecimento humano é embutido em contextos sociais, culturais e materiais e seu conhecimento desenvolvido como parte de um processo de interações colaborativas com outros de diferentes habilidades, contextos e perspectivas que fazem parte de uma mesma comunidade. (Cope; Kalantzis, 2000 apud Costa Silva, 2016, p. 12).

Há que se destacar que a pedagogia de multiletramentos foi pensada com base em quatro fatores de suma relevância; são eles: *situated practice* (prática situada), cuja ênfase é para práticas que façam parte das culturas dos aprendizes; *overt instruction* (instrução aberta), por meio da qual se introduzem critérios de análise crítica para as práticas vivenciadas; *critical framing* (enquadramento crítico), o qual se refere aos sentidos, aos seus contextos e propósitos sociais; e *transformed practice* (prática transformada), na qual aprendizes “re-praticam”, ressignificam sentidos e os movem de um contexto para o outro (Baptista, 2016). Costa Silva (2016) destaca que Kalantzis e Cope, após aplicarem as propostas desses quatro componentes, lançam *Learning by design*, obra em que reformularam os quatro fatores e os traduziram nos seguintes

“processos de aprendizagem”, ou, ainda, orientações pedagógicas: experienciamento, conceituação, análise e aplicação (apud Kalantzis; Cope, 2005).

Em suma, essa pedagogia propõe um modo de ver que se distancia das tradicionais concepções de letramento que presumiam oferecer condições de leituras de representações objetivamente ordenadas a partir de uma visão plena, coerente e consistente. Numa outra direção, a pedagogia do multiletramento, ao assumir a intercambialidade como característica de nosso tempo, abre mão da estabilidade das formas tradicionais para se lançar ao desafio de novas aprendizagens, em meio a novas demandas nos modos de olhar o mundo. Assumindo para si o compromisso de fazer circular conhecimentos, entendemos que os signos do mundo já não estão mais fixados em referenciais estáveis e, portanto, já não podem mais ser encarcerados em universos significativos, o que requer um novo entendimento de cognição.

Jonathan Crary (2012) por sua vez, ao realizar uma genealogia do olhar, mostra que os séculos XVII e XVIII passaram por uma reconfiguração radical do modelo epistemológico da época. Segundo ele, o mundo antes era concebido como efeito de leis naturais, de base newtoniana, apartado do corpo humano, até então entendido como “enganador”. Eis que no século XIX surge uma nova concepção que introduz o corpo como experiência do conhecimento. Principalmente através dos estudos de Goethe (em sua conhecida doutrina das cores) fomos convocados a pensar que as imagens também são efeito de um olho que vê e, ao mesmo tempo, *as produz*.

Nesse percurso, Crary (2012) aponta para a modernização da percepção, em que o olho deixa de captar um mundo externo prévio, passando para uma vi-

são ancorada na corporeidade do observador, de modo que o próprio objeto de conhecimento e da percepção (o mundo) perde sua condição previamente dada. Através da genealogia realizada por Crary, somos levados a reconhecer que a história não se dá por linhas retas, mas também não podemos negar que toda configuração histórica não está isolada das demais, e que as “formas de olhar” se misturam e sobrepõem-se umas às outras nos modos de se perceber e habitar o mundo.

Portanto, o olhar no mundo contemporâneo não se constitui por uma progressão dos tempos idos, muito menos por uma ruptura que dissocia presente do passado. O contexto histórico e social do presente se constitui por alternâncias entre repetições e diferenças do passado, que alteram nossas visões de mundo e nossas práticas, mas que também são alteradas por estas.

Vivemos em tempos em que o *sensorium* nos conduz a pensar em um “real” ordenado, algoritmos que suplantaram as funções do olho humano. A proliferação das tecnologias de comunicação tem favorecido essa impressão que nos requisita problematizações e desafios diante de fluxos intensos e contínuos, que escapam a nossa captura e inteligibilidade. Como lidar com tamanha fugacidade? Essa foi uma entre as tantas questões que inspiraram a proposta do nosso curso de extensão, posto que as novas formas de expressão demandam novas práticas leitoras, novos modos de olhar, capazes de assimilar os elementos abstratos, linguísticos e visuais com os quais interagimos e realizamos trocas em esfera global. Com a pandemia, essas questões se tornaram ainda mais prementes, levando-nos a concluir que para entendermos as novas formas de sociabilidade que a tecnologia nos proporcionou no contemporâneo, precisamos ampliar

nosso debate para a análise histórica das relações de produção social, a partir das transformações culturais vividas.

A seguir, apresentamos o curso e as reflexões advindas dele, e falamos um pouco das ações da Rede RIA40tena, nas quais estivemos envolvidas nesse primeiro ano, refletindo a seu respeito.

### **Exercícios do olhar: refletindo sobre a experiência do curso e da Rede RIA40tena**

Ao longo do séc. XX, a imagem se configurou como a referência privilegiada da cultura. Na forma da imagem ou na forma do texto, as tecnologias da comunicação, disponíveis no séc. XXI, permeiam e tecem relações e redes que redefinem quem somos. Responsável por gerenciar uma determinada modalidade de construção de conhecimento no universo escolar, os professores se deparam com desafios provenientes desse universo marcado pelas tecnologias de comunicação e de imagem.

Vemos que há objetivos comuns nas nossas formas de atuar no curso de extensão e também na rede de extensão surgida na pandemia. Nas duas ações, tivemos como objetivo sensibilizar professores da rede pública e também alunos da universidade para a reflexão sobre o trabalho pedagógico com a imagem na sala de aula, em suas articulações com os diversos textos, sabendo aproveitar as características disponibilizadas pelas tecnologias contemporâneas que transmitem a imagem e o texto cotidianamente. Com a Rede RIA40tena procuramos, também, produzir temporalidades outras que pudessem exercer diferença na experiência existencial que temos experimentado nos tempos atuais, a partir de momentos de quarentena vividos por todos.

Ambas as atividades estão aliadas ao debate mais amplo que o conceito de multiletramento nos instiga, ou seja, ampliar a concepção de letramento até então voltada apenas para uma perspectiva discursiva de emancipação frente à leitura da linguagem escrita, para rizomas textuais que estão constantemente a brotar em diferentes espaços e tempos da vida, requerendo novas possibilidades de leituras.

Rede e curso têm sido pensados numa abordagem multidisciplinar. No curso, trabalhamos com a análise e discussão de textos, trechos de filmes e, principalmente, com a produção imagética dos cursistas através das oficinas, pensando suas áreas de atuação como professores e os desafios colocados por estes em suas atividades no cotidiano escolar. Na RIA foram criadas ações que proporcionassem experiências de pensamento, utilizando-se das tecnologias comunicacionais virtuais.

Num dos exercícios feitos na escola pelo celular, a busca por diferentes modos de olhar para a realidade da escola aparece nas imagens produzidas e compartilhadas e o diálogo se estabelece. Abaixo são duas imagens de uma mesma estátua de uma das escolas públicas onde o curso se deu e, a seguir, o local onde a estátua ficava na escola. Duas imagens que, ao serem vistas, trazem diferentes modos de olhar e provocam outras relações. O que cada imagem provoca em nós? O que cada uma nos faz pensar? Que relações podemos fazer entre uma e outra? E que relações podem ser feitas entre os modos de olhar para a estátua e o local onde está na foto seguinte? Essas e outras provocações fazem parte dos exercícios de olhar.

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)



Figuras 1 e 2 – Diferentes modos de olhar para a mesma estátua presente na escola.

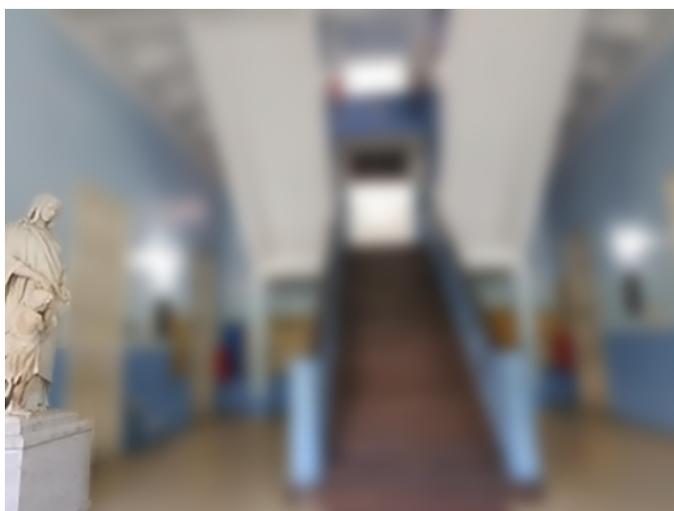


Figura 3 – Local onde a imagem estava na escola.

Outra proposta partiu da experiência de duas professoras que ministraram o curso e que já haviam realizado essas atividades anteriormente. Tratou-se

de um dia de trabalho com imagens e suas visualidades nos jardins do Museu de Arte Moderna do Rio (MAM). Foi proposto que os alunos experimentassem exercícios do olhar em que teriam que fotografar, filmar, fazer montagens de poesia com imagens, entre outras atividades que tinham como proposta exercitar e criar novas experiências de olhar por ângulos diferentes do habitual. A seguir, trazemos parte dos registros dessas atividades realizadas em um dia de sábado inteiro com os professores.



Fotos 4 – Atividades de produção e leitura de imagens no MAM.

Nessa proposta, os professores e alunos puderam pensar na perspectiva de multiletramento a partir de aspectos já apresentados neste texto. No **experien-**

**mento**, ao colocar os seus conhecimentos sobre imagem a prova, testam e fazem experiências, desenvolvendo um trabalho crítico e reflexivo a partir do uso das imagens. Na **conceituação** se destacam todos os esforços colaborativos entre professores e alunos que, nesse curso, foram os professores ministrantes e professores cursistas, no processo de diálogo entre as experiências e modos de olhar. Na **análise** puderam se distanciar daquilo que previamente traziam como conhecido e, a partir das novas aprendizagens e do contexto cultural em que vivem, puderam criar suas próprias elaborações críticas a respeito das suas relações com as imagens. Na **aplicação** puderam pensar em diferentes usos para essas aprendizagens na escola, com seus alunos.

A Rede RIA40tena foi uma iniciativa que conta hoje com a participação de 58 professores e colaboradores de Univerdades e instituições da América Latina que, na condição de “quarentenados”, uniram-se no início de 2020 para engendrar ações que conectassem as pessoas na busca de percepções que lhes possibilitassem pensar modos de se reinventar em tempos tão difíceis. Aliadas com essas perspectivas, fundamentamo-nos no debate mais amplo que o conceito de multiletramento nos instiga. Nessa perspectiva, a rede foi uma possível resposta aos dilemas que precisavam urgentemente de novos conceitos que engendrassem novas possibilidades de nos movermos, acompanhando o ritmo da história. Num período de pandemia em que estivemos o tempo todo perante as telas, tendo aulas a distância, de modo *on-line*, pensar sobre o lugar da visualidade e da tecnologia em nossas vidas e nossas práticas tornou-se premente. Com o intuito de colaborar com sugestões e possibilidades de experiências inventivas com imagens e na pers-

pectiva do multiletramento, seguem alguns dos convites e cartazes de divulgação para as participações nas ações desenvolvidas no contexto da pandemia em colaboração com a rede. As demais propostas podem ser vistas e acessadas no Instagram e no Facebook da Rede RIA40tena<sup>1</sup>.



## Algumas palavras finais

Querido amigo, sinto a falta de você... De te cumprimentar com abraços e beijos laterais, dividir a mesa, fumar do mesmo tabaco e beber no mesmo gargalo. Saudade de te contar um segredo bem pertinho, minha boca com tua orelha e rir...

<sup>1</sup> Para quem se interessar, acessar o instagram da Rede RIA40tena: [@ria40tena](https://www.instagram.com/ria40tena), ou o site: <https://ria40tena.wixsite.com/ria40tena>

Durante horas... Despejando saliva no seu rosto. Ontem isto não era nada! E hoje me apavora! Parece que a vida é assim... Irei te ligar pelo telefone e sua voz metálica através da linha não me bastará, por que eu sei que a falta estará na ponta de seus dedos e neste seu estilo... Enfim. O recado é este! Guarde aquelas cervejas para quando tudo isso passar...

Essa breve carta foi de uma das ações associadas à Rede RIA40tena. Através dela e de outras, assim como da experiência dos cursos de extensão vividos, observamos os diferentes modos de viver a experiência pela narrativa visual, em relatos como esse, pensando: que histórias as pessoas teriam para contar da/na pandemia?

As novas formas de comunicação, que brotam incessantemente com a aceleração do avanço das tecnologias informacionais, vêm explodindo com as tradicionais concepções de aprendizagem. O acesso ao conhecimento e à informação produz profundas transformações em nossos modos de perceber e sentir aquilo que nos é apresentado pelas plataformas visuais, colocando em xeque até que ponto uma atenção focal e uma perspectiva de cognição como representação de mundo pré-dado, atende ao ritmo acelerado, como somos atravessados pelas informações. Quanto a isso, Kastrup (2004) nos ajuda a encontrar saídas pelas vias da invenção.

Entendemos que as propostas desenvolvidas se inserem na perspectiva dos multiletramentos, proporcionando construções de sentidos com a imagem em um processo de invenção coletiva. O que procuramos trazer aqui, de forma breve, foi a apresentação de duas experiências bem-sucedidas, em que professoras pesquisadoras da imagem no tempo contemporâneo puderam colocar em prática aquilo que já teorizavam

em suas pesquisas. Nesse sentido, ambas as ações de extensão procuraram promover espaços e tempos de formação, na perspectiva do multiletramento, seja realizando aulas teóricas e oficinas com imagens ou propondo ações em meio audiovisual, para que professores e estudantes pudessem adquirir autonomia frente às demandas tecnológicas no cotidiano e refletindo a respeito das práticas escolares diante das novas tecnologias. Afinal, que visualidades estamos tendo acesso cotidianamente? O que dizem as imagens que chegam à escola? E as imagens que fazemos cotidianamente? Que visualidades estamos construindo a partir do que vemos? O que atravessa nossas vidas e chega à escola? O que fazemos e produzimos a partir disso?

Trazer reflexões sobre esses sentidos mais amplos, construídos na relação com a imagem dentro e fora da escola foi o aspecto mais importante no contexto de nosso curso e das ações propostas pela Rede RIA40tena: fazer pensar e construir práticas que inventem, imaginem ou reconheçam os novos sentidos dos usos de imagens, diz respeito a problematização sobre o que fazemos com as visualidades nas escolas com professores e alunos nos tempos de encontros possíveis mesmo em cenários desafiadores e difíceis como o da pandemia.

## Referências

- BAPTISTA, L. M. T. R. (org.). *Autores e produtores de texto na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)

CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. *Revista Visualidades*, v. 10, n. 1, 2012.

COSTA SILVA, Themis Rondão Barbosa. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. *Letras*, v. 26, n. 52, 2016.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

KASTRUP, Viginia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 3, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

# Contribuições para repensar nossas fronteiras em tempos de pandemia

Gonzalo Vicci Gianotti

Quando as amigas e amigos do grupo de investigação CACE/Unirio me convidaram para participar desta publicação, pensei que essa seria uma boa oportunidade para partilhar com colegas de longa e conhecida trajetória, algumas reflexões provocadas pelo contexto pandêmico do ano de 2020 e seus desdobramentos em 2021, em relação aos nossos temas de pesquisas no campo da educação artística e da cultura visual. E isso, justamente neste período histórico em que foi inaugurada uma “outra” realidade para os modos de nos relacionarmos socialmente.

Imediatamente tentei ordenar o acúmulo de experiências vividas nos últimos meses, atravessadas por várias sensações, emoções e reflexões, e não foi fácil identificar por onde começar, ou melhor dizendo, foi difícil identificar a forma como eu poderia incluir neste texto uma contribuição para nossas discussões. Como professores e pesquisadores universitários, atu-

antes em instituições públicas, é grande a nossa responsabilidade frente aos desafios colocados pela pandemia mundial, causada pela doença do coronavírus (COVID-19), que exigiu de nós, a resignificação dos nossos modos de conceber e desempenhar o trabalho docente.

Historicamente, as disciplinas ligadas ao ensino artístico foram colocadas num lugar desprivilegiado na ordem de importância do conhecimento acadêmico-científico ou foram tratadas como supérfluas e opcionais. Nos últimos anos, por várias razões e com diferentes graus de intensidade, esse tratamento se transformou em ataques diretos que tentam impor a ideia de que estes campos de estudos são dispensáveis, portanto, passíveis de serem colocadas em segundo plano para receberem investimentos nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão na Educação Superior e conseqüentemente, na Educação Básica.

Diante do drama de ter um sistema de saúde em colapso provocado pela pandemia e a estrutura econômica de nossos países paralisada, os sistemas políticos improvisam estratégias – quase sempre ineficazes – para enfrentar as demandas sociais relacionadas à crise sanitária e infinitas situações associadas a ela. Nesse contexto, alguém poderia dizer que a educação artística ou a pesquisa com imagens e visualidades não são importantes ou podem ser sacrificadas em prol de outros conhecimentos. Certamente, neste momento histórico que estamos sendo obrigados a viver, muitos de nós, professores e pesquisadores, já ouvimos isso e nos deparamos com o desafio de debater e argumentar sobre o valor e a importância de trabalhar tais questões.

Essa pandemia deflagrou a importância de pensarmos sobre nossas fronteiras pessoais, sociais, me-

tafóricas e espaciais; as fronteiras que temos como professores, cidadãos, mães, pais, irmãos, filhos. Instalou em nós a necessidade de rever convicções sobre nossas metodologias de trabalho como docentes, de pensar a fronteira do presencial e do virtual; do íntimo e do público, das fronteiras físicas e políticas, e também nos levou, inevitavelmente, a pensar sobre nossos medos, anseios e a difícil tarefa de superar com criatividade a realidade instaurada.

Instalou em nós a necessidade de rever convicções sobre nossas metodologias de trabalho como docentes, de pensar a fronteira do presencial e do virtual, do íntimo e do público, das fronteiras físicas e políticas, e também nos levou inevitavelmente a pensar sobre nossos próprios medos e a realidade.

Neste texto, faço um passeio breve, sintético e pessoal pelos momentos visuais que experimentei nos primeiros meses da pandemia. São momentos de reflexão provocados por imagens significativas, tiradas (captadas) por mim nos ambientes públicos e privados que frequentei, os quais fazem parte do meu cotidiano, tentando identificar minhas visualidades e as de outrem, para ensaiar explicações provisórias sobre esses tempos de emergências.

## **O tempo da pandemia**

A pandemia chegou tarde ao Uruguai – como costuma acontecer por aqui, tanto com as coisas boas quanto com as ruins. Em março, quando apareceu o primeiro caso da doença, os protocolos de segurança sanitária foram ativados, a população foi advertida a ficar em casa, aeroportos foram fechados e começamos a desinfetar tudo. Nossas fronteiras mudaram, nós mesmos as trocamos, ninguém impôs, pois o governo apenas recomendava cuidados pessoais e insti-

tuiu o teletrabalho em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na educação.



Figura 1 – Declaração de emergência sanitária pelo presidente do Uruguai, Luis Lacalle Pou, em rede nacional de TV, 13 de março de 2020. Fonte: Fotografia do autor.

A partir daquele momento, as “telas” (televisão, celular, notebook...) passaram a ter um papel preponderante em nossas vidas, ainda mais do que já tinham. Os jornais, as redes sociais, os anúncios governamentais, as conferências de imprensa, todas as imagens da pandemia no mundo adentraram na nossa fronteira íntima e privada. O medo e as incertezas também.

Paradoxalmente ou não, a última aula da minha “velha” normalidade tinha sido no dia 10 de março de 2020, em uma disciplina optativa, “Mediação IV”, que ministrei com os colegas Guadalupe Pérez e Fernando Miranda, no âmbito do Curso Universitário de Formação em Dança Contemporânea. Nossas fronteiras eram próximas, havíamos saído da sala de aula para ocuparmos um espaço alternativo onde aconteceria o curso, o Museu Figari. Mas a experiência de romper as fronteiras físicas da Universidade e chegar

a um espaço na rede cultural da cidade chegou só até esse ponto. Essa foi a primeira e última aula presencial que tivemos com aquele grupo e com todos os seguintes, pois a partir daí não voltamos aos encontros presenciais “normais” até o presente momento, em 2021.



Figura 2 – Primeira e última aula presencial do curso, 10 de março de 2020.

Mediação IV – Curso Universitário de Formação em Dança Contemporânea. Fonte: Fotografia do autor.

Até o dia 31 de março de 2020, a fronteira havia se transformado: a partir desse momento passamos a ter um novo limite – o meio virtual. É estranho porque há muito tempo interagimos com essa fronteira, dando espaços, senhas, permissões, endossos de exposição; havíamos assumido que a “era digital” tinha vindo para ficar definitivamente e modificar nossas práticas. Mas a pandemia nos forçou a dar mais um passo, a deixar de lado o contato físico pessoal. A partir dessa nova dinâmica, as relações pessoais seriam estritamente virtualizadas, ou, se fossem presenciais, seriam realizadas em espaços suficientemente amplos para manter uma distância de dois metros, usando

máscaras de proteção respiratória e outros protocolos de segurança sanitária – situação muito difícil de contemplar se levarmos em conta a quantidade de alunos dos nossos cursos. Então, mergulhamos nos ambientes do *Zoom*, *Meet*, *Jitsi*, etc., com aulas virtuais onde as fronteiras se tornaram as “janelas” de nossas câmeras de captação audiovisual.



Figura 3 – Primeira aula virtual do curso,  
31 de março de 2020.

Mediação IV – Curso Universitário de Formação  
em Dança Contemporânea. Fonte: Fotografia do autor.

As fronteiras familiares também foram alteradas e os espaços abertos fora de casa passaram a ter outro valor. O tempo no espaço público, agora em reduzidas “bolhas”, significava a possibilidade de pensar nos tempos de contemplação e nas ligações com as infraestruturas públicas das nossas cidades.



Figura 4 – Pôr do sol na Rambla (calçadão) de Montevideú, 16 de março de 2020. Fonte: Fotografia do autor.

Decerto, com a pandemia, as imagens e nossas visualidades mudaram, elas foram modificadas junto com nossas fronteiras. Algumas imagens cotidianas nunca mais foram as mesmas, e isso também alterou nossos hábitos e comportamentos. Em abril de 2020, quando o medo ainda não nos permitia vislumbrar como seriam os próximos meses, e os protocolos de segurança eram para não se aproximar socialmente e desinfetar todos os objetos que tivessem contato com a “realidade externa”, fora dos limites de nossas casas, a fé religiosa deflagrou o aparecimento de outras visualidades.

Talvez não fossem novas para o culto religioso católico, mas eram novas para algumas visualidades seculares da população uruguaia, pois não estávamos acostumados a ver imagens sacras sendo reverenciadas em espaços públicos de maneira tão fervorosa.



Figura 5 – Imagem de San Cono visitando a cidade da Florida, 12 de abril de 2020. Fonte: Fotografia do autor.

A imagem do santo foi carregada em um carro e transportada por toda a cidade da Florida (Uruguai), menos de um mês após a declaração de emergência sanitária e com toda a população em quarentena autoimposta, atravessada pelo medo e especulação sobre as chances de contágio pelo coronavírus. Governo municipal e Igreja Católica organizaram uma procissão da imagem de San Cono – um santo adotado pela cultura popular e religiosa local, a quem são atribuídos milagres, desde vitórias em jogos de azar, triunfos desportivos a cura de enfermidades – desta vez, numa data diferente do normal. A tradição é que todo dia 3 de junho a imagem do santo seja carregada “nos ombros” dos peregrinos até o santuário. Em 135 anos, essa foi a segunda vez que a imagem saiu da capela sem ser nessa data, e foi a primeira vez que percorreu vários pontos da cidade a bordo de um veículo, sendo o evento transmitido pelo Facebook Live, na conta oficial do município.

Enquanto as autoridades exortavam a ver o santo pela janela, “San Cono” e o governo municipal saíram em busca de seus fiéis, numa outra visualidade expositiva, metaforicamente, saíram para serem reconhecidos, apreciados e adorados em meio às incertezas.

O espaço público da rua foi reconfigurado, a fronteira não era mais experienciada da mesma forma que antes. As fronteiras do público agora aparecem delimitadas e marcadas a partir dos ajustes institucionais do Estado, que ordenam o que pode e o que não pode ser feito ou visto. Condição que nos leva a identificar, mais uma vez, contradições e o paradoxos nas visualidades deflagradas. Como Butler (2020, p. 59-60) argumenta:

O isolamento obrigatório coincide com um novo reconhecimento de nossa interdependência global durante o novo tempo e espaço impostos pela pandemia. Por um lado, somos solicitados a nos sequestrar em unidades familiares, espaços de convivência ou casas individuais, privados de contato social e relegados a esferas de relativo isolamento; por outro lado, nos deparamos com um vírus que ultrapassa rapidamente as fronteiras, alheio à própria ideia de território nacional.

O “vírus” tem potencial para atravessar tudo, todas as nossas fronteiras, porém os espaços abertos que poderiam ser usados para circular e reconfigurar nosso espaço íntimo de distração, fruição ou introspecção, também foram fechados ou tiveram a circulação reduzida. Com a desculpa de evitar aglomerações, mesmo antes de se ter certeza científica sobre as possibilidades de contágio, os parques, as praças e até as praias e cursos d’água, foram isolados.

Adriana Hoffmann, Raquel Silva Barros &  
Rosiane de Jesus Dourado (orgs.)



Figura 6 – Parque Rodó, Montevideu – Uruguai,  
10 de maio de 2020. Fonte: Fotografia do autor.



Figura 7 – Cerro del Toro, Piriápolis, Maldonado – Uruguai,  
5 de junho de 2020. Fonte: Fotografia do autor.

Desse modo, as contradições se tornam cada vez mais sólidas e decisivas, os indivíduos trancados, mas virtualmente hiperconectados, transformando nossas formas de ver o mundo, de atuar e de existir nele.

### **Mudar para voltar ao que é importante**

Isso implica – ou implicaria, necessariamente – que devemos também ser capazes de mudar as formas de ver, circular e participar nos/dos espaços ligados à

produção artística. Os espaços de produção, exibição e ensino de arte tiveram que ser modificados e adaptados às novas realidades que a impossibilidade do tangível impõe.

O mesmo ocorre em relação às formas de produção de artefatos estéticos. Continuarão ocupando o lugar que a Modernidade deu às produções do campo da arte? Os artistas continuarão a desempenhar o papel que ocuparam até agora? E os museus? E as faculdades de arte? E nós?

Certamente não seremos os mesmos e a pandemia não afetará a todos da mesma forma. Embora o vírus não discrimine e ultrapasse todas as fronteiras, as soluções, as ajudas financeiras, o acesso às possibilidades de conexão e as infraestruturas das redes culturais e educativas são, nos dias atuais, e continuarão a ser, a curto e médio prazo, desiguais. Ou seja, se antes da pandemia o acesso aos bens simbólicos institucionalizados e consagrados era difícil, depois que passar o pior momento da pandemia, será ainda mais difícil.

Não podemos nos deixar levar pelo discurso que nos diz que o acesso universal às plataformas digitais garantirá a possibilidade de participação de todos. Mesmo que as ferramentas educacionais estivessem em sintonia com os desafios impostos pelas redes digitais e sociais, isso não seria suficiente. Porque a conexão com a internet, no mundo de hoje, mostra as desigualdades estruturais de nosso continente. Segundo dados da Unesco (2020): *Metade de todos os alunos – cerca de 826 milhões de estudantes – que não podem frequentar a escola devido à pandemia de COVID-19, não têm acesso a um computador em casa e 43% (706 milhões) não têm Internet em casa.*

Se não adaptarmos os nossos formatos, se não entendermos, como professores universitários, que,

para além dos problemas didáticos e metodológicos inerentes às nossas disciplinas (sejam estas de arte, educação ou qualquer outra), defrontamo-nos com o desafio de estreitar aquela lacuna que determina quem tem acesso e possibilidade de estudar, teremos perdido a oportunidade de contribuir para a construção de outras formas, de outros processos educativos, de novos espaços para a educação, de novas visualidades e de outros contextos.

O virtual continuará sendo uma ferramenta para todos nós e para o capitalismo. Então, não bastará apenas o acesso, precisamos comprometer-nos com o nosso papel, com a nossa formação para um mundo que não será igual ao mundo em que nos formamos e para conteúdos que variavelmente devem ser diferentes daqueles que hoje conhecemos. A função docente precisa ser reconfigurada numa lógica de articulação e exercício permanente de postura crítica, de antagonismo entendido como uma discussão que nos permite explicitar a nossa opinião e a conhecer a opinião do outro para que ambas possam coexistir dialogicamente.

Comecei este texto falando sobre fronteiras pessoais e sociais, físicas e mentais. Durante a pandemia, reavaliámos nossas janelas, as de nossas casas e as de nossas ações. Acho que a metáfora nos ajuda a repositonar nosso olhar sobre as visualidades que normalizamos, aquelas que a pandemia instalou em nós e aquelas que nós mesmos adiamos.

Certamente, agora é hora de oferecer resistência a “olhar” o que nos é imposto e enxergar além dos cursos construídos nas visualidades transnacionais. Do mesmo modo, no âmbito educacional é imprescindível resistir às nossas visualidades institucionalizadas sobre os conteúdos e metodologias de ensino a

respeito dos artefatos visuais que costumamos valorizar nos espaços das salas de aula. É igualmente importante criar propostas educativas que nos ajudem a contestar e a desnaturalizar modos de ver e de ser visto historicamente instaurados nos sistemas da arte e da cultura visual.

É importante criarmos as nossas próprias perspectivas, localizadas, cotidianas, heterogêneas e móveis; que nos tirem de nossas zonas de conforto e que compartilhem espaços de construção de sentido a partir de discussões que hoje não estão presentes em nossas agendas. Para isso, é necessário prestarmos atenção nos acontecimentos cotidianos, nas “pequenas” narrativas da vida, nos problemas e preocupações do nosso dia a dia. É importante transformar as imagens, as nossas imagens, em instrumentos que nos permitam, como aponta Nilda Alves (2020): [...] *em tempos de crise, resistir para continuar humanos*.

Montevidéu, 13 de março de 2021

## Referências

ALVES, Nilda. *Mesa de abertura*. Encontro “Conversas para adiar o fim do mundo, segundo Krenak”. Rio de Janeiro, 2020.

BUTLER, Judith. El capitalismo tiene sus límites. In: AGAMBEN, G. et al. *Sopa de Wuhan: Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. Buenos Aires: ASPO, 2020.

UNESCO. *Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia*. 2020. Disponível em: <<https://es.unesco.org/news/surgen-alarmantes-brechas-digitales-aprendizaje-distancia>>. Acesso em 10 mar. 2021.

## AUTORES

**Adriana Hoffmann** é Pós-doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense, Doutora e Mestre em Educação e Mídia, respectivamente pela UERJ e pela PUC-Rio. Professora Associada da Escola de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Membro da Rede Internacional de Educação, Artes e Humanidades (REDARTH), da Rede de Formação Docente - Narrativas e Experiências (Rede Formad) e cocriadora da REDE RIA 40tena. Líder do grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação (CACE/UNIRIO/CNPq).

Contato: [profadrihoff@gmail.com](mailto:profadrihoff@gmail.com)

**Alice Fátima Martins** é Professora Titular na Universidade Federal de Goiás/UFG; Bolsista de Produtividade em Pesquisa/PQ, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Doutorado em Sociologia, Mestrado em Educação, Licenciatura em Artes Visuais. Bacharelado em Filosofia (em andamento).

Contato: [profalice2fm@ufg.br](mailto:profalice2fm@ufg.br)

**Aline Monteiro** é Professora Adjunta (FE/UFRJ). Coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Imagem, texto e educação contemporânea (LISE/FE/UFRJ), onde desenvolve o projeto de extensão O trabalho com imagem e texto na educação contemporânea e a linha de pesquisa Imagem e subjetividade: o visual e as formas de aprendizagem. Vice coordenadora do LECAV (FE/UFRJ). Doutora e Mestre em Comunicação e Cultura (ECO/UFRJ), Psicóloga (IP/UFRJ) e Licenciada em Psicologia (FE/UFRJ). Membro da REDE RIA 40tena.

Contato: [alinevemonteiro@gmail.com](mailto:alinevemonteiro@gmail.com)

**Andrea Pinheiro Paiva Cavalcante** é Jornalista, professora do Curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará e da Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da UFC. Mestre e doutora em Educação Brasileira

(UFC). Coordena o Laboratório de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (LABGRIM).

Contato: [andrea@virtual.ufc.br](mailto:andrea@virtual.ufc.br)

**Angela Santi** é Professora Associada (FE/UFRJ), coordenadora do projeto de pesquisa e extensão Imagem, Texto e Educação Contemporânea vinculado ao LISE (FE/UFRJ), onde desenvolve o projeto de extensão O trabalho com imagem e texto na educação contemporânea e a linha de pesquisa Imagem e subjetividade: o visual e as formas de aprendizagem. Desenvolve pesquisa sobre desordem informacional e fake news. Membro da REDE RIA 40tena.

Contato: [angelasanti67@gmail.com](mailto:angelasanti67@gmail.com)

**Constantina Xavier Filha** é Professora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, na Faculdade de Educação. Possui doutorado (FEUSP) e mestrado (UFMS) em Educação, além de pós-doutorados (UNICAMP e UNIRIO). Pesquisa nas áreas de gênero, sexualidade e direitos humanos. Desde o ano de 2010 desenvolve projetos de pesquisa e extensão em escolas públicas municipais de Campo Grande/MS produzindo filmes de animação com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental. É líder-coordenadora do GEPSEX.

Contato: [tinaxav@gmail.com](mailto:tinaxav@gmail.com)

**Dagmar Mello e Silva** é Professora Associada II, Professora permanente do Mestrado em Diversidade e Inclusão e Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação de Comunicação, Mídias e Cotidiano (UFF). Mestre e Doutora em Educação e Pós-Doutorado em Filosofia da Educação. Atua em pesquisas que relacionam Filosofia, Educação e questões éticas e estéticas das imagens contemporâneas. Membro da REDE RIA 40tena.

Contato: [dag.mello.silva@gmail.com](mailto:dag.mello.silva@gmail.com)

**Érica Atem Gonçalves de Araújo Costa** é Doutora em Educação Brasileira - Universidade Federal do Ceará. Docente do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas públicas - UFC/Sobral e do Dep. de Psicologia/UFC. Coordena o Maquinarias: infâncias em invenção/VIESES e integra o Laboratório de pesquisa das relações infância, juventude e mídia (LABGRIM).

Contato: [ericaatem@ufc.br](mailto:ericaatem@ufc.br)

**Fabício David de Queiroz** é Docente do Departamento de Filosofia no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (UFG); pesquisador do NEVIDA/FE/UFG; coordenador do Grupo de Estudos Novas Tecnologias e Educação (GENTE/CEPAE/UFG); licenciado em filosofia (UCG); mestre em filosofia (PPGFIL/UFG); doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

Contato: [fabriciodavid@ufg.br](mailto:fabriciodavid@ufg.br)

**Gilka Girardello** é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA/UFSC/CNPq).

Contato: [gilkagirardello@gmail.com](mailto:gilkagirardello@gmail.com)

**Gonzalo Vicci Gianotti** é doutorando em Artes y Educación (Universidad Pública de Navarra) e Licenciado em Artes Plásticas y Visuales pelo Instituto ENBA (UDELAR). Investigador e Professor do Instituto ENBA e Coordenador da Unidad de Formación y Apoyo Docente del Área Artística Integrante del Núcleo de Cultura Visual.

CV: <http://sni.org.uy/investigadores/>

Contato: [gonzalovicci@gmail.com](mailto:gonzalovicci@gmail.com)

**Helenice Cassino** é Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Coordena o Grupo de Estudos Infância, Mídia, Educação e Cultura.

Contato: [tucassino@gmail.com](mailto:tucassino@gmail.com)

**Inês Sílvia Vitorino Sampaio** é Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP, com estágio Pós-Doutoral na Université du Québec à Montréal, UQAM. Docente do Curso de Publicidade e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará e vice-coordenadora do LABGRIM. Atua como Professora Associada ao Berkman Klein Center da Universidade de Harvard (2020-2021).

Contato: [ines@ufc.br](mailto:ines@ufc.br)

**Leticia de Souza Blanco** é Graduanda do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Bolsista de iniciação científica (FAPERJ) do grupo de pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro da Faculdade de Educação da UFF.

Contato: [leticia.blanco802@gmail.com](mailto:leticia.blanco802@gmail.com)

**Luciana Alves Rodrigues** é Doutoranda e Mestra em Educação (UFF). Graduada em Pedagogia (UFF). Pesquisadora do NEVIDA/FE/UFF (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Violência, Infância, Diversidade e Arte). Membro de equipe da Ação de Extensão – Sessão corujinha: cinema e infância CEPAE/UFF. Professora da Educação – PE-II – das Secretarias Municipais da Educação de Goiânia/GO e Aparecida de Goiânia/GO.

Contato: [prof.flaviagomes@gmail.com](mailto:prof.flaviagomes@gmail.com)

**Marcos Magalhães** é Cineasta de Animação, autor de “Meow!” (Prêmio Especial do Júri no Festival de Cannes), “Animando” (filmado no National Film Board of Canada) e do ratinho de massinha do programa Castelo Rá-Tim-Bum. É um dos fundadores e diretores do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil. Graduado em Arquitetura na FAU-UFRJ, Doutor em Design e Professor Pleno de Animação na PUC-Rio.

Contato: [animando@gmail.com](mailto:animando@gmail.com)

**Maria Cristina Diederichsen** é Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [timm54@gmail.com](mailto:timmtim54@gmail.com)

**Paulo César Rodrigues Carrano** é Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) – UFF. Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF.

Contato: [pc\\_carrano@id.uff.br](mailto:pc_carrano@id.uff.br)

**Raquel Silva Barros** possui Graduação em Letras (UCB), Especialização em Educação com Aplicação da Informática (UERJ), Mestrado (FEBF-UERJ) e Doutorado (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) em Educação. Participa

do Grupo de Pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual e Educação). Atua como docente de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Mesquita.

Contato: [raquelsb23@gmail.com](mailto:raquelsb23@gmail.com)

**Rita Márcia Magalhães Furtado** é Professora Associada na Faculdade de Educação e do PPGE da Universidade Federal de Goiás, vinculada à linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais. Pedagoga (PUC Goiás), mestra (UFG) e doutora em Educação (Unicamp). Pós-doutora em Sociologia da Arte – Mediação Cultural (Université Sorbonne Nouvelle). Pesquisadora do NEVIDA/FE/UFG e do GEPEIAP/CNPq. Membro da Rede Internacional de Educação, Artes e Humanidades (REdArtH).

Contato: [rmmfurtado@ufg.br](mailto:rmmfurtado@ufg.br)

**Rosiane de Jesus Dourado** é Professora da Rede Federal de Ensino, do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro. Mestre em Design pela PUC-Rio. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Integrante do Grupo de Pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual e Educação). Coordenadora do NEPA (Núcleo de Ensino e Pesquisa em Audiovisual do Colégio Pedro II).

Contato: [rosidourado@hotmail.com](mailto:rosidourado@hotmail.com)

ayvu

