Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Victor Junger

No dizer das experiências visuais de ensino, imagens, encantamentos e cotidianos: um estudo de sala de aula

Rio de Janeiro
2020

Victor Junger

No dizer das experiências visuais de ensino, imagens, encantamentos e cotidianos: um estudo de sala de aula

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Faculdade de Educação.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Victorio Filho

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

J95 Junger, Victor.
No dizer das experiências visuais de ensino, imagens, encantamentos e cotidianos: um estudo de sala de aula/ Victor Junger – 2020.
173 f.

Orientador: Aldo Victorio Filho.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Imagem – Teses. 3. Cotidiano escolar – Teses. I. Victorio Filho, Aldo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

es CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Victor Junger Silveira

No dizer das experiências visuais de ensino, imagens, encantamentos e cotidianos: um estudo de sala de aula

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutor, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Faculdade de Educação.

Aprovado em 17 de fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Aldo Victorio Filho (OPrientado)

Instituto de Artes - UERJ

_____

Prof. Dr. Gustavo Rebelo Coelho de Oliveira

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof. Dr. Alexandre Sá Barretto da Paixão

Instituto de Artes - UERJ

_____

Profa. Dra. Maria Luiza Süssekind Veríssimo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

_____

Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu

Universidade Federal de Goiás - UFG

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus avôs Haylson Lobo e José da Silveira, pela marca deixada rente ao viver.

À tia Simoni, pelas memórias do passado, presente e futuro.

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes que, durante a pesquisa, me permitiram aprender mais com a escola e com a docência.

Ao professor, orientador e amigo Aldo Victorio Filho por me apresentar à pesquisa como uma aventura interminável.

Aos professores Carla de Abreu, Gustavo Coelho, Alexandre Sá e Maria Luiza Süssekind pela disponibilidade para a leitura.

Às professoras Isabel Carneiro, Kizzy e Thati por contribuírem de maneira fundamental para a realização da pesquisa.

Aos bolsistas do programa PIBID/Artes Visuais pelo cuidado, pela contribuição e pela companhia ao longo da pesquisa.

Aos amigos e aos colegas de pós-graduação, especialmente Luciana Lima, Rafaela Cota, Felipe Carvalho, Pâmela Souza, Rodrigo Nascimento, William Scheidegger e Thales Amaral pelo acolhimento e pela orientação.

Ao grupo de pesquisa GENI e ao professor Fernando Pocahy pela acolhida e pela relevância em minha formação.

A Alice Batista, Anna Paula Anselmo, Camila Mendes, Ismênia Araújo, José Ricardo Carvalho, Renata Clarice, Juliana Araújo, Líbia Caetano, Taty Alcântara, Raphael Couto, Felipe Barsoli pela amizade sincera e presente.

Em particular, aos queridos amigos Lúcia Clarete, Márcio Seufitele, Breno, João Gabriel, Sandro Aragão, André Cavalcante, Suzana Ebara, Wenderson e Thiago de Castro.

A Tiago Ribeiro, pela aposta em mim.

À minha família.

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

e por isso começo descomeço pelo descomêço desconheço e me teço um livro onde tudo seja fortuito e forçoso um livro onde tudo seja e não esteja seja um umbigodomundolivro um umbigodolivromundo um livro de viagem onde a viagem seja o livro o ser do livro é a viagem

Haroldo de Campos

RESUMO

JUNGER, Victor. **No Dizer das Experiências Visuais de Ensino, imagens, encantamentos e cotidianos:** um estudo de sala de aula. 2020. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tese procura investigar as possibilidades de aproximação das experiências de sala de aula que envolvem intimamente as imagens e os seus problemas. Para tanto, oferece descrições, imagens e discussões que possam dispor um território de interlocuções e propor caminhos para o seu aprofundamento. A pesquisa se desenvolveu junto ao subprojeto PIBID/Artes Visuais, vinculado ao Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em um colégio da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Acompanhando os bolsistas do programa e, ao mesmo tempo, propondo oficinas para os estudantes da rede pública, os caminhos assumidos durante a investigação procuraram aproximar-se das particularidades que constituem a produção visual nos contextos de sala de aula. O trabalho parte de contribuições dos estudos da Cultura Visual, da Educação para Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares, no sentido de elaborar a problemática das imagens em relação às experiências de ensino vividas no colégio. Em especial, parte das indicações de Nilda Alves (2008a) quanto à literaturização das ciências e o caráter inventivo dos estudos do cotidiano, exercendo no processo da escrita o que Michel de Certeau considera como uma heterologia das representações. Nesse sentido, assume o tom de uma investigação artística e poética, incorrendo sob diferentes registros que cumprem desdobrar as experiências visuais e, com isso, performar visadas e entendimentos significativos à educação contemporânea.

Palavras-chave: Imagem. Cotidianos Escolares. Cultura Visual. Educação para Cultura Visual.

ABSTRACT

JUNGER, Victor**. On Saying of Visual Teaching Experiences: images, enchantments, and everyday life:** a classroom study. 2020.173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis investigates the possibilities of approximation of classroom experiences that intimately involve images and their problems. To this end, it offers descriptions, images and discussions that can dispose of an interlocutions territory and propose ways for their deepening. The research was developed together with the PIBID / Visual Arts subproject, linked to the Arts Institute of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), in a school of the Public Education System of the Rio de Janeiro State. Accompanying the scholarship holders of the program and, at the same time, proposing workshops for students from public schools, the paths taken during the research sought to approach the particularities that constitute the visual production in classroom contexts. The work is based on contributions from the studies of Visual Culture, Education for Visual Culture and School Every Lives, in order to elaborate the images problematic in relation to the teaching experiences lived in the school. In particular, from the indications of Nilda Alves (2008a) regarding the literaturization of sciences and the inventive character of everyday studies, proceeding in the writing process what Michel de Certeau considers as a heterology of representations. In this sense, it assumes the tone of an artistic and poetic investigation incurring under different registers that have to unfold the visual experiences and, thus, to perform views and understandings to contemporary education.

Keywords: Image. School Everyday Life. Visual culture. Education for Visual Culture.

RESUMEN

JUNGER, Víctor. **En el Dicho de las Experiencias de Enseñanza Visual: imágenes, encantamientos y vida cotidiana:** un estudio de aula. 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tesis busca investigar las posibilidades de aproximación de las experiencias en el aula que involucran íntimamente imágenes y sus problemas. Con este fin, ofrece descripciones, imágenes y debates que pueden disponer un territorio para el diálogo y proponer formas para su profundización. La investigación se desarrolló junto con el subproyecto PIBID / Artes visuales, vinculado al Instituto de Artes de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro (UERJ), en una escuela de la Red de Educación Pública del Estado de Rio de Janeiro. Acompañando a los becarios del programa y, al mismo tiempo, proponiendo talleres para estudiantes de escuelas públicas, los caminos tomados durante la investigación buscaron acercarse de las particularidades que constituyen la producción visual en contextos de clase. El trabajo se basa en las contribuciones de los estudios de Cultura visual, Educación para la cultura visual y Vida cotidiana escolar, con el fin de elaborar la problemática de las imágenes en relación con las experiencias de enseñanza vividas en la escuela. En particular, parte de las indicaciones de Nilda Alves (2008a) sobre la literatización de las ciencias y el carácter inventivo de los estudios de la vida cotidiana, ejerciendo en el proceso de escritura lo que Michel de Certeau considera como una heterología de las representaciones. En este sentido, asume el tono de una investigación artística y poética que se realiza bajo diferentes registros que tienen que desarrollar las experiencias visuales y, por lo tanto, realizar visiones y entendimientos significativos para la educación contemporánea.

Palabras llave: Imagen. Vidas Cotidianas Escolares. Cultura Visual. Educación para Cultura Visual.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Aguada de nanquim e fotografias. 18
Figura 2 – Aguada de nanquim e fotografias. 28
Figura 3 – Aguada de nanquim e fotografias. 34
Figura 4 – Processo de perfuração acompanhada de fios. 35
Figura 5 – Colagem realizada por estudante. 36
Figura 6 – Colagem realizada por estudante. 42
Figura 7 – Montagem de estudante realizada com fotografia de rostos. 43
Figura 8 – Montagem de estudante realizada com fotografia de rostos. 52
Figura 9 – Colagem realizada por estudante. 53
Figura 10 – Aguada de nanquim e fotografias. 72
Figura 11 – Mosaico de fotografias. 78
Figura 12 – Suspensão corporal realizada em novembro de 2017, com fotografia de Eduardo Dufa Lins. 80
Figura 13 – Registro das imagens da tese feitas em um restaurante em Lisboa. 81
Figura 14 – Montagem de estudante realizada com fotografia de rostos. 87
Figura 15 – Colagem realizada por estudante durante as oficinas. 88
Figura 16 – Mosaico de fotografias. 105
Figura 17 – Aguada de nanquim e fotografias. 124
Figura 18 – Tríptico artístico Estação de Trem Olaria. 126
Figura 19 – Colagem realizada por estudante. 132
Figura 20 – *Baco e Ariadne*, por Ticiano Vecellio (1520-1523). 134
Figura 21 – Mapa realizado por estudante durante as oficinas. Fonte: arquivos da pesquisa. 141
Figura 22 – Mapa realizado por estudante. 150
Figura 23 – Mapa realizado por estudante. 151

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	**DOS ENUNCIADOS E DAS PARTILHAS**	54
1.1	**Sobre a Imagem: as reflexões de W. J. T. Mitchell**	55
1.1.1	Imagens Mentais e Pictóricas	57
1.1.2	Outras Possibilidades sobre a Imagem: as reflexões de Gottfried Boehm e Hans Belting	58
1.1.3	As Imagens Internas e Externas	60
1.1.4	Retomando as Experiências	61
1.1.5	As Visualidades e a Experiência	64
1.1.6	Imagens Narrativas e as Descrições	66
1.1.7	Descrições, Narrativas e Escolhas de Pesquisa	69
1.2	**Território de interlocuções: O Colégio Estadual Paulo de Frontin (CEPF)**	73
1.3	**Exercício nº 2: corpo-pesquisador/ suspensão**	79
1.4	**Uma Primeira Imagem da Tese**	80
1.5	**Experiência Visual nº 3: a presa e o bojo dos sentidos**	82
1.6	**Experiência Visual nº 4: imagens de poder**	89
1.7	**Experiência Visual nº 5: no descompasso do ver e do dizer**	98
2	**DO FUNCIONAMENTO DO PODER**	106
2.1	**A Crítica à Iconologia: a proposta W. J. T. Mitchell**	107
2.1.1	O Encontro com a Ideologia e o Espaço das Práticas	109
2.1.2	A Crítica ao Logos: reflexões de Gottfried Boehm e Hans Belting	111
2.1.3	O Lugar das Imagens	112
2.1.4	Retomando as Experiências	113
2.1.5	Cultura Visual e Educação	116
2.1.6	Entre Imagens e Narrativas	118
2.1.7	Das Experiências Visuais	120
2.2	**Exercício nº 3: corpo-pesquisador/ a vizinhança**	125
2.3	**Experiência Fetiche**	126
2.4	**Exercício nº 4: corpo-pesquisador: o quadro de Ariadne**	133
2.5	**Experiência Encantatória**	134
2.6	**Experiência Visual nº 6: no caminho do teor da imagem**	137
2.7	**Experiência Visual nº 7: cartas, mapas e caminhos**	141

2.8 **A Segunda Imagem da Tese** 149
3 **DAS TRANSPOSIÇÕES E DOS DESCOMPASSOS** 152
3.1 **O Desejo das Imagens: as contribuições de W. J. T. Mitchell** 153
3.2 **Observações sobre o Corpo e a Imagem: as contribuições de Hans Belting** .. 156
3.3 **O Meio de Recepção: as contribuições de Hans Belting e Emanuele Coccia** . 157
3.4 **Retomando as Experiências** 158
3.5 **Indícios nos Estudos da Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares** 161
3.6 **As Transposições e os Descompassos** 163
CONSIDERAÇÕES FINAIS 166
REFERÊNCIAS 167

INTRODUÇÃO

Como nos aproximar das experiências visuais que atravessam o ensino e as práticas de sala de aula?

*

A presente tese investiga as possibilidades de aproximação das experiências de sala de aula que envolvem intimamente as imagens e os seus problemas. Oferece, com isso, descrições, visualidades e discussões que possam dispor um território de interlocuções com o problema e, diante de certos desafios, propor caminhos para o aprofundamento dos encontros vivenciados durante a pesquisa.

O trabalho desenvolvido segue as indicações de Nilda Alves (2008a) quanto à literaturização das ciências e o caráter inventivo dos estudos do cotidiano, exercendo no processo da escrita o que Michel de Certeau considera como uma heterologia das representações. Nesse sentido, assume o tom de uma investigação artística e poética, incorrendo sob diferentes registros que cumprem desdobrar e perpetuar as inquietudes das experiências.

A problemática da imagem não se resume aqui à sua enunciação, enquanto traçado das experiências, mas envolve a percepção mobilizada tanto nas visualidades quanto nas descrições produzidas ao longo do trabalho. Procurei comprometer-me com a produção visual dos estudantes, dos bolsistas e do colégio, para, assim, dispô-la também sob um compartilhamento visual e imagético das experiências.

Espero, desta maneira, propor um estudo capaz de elaborar a problemática das experiências visuais no ensino, voltado à sua complexidade, não no sentido de esgotá-la, mas de performar com ela entendimentos e visadas possíveis aos desafios da educação contemporânea.

Notas Metodológicas (1-4)

1. A atenção aos caminhos da pesquisa me aproximou das contribuições de Michel de Certeau (1998, p. 176), para quem os passos possuem uma retórica própria entre as deambulações na cidade. Discorrer no início da tese sobre alguns aspectos metodológicos dessa

retórica me pareceu indispensável à compreensão das escolhas de pesquisa e da elaboração[1] dos indícios presenciados nas experiências.

Os caminhos enunciados nas seções Experiências Visuais se desenvolveram nos contextos do Colégio Estadual Paulo de Frontin, que se encontrava vinculado ao programa PIBID/Artes Visuais, através de duas professoras supervisoras. O Programa[2] compunha-se, inicialmente, de 12 bolsistas do curso de licenciatura em Artes Visuais/UERJ, sob a supervisão da professora Isabel Carneiro; no ano 2018, passou a contar com um número ampliado de 27 bolsistas[3]. Para o desenvolvimento da tese, isso significou uma ampla rede de colaboradores que se somavam às oficinas, com sua feitura e com seu desenvolvimento, e, após os trabalhos, com o oferecimento de detalhes e de reflexões significativas.

As oficinas também foram possíveis pelas negociações com os tempos e os espaços de aula das professoras que, em muitas ocasiões, nos permitiram estender os trabalhos para as semanas seguintes, garantindo-nos momentos de conversa indispensáveis à aproximação dos trabalhos dos estudantes. Pude pensar propostas próximas do que as professoras estavam desenvolvendo, com as limitações e as possibilidades que o espaço escolar dispunha, orientado pelos acontecimentos cotidianos das salas de aula.

Tal postura decorre de uma preocupação metodológica importante aos estudos dos Cotidianos Escolares que, segundo Ferraço (2008a, p. 102), intenta pensar formas de aproximação entre professores e alunos. As negociações com as professoras e, durante a feitura dos trabalhos, com os estudantes nos conduziram à implicação com os acontecimentos cotidianos, a partir daquilo que encontramos como redes de conhecimentos, de saberes e de subjetividades.

No que diz respeito às relações com os cotidianos, Ferraço (2008b, p. 27) argumenta que não se trata de pensá-los sob um registro de separação como o praticado pela ciência

---

1 Tomo aqui a noção de elaboração pelas contribuições de Jorge Larrosa: "E se as experiências não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação à própria vida, não podem se chamar estritamente experiências. E, portanto, não podem se transmitir" (LARROSA, 2019, p. 50).

2 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O subprojeto PIBID/Artes Visuais (UERJ) encontra-se vinculado em suas atividades ao Laboratório de Ensino de Artes (LEA), que se estabelece como unidade de desenvolvimento tecnológico dedicada à pesquisa e à criação de recursos didáticos pedagógicos para o ensino formal e não formal da arte. O objetivo do subprojeto é a parceria e o intercâmbio de saberes e de fazeres entre estudantes e professores da escola pública na qual se realizará o projeto, de modo a contribuir na formação em processo e continuada, assim como beneficiar os estudantes da escola, por meio do enriquecimento curricular, em termos pedagógicos, metodológicos e conceituais.

3 No ano de 2018, o Programa também esteve sob ameaça de encerramento, o que mobilizou a comunidade acadêmica em prol de sua permanência. As mudanças que se seguiram nos próximos meses estabeleceram sua vigência para ingressantes das licenciaturas e para graduandos dos primeiros quatro semestres. Para semestres seguintes, o MEC propôs às universidades um modelo de residência pedagógica sob o qual o graduando poderia atuar nas escolas como uma imersão pedagógica.

moderna, que suporia um melhor entendimento e uma melhor análise dos dados pelo distanciamento dos contextos estudados. Para o autor, os cotidianos confundem-se com as redes acionadas contextualmente no momento em que as vivenciamos, pondo em questão qualquer modelo de separação que negligencie tal relação e o modo como os saberes são produzidos.

Süssekind (2010, p. 149) sinaliza como uma das características das epistemologias das escolas o fato de serem produzidas nas redes, entre as tramas e as tessituras que, porventura, são tecidas pelos acontecimentos da pesquisa e nos permitem criar nosso entendimento dos espaços escolares. Os saberes desenvolvidos nos estudos dos Cotidianos Escolares necessariamente partem das redes que são elaboradas com a experiência investigativa, não como forma de captura de dados que ainda sustentariam uma separação reconhecida como inviável, mas como interlocução que não cessa de produzir saberes, imagens e conhecimentos.

Esse caráter de constante elaboração dos caminhos da pesquisa está presente também em Victorio Filho (2007), ao afirmar a investigação dos cotidianos como uma criação permanente de metodologias. O autor defende a abertura dos pesquisadores para o acaso dos encontros que mobiliza sempre mais do que podemos determinar ou prever e, por isso, constitui a rebeldia irrevogável dos cotidianos entre os pequenos gestos de subversão e o desvio.

Nesse sentido, a pesquisa procurou se desenvolver a partir da problemática vivenciada nos encontros e nas negociações que pude desfrutar no colégio e em um traçado de caminhos que se estabeleceu sob um território de interlocuções. Procurei seguir as indicações de professores e de alunos quanto ao problema das imagens que não residia apenas em relações conflitantes e de tensionamento, como também se comprometia com a fruição (VICTORIO FILHO, 2005) e com seu pertencimento aos cotidianos da escola.

Inicialmente, as propostas de oficina procuraram acompanhar os modos de elaboração das colagens e os acontecimentos de sala de aula que mobilizavam as experiências, como tentativa de traçar, pela apreensão das práticas, a problemática dos territórios de pertencimentos visuais. Ao longo da pesquisa, pareceu-me indispensável reservar um tempo generoso das oficinas para a conversa sobre as produções e sobre as elaborações das imagens, o que exigiu também outro tipo de negociação com as professoras e com o calendário curricular.

Durante o período em que estive no colégio junto ao PIBID de Artes Visuais/UERJ, não foram poucas as reformulações das oficinas que, por sua vez, contaram com a ajuda dos bolsistas, com impressões e com indicações de caminhos possíveis ao trabalho pedagógico. A experiência de pesquisa se fez de muitas contribuições que não se limitaram às minhas impressões dos acontecimentos, envolvendo também a interlocução permanente dos bolsistas, dos estudantes e dos professores.

As condições da pesquisa se deram, assim, com encontros que pareciam mais significativos no traçado dos problemas do que as formas seguras do trabalho pedagógico, segundo as quais, tradicionalmente, o processo deve respeitar com rigor os fins estabelecidos. O trabalho procedeu, desse modo, nos cotidianos investigando suas redes, pela ordem dos acontecimentos vivenciados e dos desenlaces presenciados nas experiências visuais em questão.

2. Quanto à elaboração das experiências, é inevitável se voltar para o problema da enunciação que, acredito, exige um constante deslocamento da escrita. A tese me pareceu um território propício a abrir o diálogo com o vivido nas salas de aula, uma vez que, desdobrando os sentidos das experiências, os enunciados e as imagens também fazem comunicá-los.

Com Michel de Certeau (1998, p. 263), o texto é reconhecido enquanto território de caça onde se arriscam os leitores, sujeitos a enveredar por diferentes caminhos de elaboração. Percebo, portanto, a escrita como um diálogo que compromete a experiência, em um jogo para além da escola, jamais encerrado com a finalização das oficinas e dos encontros com professores e alunos.

Tal diálogo na escrita caminha no sentido do que Alves (2008a, p. 30) considera como o movimento de narrar a vida e literaturizar as ciências, e, portanto, assumir a "narrativa" como ato poético mais fidedigno à pesquisa que a métrica e a aferição científicas. Alves (2008a, p. 31) reconhece nesse movimento mais do que a busca por respostas e a enunciação precisa dos fatos, mas a abertura constante para perguntas e a possível retomada do dito como investigação daquilo que podemos viver nos cotidianos.

Nesse sentido, procurei organizar a tese em exercícios, seções e capítulos que pudessem contemplar as diferentes dimensões da pesquisa, posicionando-me no texto de acordo com o problema enfrentado em cada uma de suas etapas. A tese foi estruturada situando-me em um jogo de enunciações que corresponde a problemas diversos e, no entanto, próximos, no sentido de pertencerem a um mesmo conjunto de experiências.

Com os exercícios de investigação, procurei apresentar as implicações que estariam longe de se limitar ao encontro com as imagens, contemplando igualmente o modo como punha meu corpo no jogo da visualidade. Acredito que alguns sentidos de implicação podem ser apreendidos com os exercícios, deixando ver o desejo que me aproximou da problemática da experiência visual e de seus possíveis desdobramentos.

Nas seções destinadas às Experiências Visuais, procurei descrever e discutir os acontecimentos de sala de aula relacionados com os problemas da imagem e da percepção. Parte das descrições se voltaram aos acontecimentos corriqueiros e ainda significativos para pensar

as imagens no território das salas de aula. Procurei aqui deixar ver as experiências de pesquisa e os acontecimentos que as constituíam, dispondo-as como indícios que poderiam ser retomados, em outras ocasiões.

Os capítulos foram organizados de modo a estabelecer um diálogo maior entre as experiências de pesquisa e os referenciais teóricos acerca das imagens. Tratou-se neles das condições de enunciação a partir dos Estudos da Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares, tanto pelas questões envolvendo a linguagem como pelas práticas sociais e cultura material. Os capítulos abordam problemas que me pareceram presentes entre as experiências visuais, possibilitando outras formas de aproximação atentas à sua complexidade.

Neles, faço referência às seções acerca das experiências, tomando-as pelas condições de enunciação e de apreensão, o que envolveu os campos mencionados e os seus meios de entendimento das imagens. Percebo, nesse movimento de retomada, um aprofundamento do diálogo com outras referências que, por sua vez, marcam o debate sobre a imagem e a visualidade na atualidade, e oferecem outros caminhos de relação que não se limitam ao plano discursivo.

A escrita da tese entre exercícios, seções e capítulos manteve um caráter dispersivo (SANTOS, 1983) resultante do comprometimento com as experiências e com as impressões reunidas como material de pesquisa. A tese forma-se assim em um conjunto de enunciações e de registros expressivos que traçam os problemas e, com isso, apresentam alguns caminhos, com suas possibilidades de desdobramento.

3. As imagens apresentadas na tese procuraram oferecer visualidades da experiência que dispusessem o material visual em diálogo com as demais elaborações. Penso que estabelecer esse diálogo através do visual nos permite seguir caminhos de compreensão diferentes daqueles oferecidos pelo registro da escrita, o que nos possibilita também pensar o traçado dos problemas da pesquisa por outras vias de sentido.

Tal como na escrita, todavia, as imagens são parte de uma invenção próxima do que Alves (2008a) considera como literaturização das ciências, praticada com estratégias de elaboração visual que consistem em intervenções, montagens e sobreposições. Procurei apresentar, ao longo da tese, colagens e trabalhos dos estudantes, mosaicos de fotografias tiradas durante as oficinas e colagens pessoais com os materiais da pesquisa, como forma de explorar a dimensão visual da experiência, em seu processo inventivo.

As colagens dos estudantes são o resultado das oficinas realizadas no colégio e das realizadas especificamente no escopo da pesquisa, como base e substrato para explorar as

imagens e seus problemas. Elas podem ser reconhecidas com o seu fundo colorido e com soluções inesperadas para as unidades visuais trabalhadas nas composições. Ao apresentá-las na sua integralidade, procurei dispor um material de interlocução para a visualidade da tese e, com isso, tomá-las pelos diferentes recursos de deslocamento inerentes ao olhar.

As colagens que realizei utilizaram as fotografias e as anotações como materiais de elaboração visual, buscando explorar suas possibilidades e diálogo com a produção dos estudantes. Elas podem ser reconhecidas pelo seu fundo branco e pela utilização da aguada de nanquim, além de contar com elementos fotográficos capturados nas oficinas. Procurei, com elas, oferecer outra camada de imagens que produzisse algum sentido de interlocução com os materiais de feitura da tese.

Por fim, organizei os mosaicos de fotografias, de modo a produzir deslocamentos de olhar que não se restringissem a uma única imagem fotográfica. Esse material encerrou algumas seções e envolveu um grupo significativo de fotografias em diferentes tamanhos, operando como recurso visual para exploração dos traços capturados em pesquisa. Penso dispor, com os mosaicos, outra qualidade de relações visuais que se comunicam em suas particularidades fotográficas com as colagens.

A tese foi composta, assim, por diferentes imagens como meio de oferecer uma visualidade fundamental à pesquisa. Acredito que as imagens selecionadas, obviamente, não se reduzem à ilustração das etapas investigativas, mas, como nos lembra W. J. T. Mitchell (2009), envolvem relações intrínsecas com os enunciados, comprometidos no âmbito verbal com as experiências visuais.

4. A pesquisa foi um caminhar constante junto às interrogações que me ocorreram e escrevê-la tornou-se, para mim, também o percurso ou caminhar da tese. Procurei seguir as indicações de Certeau (1998, p. 178) que tanto reconhece os deslocamentos na cidade como enunciações pedestres, quanto deixa margem para pensarmos os textos como territórios de entrada e de circulação. A tese pretendeu, desse modo, dispor caminhos e passagens que nos aproximassem das experiências vivenciadas na imensidão oceânica de acontecimentos em sala de aula.

Boa parte das imagens, dos capítulos e das seções foi organizada para estabelecer um território de diálogo entre as elaborações verbais e as visuais e, logo, abrir caminhos de compreensão das experiências que constituíram a pesquisa. Procurei, para tanto, seguir os encontros de que pude desfrutar e, em sua tentativa de escrita e de figuração, desdobrá-los, a partir de outros registros.

Espero que os caminhos e os descaminhos oferecidos cumpram o objetivo de aproximação com as experiências estudadas e, do mesmo modo, consigam desdobrá-las com alguma efetividade visual e expressiva. O território da tese se abre e, com isso, convida à entrada aqueles que, como diz Certeau (1998), se dispõem à caça das suas imagens.

Figura 1 – Aguada de nanquim e fotografias.

Fonte: arquivos da pesquisa.

Os Três Arcanos Maiores da Tese: um pequeno esboço de tradição

Em uma abertura de cartas, o aparecimento de um arcano maior não pode ser minorado. Um arcano maior é o trunfo de uma lição arquetípica que precisa ser aprendida. Ele é a imagem de um problema antigo que merece atenção. Pode ser tomado como um mistério. Ou um segredo que, por vezes, perde-se no esquecimento. Uma tese também possui seus problemas que a fazem pertencer a uma tradição. E o fato de constituí-la nessa tradição não é mais do que o reconhecimento tácito de suas memórias e de seus esquecimentos. Falo aqui do reaparecimento de problemas que nos confrontam e que, por vezes, exigem de nós um olhar qualquer para a trilha do passado. Três nomes me parecem significativos para pensar a experiência na educação enquanto problema fundamental ao gesto de educar. Temos com eles uma tradição de cuidado com a experiência que se mostrou profícua entre os muitos caminhos abertos. São os três arcanos da tese: Paulo Freire, bell hooks e William Pinar. A seguir, tratarei de esboçar parte do problema que eles bordejam.

*

As inquietações envolvendo a organização curricular e o trabalho pedagógico mobilizaram, em diferentes correntes ideológicas, respostas preocupadas com o gesto de educar. Desta feita, consolidou-se, desde as décadas de 50 e de 60, um entendimento administrativo das ações praticadas em sala de aula, principalmente no sentido do cumprimento de finalidades consideradas fundamentais às escolhas pedagógicas. O modo como fora concebido o problema em torno do gesto de educar também determinou o tratamento da eficácia que, nessa perspectiva, pretendia responder às demandas da formação escolar e, posteriormente, dos sistemas de ensino. Tenho em vista, aqui, as contribuições de Ralph Tyler para organização e definição do trabalho pedagógico que, atento inicialmente às finalidades e aos conteúdos, terminou por oferecer também rudimentos para a gestão e para o controle das experiências de sala de aula (LOPES; MACEDO, 2011). Tyler propôs, com seus apontamentos, um sentido de eficácia para os currículos, confrontando comportamentos curriculares com as avaliações das aprendizagens, que pressupunha a articulação entre objetivos e conteúdos em ações bem determinadas. A estruturação desses objetivos e desses comportamentos também deveria ser acompanhada pela distribuição dos conteúdos, a partir do entendimento de um grupo de especialistas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 46). Em contrapartida, vemos, no final da década de 60 e ao longo da década de 70, uma série de esforços que procuraram destacar as limitações dessa perspectiva e deflagrar os problemas envolvendo sua aplicabilidade. As perspectivas críticas trataram de identificar o comprometimento político com a manutenção de um estado de

desigualdades e de domínio social. O interesse pela eficácia dos rudimentos pedagógicos dissimulava o modo como os objetivos curriculares eram determinados, no cumprimento de uma formação que atendia às necessidades de uma sociedade cindida pela exploração econômica. Ao mesmo tempo, procurava situar a instituição escolar em relação a outras instituições, ampliando a percepção de eficácia dos seus rudimentos, a partir dos efeitos de exclusão. No contexto desses enfrentamentos, outros modos de interrogar a perspectiva tyleriana procuraram concentrar-se no problema do gesto de educar e da experiência de aprendizagem. As perspectivas de cunho fenomenológico atentaram para o problema das ações pedagógicas e para o planejamento curricular antecipado, partindo do distanciamento que concebiam entre a instrumentalização do ensino e o vivido, de fato, na sala de aula. Encontramos aqui uma percepção ampliada da experiência que não se reduzia às ações determinadas pelo comportamento dos professores e dos alunos, mas se constituía nos desdobramentos e nas descobertas pedagógicas quanto aos saberes pertinentes às suas existências. Entendo que, entre os interessados pela experiência de mundo em Educação, encontram-se Paulo Freire, bell hooks e William Pinar. Cada qual ao seu modo pôde desenvolver um trabalho com a experiência de ensino que, intimamente, respondia ao problema na educação de uma concepção ampliada da experiência. E é nesse sentido que tais educadores são tratados como arcanos da tese e são constituídos como a tradição de um problema. Cada qual ao seu modo pôde recontar o problema do gesto de educar de modo comprometido com as experiências dos educandos e, por isso, com os saberes de que são portadores e que seriam significativos às suas experiências de mundo. Interessavam-se rigorosamente pela apropriação da experiência de ensino por parte dos educandos, de maneira que suas pedagogias se tornassem também móveis na transformação de todos que se envolvessem com elas. Os três arcanos da tese são a memória de uma abertura do problema que não parece ter se encerrado no passado; reaparece no presente sob outras formas, em estudos atuais, como os Estudos dos Cotidianos. Espero, assim, oferecer o substrato antigo com o qual podemos contar, a partir de uma percepção ampliada da experiência, no diálogo com nossos arcanos de fundo.

*

Paulo Freire: sua obra é ostensivamente um convite aos oprimidos a se apropriarem de sua luta que significa combater a existência da opressão. É um enfrentamento na formação dos homens pelos homens[4] contra o que na sociedade não cessa de lhes expor à desumanização. Sua pedagogia visa fundamentar a luta por meio da conscientização do estado de opressão e,

[4] A centralidade do homem na obra de Freire será criticada por bell hooks (2017), em sua pedagogia engajada.

respaldada na ideia da *práxis* política, transformar o mundo pela libertação dos oprimidos. Nesse sentido, Freire (2014) se opõe aos métodos praticados pela educação tradicional, que são fundamentalmente acadêmicos e elitistas, na medida em que não consideram os saberes de que são portadores boa parte dos homens. Sua forma de transmissão é compartimentada, estática e completamente desvinculada da realidade concreta dos educandos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 85), o que o levaria a denominá-la de educação bancária. Opondo-se sistematicamente a essa concepção de educação, Freire ressalta a condição histórica dos sujeitos da educação, inseridos na luta radical contra a opressão e comprometidos com o sentido crítico da realidade vigente. Somente uma pedagogia fortemente amparada na crítica da realidade social poderia cumprir a tarefa histórica do oprimido que se trata, em definitivo, de libertar todos os homens das mazelas da opressão.

*

Pedagogia do Oprimido (2014): a tarefa histórica que cumprem os oprimidos de opor-se à opressão significa igualmente opor-se aos impedimentos de ser, aos impedimentos na busca do direito de ser. Violentando e impedindo que os outros sejam, os opressores não podem, como os oprimidos, cumprir sua vocação ontológica e histórica. E essa vocação não é outra senão a realização constante do homem em *ser mais* no mundo (FREIRE, 2014, p. 58). Vemos, em vista disso, que, enquanto instrumento de luta, a pedagogia de Freire encontra-se fortemente assentada em um interesse pela experiência existencial. O *ser mais* aparece como um móvel do homem na transformação do mundo diante de seu inacabamento. E o *ser menos* seria o produto de uma violência ontológica e desumanizadora imposta pelo sistema de opressão. O interesse pela experiência existencial dos oprimidos a quem se destina principalmente sua pedagogia implica considerar o solo no qual os saberes mantêm a violência desumanizadora. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (FREIRE, 2014, p. 54). A experiência amplia-se para a vida dos educandos, no sentido de garantir o reconhecimento da realidade objetiva apenas adquirido com a *práxis*. Ela envolve tudo o que constitui a existência dos educandos como expressão de sua realidade e matéria para os conhecimentos mobilizados no ensino. É na amplitude da existência que a experiência em Freire pode ser considerada como fundamental para o gesto de educar e, por isso, suscetível de conduzir o ensino por vias inesperadas. “A nossa preocupação, neste trabalho, é apenas apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2014, p. 43).

*

A palavra possui um papel crucial na pedagogia de Paulo Freire. Sua importância não somente se fundamenta entre os pressupostos trabalhados pelo educador, como envolve sua proposta prática na determinação dos temas geradores. A palavra é tratada como esse elemento do diálogo sem o qual a proposta pedagógica não seria capaz de cumprir-se enquanto tarefa histórica. Freire nos fala da existência de palavras autênticas e inautênticas que se distinguiriam pelo exercício da *práxis* na resolução de dicotomias. Essas dicotomias são responsáveis por produzir um silenciamento existencial que impediria qualquer movimento de transformação do mundo. "Qualquer dessas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem" (FREIRE, 2014, p. 108). A partir dessa consideração, o diálogo passa a ser um movimento crucial na fundamentação da *Pedagogia do Oprimido*, na medida em que a palavra é remetida do homem para o homem e, por isso, está em um constante movimento de encontro entre os homens mediatizados pelo mundo. A formulação de temas geradores como conteúdos para a sua pedagogia depende fundamentalmente das visões de mundo dos educandos e dos educadores. A busca por esses temas ocorre no diálogo entre os envolvidos que, cientes da relação entre as visões e a situação de mundo, tornam possível a sua ampliação em uma investigação prolongada e refletida sobre a realidade. O trabalho com a palavra perpassa, portanto, toda a proposta de Freire, ocupando uma posição de destaque no cumprimento de seus objetivos. Ao trabalhar a partir de diferentes registros, a palavra falada aos homens e comprometida com o entendimento de suas questões confunde-se com a própria pedagogia. Ela garantiria a conscientização da experiência existencial dos oprimidos, independentemente do modo como ela se vê expressa e constituída no saber. Ela é material, substrato e lugar de um exercício pedagógico no alargamento da experiência.

*

bell hooks: entre os três educadores mencionados, temos hooks (2017) como a mais próxima das preocupações contemporâneas. Ainda assim, ela pertence à tradição de problemas que envolve a experiência como uma educadora comprometida com proposições de valor revolucionário. Seu pensamento se constitui em uma referência constante à sua história pessoal e ao diálogo com suas principais referências, o que torna significativo mencionar o fato de ter pertencido às escolas racialmente segregadas, onde pôde viver o entusiasmo do ensino. Com um corpo docente exclusivamente composto por professoras negras, a experiência nessas escolas pôde atentá-la para uma prática docente comprometida com o fortalecimento da

comunidade no enfrentamento racial. Expandiu, com isso, sua compreensão sobre enfrentamentos que se dão no plano epistemológico como o enfrentamento na dicotomia entre mente e corpo. bell hooks (2017) procura desenvolver, no contexto das pedagogias críticas legatárias da obra de Freire (2014), uma pedagogia engajada. Nela, a predominância do exercício da mente passa a ser confrontada com a dimensão holística do ensino que trata do bem-estar tanto dos alunos quanto dos professores. Trata-se não somente de investigar os conhecimentos que estariam nos livros, como procurar com igual relevância os conhecimentos sobre como vivemos o mundo (HOOKS, 2017, p. 27). A educadora também atenta, em sua *Pedagogia Engajada*, para a necessidade de mudar o ensino quanto às experiências e à realidade social de grupos não brancos. Com relação a isso, sinaliza para o cuidado e bem-estar dos educandos não brancos em sala de aula. Além disso, destaca a importância de se estabelecer nos locais de formação uma atmosfera de confiança, para que suas experiências possam ser seguramente compartilhadas.

*

O enfrentamento contra a essencialização da experiência: a educadora observa como a crítica ao essencialismo da experiência foi significativa para as identidades e para as experiências negras. Posta a crítica no cenário de uma discussão ampla sobre as identidades, a educadora reconhece a sua contribuição no sentido de destacar a heterogeneidade das produções e dos saberes de que as experiências negras constituem. Por outro lado, identifica, em parte dessa crítica, um questionamento dirigido aos grupos marginalizados que, investidos na autoridade da experiência, se utilizam de certa essencialização para demarcar a posição das suas falas. Isso ocorre, particularmente, quando essa autoridade da experiência, reivindicada no espaço da sala de aula como forma de tomar parte das decisões pedagógicas, é igualmente exercida como um posicionamento político essencializador. bell hooks (2017, p. 107) argumenta que, frequentemente, esse tipo de crítica não se ocupa de identificar processos de essencialização das experiências que ocorrem de forma dissimulada na sala de aula, apresentando um panorama superficial das experiências que são tidas como norma e adquirem, de pronto, o estatuto de autoridade legítima. Ressalta, ademais, como as experiências brancas não precisam reivindicar um espaço de fala e de reconhecimento, uma vez que a sua condição de acolhimento não exige qualquer problematização do espaço onde elas serão pronunciadas. Ainda rebate: “Se não quero que esses alunos usem a ‘autoridade da experiência’ como meio de afirmar sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre

diversos tópicos" (HOOKS, 2017, p. 114). Destaca, em vista disso, a importância de se trabalhar com a experiência, o que reforça a partir do relato de sua própria história de vida, quando se viu frequentemente desprovida de corpo teórico para respaldar muitas de suas alegações. Sendo a experiência esse caminho necessário, no momento em que a análise não pode servir de ancoragem, opõe-se, ao mesmo tempo, à ideia de que o conhecimento analítico possa rivalizar com os saberes da experiência. Pelo contrário, percebe na experiência um modo de conhecer próprio que se expressa e se inscreve profundamente no corpo.

Em certo sentido, percebemos um alargamento da experiência quando o corpo teórico de que dispunha não pôde auxiliá-la. bell hooks compreende um modo de conhecer na experiência que a permite posicionar-se em discussões e enfrentar problemas, no momento em que um modo analítico não pode fazê-lo. "Sei que a experiência pode ser um meio de conhecimento e pode informar o modo como sabemos o que sabemos" (HOOKS, 2017, p. 122). Tal alargamento em bell hooks é trabalhado como palavra e como saber falado. O partilhar das experiências é visto como indispensável à pedagogia engajada que, seguramente, diz respeito à afirmação de narrativas pessoais sobre as questões abordadas. Não se limitando, no entanto, aos educandos, bell hooks percebe a necessidade dos educadores em assumir os riscos de partilhar suas experiências (HOOKS, 2017, p. 35). Dá-se conta, igualmente, de que o compartilhamento das experiências envolve um reconhecimento do valor de cada voz e, com isso, um exercício de valorização mútua e de escuta coletiva. O cuidado com a palavra na pedagogia engajada estaria longe de ocupar um papel secundário. Ele ocorre como o exercício a partir do qual a experiência pedagógica convém ser vivenciada.

*

William Pinar: como parte dos reconceptualistas norte-americanos, o educador empreendeu esforços em uma crítica sistemática à perspectiva técnica da educação. Contrariamente, todavia, aos educadores da teoria crítica, Pinar procurou aprofundar a perspectiva fenomenológica, tratando o currículo como um processo pessoal ou, conforme o diz, como uma conversa complicada. O grupo de reconceptualistas contava na época com nomes como Hebert Kliebard, Michael Apple, Dwayne Nuebner e outros, com vertentes marcadamente marxistas e, em parte, fenomenológicas e hermenêuticas. O movimento foi definido da seguinte maneira por Pinar:

> A reconceptualização aspira a uma crítica que insiste na transformação das estruturas existentes. Compartilha com a Teoria Crítica a visão de que o criticismo não deve reificar aquilo que ela identifica ou explica. Deve operar para dissolver estruturas

> rígidas. Assim implícitas em uma tal análise das práticas educacionais contemporâneas estão as suas transformações (PINAR, 1994, p. 66).

A consecução de tal crítica pelo educador assumiria um caminho de fortalecimento da experiência pedagógica, entendendo essa experiência como parte da situação biográfica do educando e, por isso, de um momento particular entre os demais acontecimentos da sua vida. O trabalho pedagógico passa a ser considerado um processo no qual os educandos interrogam suas vidas e podem, enfim, conhecê-las de outro modo. Pinar (1994) também reconhece que, na experiência pedagógica, os conhecimentos mobilizados pelo educando são por eles transformados, ao mesmo tempo em que transformam os sujeitos por aquilo que se revela em termos de conhecimento. O educador sistematiza, então, sua proposta curricular inicial como o *Método de Currere*[5].

*

Pinar percebe que sua contribuição em termos acadêmicos e educacionais se volta também para uma contribuição do entendimento da sua própria vida. Pontua, além disso, que sua experiência de vida necessariamente se vê articulada àquilo que o educador propõe como proposta pedagógica. Acerca de sua proposição que mobiliza os educandos para questões em suas vidas, Pinar esclarece: "Ao contar como hipótese o que não sei responder para essa questão, eu passo a contar comigo mesmo e minha experiência existencial enquanto fonte de informações" (PINAR, 1994, p. 20). Sua proposta que envolve o trabalho com as experiências pessoais é dividida em etapas de investigação que, por sua vez, contariam propriamente com uma dimensão temporal e conceitual, objetivando o desenvolvimento de sua perspectiva ao mesmo tempo *transtemporal* e *transconceitual*. Seriam essas etapas denominadas regressiva, progressiva, analítica e sintética, nas quais as duas primeiras se constituiriam em investigações, respectivamente, de acontecimentos passados e futuros em relação ao tempo presente. As duas últimas etapas se constituiriam como um tratamento das informações adquiridas da experiência, em um destacamento da própria experiência, para reuni-la em uma acepção sintética. Assim, Pinar (1994) evidencia um modo de trabalho com a experiência em um processo de incursão pessoal para realizar conceitualizações da situação presente.

*

[5] Embora sua produção de destaque esteja entre as obras *Understanding Curriculum* (1994) e *What is Curriculum Theory?* (2004), menciono o *Método Currere* como uma indicação de seu interesse pela experiência no processo pedagógico.

O currículo é o espaço de exercício dessa investigação pessoal. Tal exame envolve a palavra escrita no passado e no futuro. Essa mesma escrita aparece como uma associação livre de ideias ou uma elocução biográfica. Na etapa regressiva do currículo, Pinar (1994) adverte "Não procure interpretar o que você observa até esse momento. A interpretação interrompe a presença no passado" (PINAR, 1994, p. 23). A palavra escrita pode ser analisada em um momento específico, resguardando-se de qualquer antecipação de juízo. E esse cuidado orienta os momentos iniciais do *Método de Currere*. Por outro lado, ela procura dispor-se a uma investigação pessoal das impressões e das percepções dos acontecimentos que marcaram a experiência dos educandos. O educador propõe que nos voltemos, com os escritos da experiência pedagógica, para um estranhamento que se dê no tempo.

> Disponho-me a adivinhar o que fazemos com isso, ou seja, permitimos que o tempo passe antes de tentarmos conceber o problema, porque devemos passar para outro nível, de onde o problema parece diferente e, portanto, é diferente, e a solução pode então ficar clara (PINAR, 1994, p. 21).

É dessa maneira que a palavra seria fundamental nos primeiros escritos da obra pedagógica de Pinar (1994).

*

Entre os três educadores, penso existir a problemática em torno do alargamento da experiência. Em Freire (2014), encontramos o interesse pela experiência existencial que, em parte, sustenta visões de mundo mantenedoras de um estado de opressão. A reflexão proposta na *práxis* garantiria a transformação da sua situação existencial e do cumprimento da tarefa histórica do homem. Com hooks (2017), a experiência partilhada procura atentar para os riscos das essencializações que condicionam a fala a uma desigualdade de relações, o que impediria igualmente a consecução da experiência enquanto educação na prática da liberdade. Em Pinar (1994), por sua vez, vemos o trabalho com as histórias pessoais enquanto fontes importantes para o entendimento dos problemas, do mesmo modo que a ocasião para o encontro com uma alteridade vivida no tempo. As experiências pensadas por esses educadores não se limitam, dessarte, àquelas exploradas pelas propostas técnicas desenvolvidas para o espaço escolar, tampouco ao enfrentamento com os conteúdos que não sejam pertinentes à condição histórica e existencial dos estudantes. Suas concepções de experiência abrangem acontecimentos que ultrapassam o espaço da sala de aula e são cruciais ao estabelecimento das relações do educando com o mundo. Por isso, tomam como matéria de suas propostas parte dessas relações de mundo, reconhecendo-a como fundamental à elaboração dos saberes e dos conhecimentos a serem

trabalhados. Esses educadores assumem o risco de dialogar com as experiências pessoais a partir do que ocorre aparecer no curso do trabalho pedagógico, enquanto marca existencial de um pertencimento de mundo que não pode ser negado pelo escrutínio técnico e acadêmico. Eles avançam com as experiências e com as vozes pessoais, no sentido de tornar o trabalho pedagógico afeito às suas vidas e, portanto, próximo de suas exigências existenciais. Procuram, dessa maneira se relacionar com a alteridade por diferentes vias, atribuindo-lhe um papel fundamental.

Percebo ser importante também destacar o papel da palavra nessa tradição de problemas. Reconhecida a sua historicidade, esses educadores veem nela as marcas de um pertencimento que expressam profundamente sua situação existencial. A palavra passa a ser percebida como portadora das marcas dos enfrentamentos existenciais e, por isso, torna-se acolhida entre as reflexões desenvolvidas por estas propostas. Ela é igualmente percebida como território de exercício pedagógico que deve ser cuidadosamente conduzido, uma vez que se encontra sujeito à reprodução de uma tradição de desigualdades e de opressões. Acredito que a centralidade da palavra ocorre também pelo reconhecimento de que ela é parte da existência. Os saberes que ela mobiliza constituem necessariamente as existências, tal como as existências se veem expressas por meio das palavras Longe de defender qualquer hiato entre fala e existência, tais autores percebem nelas, de fato, uma totalidade que constitui profundamente a experiência de mundo. Nesse sentido, essa tradição de problemas termina por nos legar também desafios que dizem respeito ao reconhecimento da fala como reflexo da existência. Podemos ser mais cautelosos nesse sentido, sem perder de vista sua contribuição sobre o reconhecimento dos saberes que, por ocasião, somos capazes de perceber no curso das experiências com os educandos. Por outro lado, entendo como pertinente o desafio de trabalhar com a experiência quando a fala já não pode mais sustentar sua centralidade, uma vez que a presente investigação se interessa pelas imagens e pelo universo imagético mobilizado no trabalho pedagógico. Isso já nos situa de outro modo em uma investigação com a experiência, na medida em que não é possível tratar a imagem apenas como linguagem (MITCHELL, 1984 & 2009; BELTING, 2007). Tentarei, enfim, discutir tais desafios nos capítulos da tese e, em diálogo com outras pesquisas, propor alguma abordagem de estudo.

Figura 2 - Aguada de nanquim e fotografias.

Fonte: arquivos da pesquisa.

A Trajetória da Experiência no Ocidente: as ontologias e seus desabamentos

Não houve maior esforço nos últimos séculos do que a implementação no interior dos corpos de uma ontologia eminentemente naturalista. Refiro-me aqui enquanto ontologia à matriz estrutural pela qual percebemos e interpretamos o mundo, com as habilidades, imagens

e conhecimentos que constituem o fundamento da sua perpetuação. Não houve esforço no Ocidente que se comparasse à instauração do regime ontológico naturalista, sob o empreendimento colonial nas Américas e na África[6], pela reconfiguração da partilha entre o natural e o cultural (DESCOLA, 2015). Deste domínio, de que atualmente somos legatários, percebemos os corpos e as coisas como submetidos a princípios que independem da vontade humana. São eles igualmente destituídos de qualquer possibilidade de comunicação e de manifestação de signos, açodados em uma massa de substâncias sobre o curso ilimitado dos impulsos e das ocorrências. Em verdade, a própria ideia de existência dos corpos e das coisas é vista como um percalço epistêmico pela ontologia naturalista. Não podendo ser elaborada sem o recurso à linguagem que, por um postulado essencial, lhe é estranha, a condição existencial não-humana só pode ser concebida por um entendimento que opera negativamente na transcendência. Isso significa dizer que só podemos ter acesso à existência dos corpos e das coisas por uma consciência que reconheça sua impossibilidade de compreensão e, por isso, seja ela o operatório negador e responsável por sua distinção radical com o não-humano. Uma vez determinada a fronteira ontológica entre os humanos e os não-humanos, é legítimo conceber a totalidade das nossas existências a partir da categoria Ser e, assumida como principal referência, elaborar os conhecimentos capazes de uma real aproximação com os seus limites. O operatório transcendental que determina a validade de tais conhecimentos também atua na experiência sob o enfrentamento do que não pode ser pensado e dito. Percebemos a clausura ontológica na sociedade ocidental como um refinamento dos conhecimentos e da sua conscientização. Com isso, há uma redução na experiência das diferenças em nosso contato com o mundo.

*

Sabemos dos corpos humanos que muito falam dos acontecimentos do mundo e da brevidade de suas ações. Muito se diz das regras e das convenções que desejam ser respeitadas, das tarefas assumidas pelos coletivos para manter sua subsistência. A ontologia naturalista garante a particularidade do dizer em um mundo de artifícios e de livre arbítrio, uma vez que, através deles, temos acesso aos conhecimentos necessários às nossas escolhas. Presenciamos também a diversidade de realizações que são expressas por um sem número de vozes, comunicadas por um esforço contínuo de elucidação de toda sorte de problemas. Isso nos permite dimensionar a totalidade de recursos e de conhecimentos produzidos, tomando-os, no âmbito da linguagem, enquanto produções distinguidas então pelos efeitos e pelo alcance de seus resultados. Nesse sentido, dispomos de uma diversidade que não diz respeito aos corpos e

[6] Penso aqui em uma relação paradigmática entre o deus matemático da modernidade e as conversões jesuíticas das populações não ocidentais.

às coisas, ao universo material que independe de nós, mas ao modo como conseguimos conhecê-los pela linguagem e pela cultura (DESCOLA, 2015). Essa diversidade que faz parte de uma totalidade ampla passa a ser essencial à condição do humano, constituindo sua presença e sua integridade no mundo em relação ao natural que, em si mesmo, não pode ser distinguido. Dessarte, se o operatório transcendental sustenta fundamentalmente a cesura entre humanos e não-humanos, é justamente seu avanço que determinará o refinamento do conhecimento e da sua conscientização. Enquanto negação frente àquilo que em nada pode diferenciar-se, a transcendência se constitui como princípio ontológico que deverá ser encontrado e reproduzido no âmbito da linguagem e da cultura. Será a racionalização que ordenará a totalidade humana não apenas quanto aos produtos do pensamento, como também quanto às relações entre diferentes sociedades e sua real aproximação a um pensamento afeito ao naturalismo. Da mesma forma, promove o ordenamento dos ritos e das instituições que sustentam os coletivos, em detrimento daquilo que faz perder os contornos e arrisca diluir seu estatuto existencial. Tendo a negação como princípio da consciência e da racionalização, o naturalismo nos autoriza alcançar a liberdade em não mais confundirmo-nos com os corpos e com as coisas. Pode negar as exigências de seu próprio corpo em busca de um estado emancipado das demandas práticas e cotidianas. Próximo, ademais, à totalidade do que seria essencial ao humano e não-humano, estaria em condições de determinar os rumos da vida daqueles que ignoram os princípios de sua própria existência.

*

Sob a base da ontologia naturalista, as culturas são percebidas uma em relação às outras, no que compreendemos como uma totalidade ampla e abrangente (DESCOLA, 2015). Essa totalidade que é dita pertencer essencialmente ao humano se constitui como um campo sobre o qual as culturas podem diferenciar-se em comparação às demais. Esse é o vasto território pelo qual reconhecemos a humanidade e atribuímos seu estatuto universal que, por sua vez, lhe permitiria determinar o fundamento comum das suas necessidades e das suas urgências. Por outro lado, se elas podem ser distinguidas nesse campo comum que é a totalidade humana, isso acontece por serem justamente comparadas em muitas de suas conquistas e de seus alcances técnicos. Há aqui a pressuposição de um princípio que atravessa as culturas como um todo, de modo a fundamentar o gesto de comparação e de distinção, nesse campo que elucida acontecimentos mais necessários e essenciais. Há uma equiparação que se supõe possível entre as linguagens e os códigos próprios, entre as partições comprometidas com ritos e instituições, e estabelece um único operatório ontológico para a existência de todos os povos. Ao negar as similaridades para encontrar as distinções, o operatório transcendental oferece as condições

epistêmicas para a sua equiparação em um único campo e, dessa maneira, a posição relativa dos conhecimentos sobre as coisas, os seres e a natureza. Posiciona igualmente os conhecimentos em relação à apreensão desse operatório que se impõe como único recurso lícito à compreensão das fronteiras ontológicas entre o cultural e o natural. Não é, portanto, estranho supor aqui a universalidade de algumas culturas em detrimento de outras que fundamentam sua vocação universal pelos recursos técnicos e pela consciência moral sobre a condição humana. Tampouco é equivocado supor o progresso e a sofisticação de algumas culturas, e a inferioridade de outras que não puderam se beneficiar dos contextos em que ainda vivem. O cumprimento de sua tarefa ontológica não teria aqui outro resultado senão o de empreender o refinamento da categoria humana.

*

A consolidação do regime ontológico naturalista não se deu sem o entrincheiramento e o embate de posições quanto ao modo de pensar o domínio da experiência. Tais ações envolveram também um domínio técnico acerca das coisas e dos seres, além de um projeto que dotaria o mundo de um modo correspondente de saber[7]. Não ignoramos que os saberes comprometidos nesses entrincheiramentos e embates não somente se dispuseram a revelar um sentido da realidade, justificando sua relevância pelos resultados adquiridos a cada conquista. Eles também reivindicavam a pertinência da sua *episteme* em relação aos demais saberes e conhecimentos, como forma de lograr legitimidade ao seu modo próprio de enunciação do mundo. Sob essas condições, o projeto das ciências se desenvolveu na modernidade de modo rivalizado com outros regimes ontológicos. Por isso, as ontologias naturalistas, que, aos poucos, se desenvolveram em uma longa trajetória histórica, constituíram o regime pelo qual se determinou, no último século, a nossa relação com as experiências. Temos, em meio a essa trajetória, as experiências que fizeram coincidir as coisas aos enunciados. Temos as experiências com as quais tomaram-se por fatos o coincidir das coisas com os enunciados. Temos, por fim, as experiências com as quais se pôde aproximar os fatos do conhecimento desenvolvido, refinar suas proposições em relação a uma ampla generalidade, pensar a geometria do espaço que havia no olhar e a codificação de seus acontecimentos por axiomas. A figura do matemático firmou-se no Ocidente como esse que poderia pensar o mundo

[7] "A transformação da ciência realizar-se-á sempre através da própria ciência. Mas, nessa transformação, a ciência apoia-se num duplo fundamento: 1) na experiência-do-trabalho, quer dizer, na direção e no modo de domínio e de utilização do ente; 2) na metafísica, quer dizer, no projeto do saber fundamental sobre o Ser, sob o qual o ente se estrutura, na ordem do saber. Experiência-de-trabalho e projeto-de-ser estão, assim, numa relação de reciprocidade e reúnem-se sempre num traço fundamental da atitude e do estar-aí" (HEIDEGGER, 2018, p. 90).

antecipando-o em um equacionamento de movimentos e de caracteres. Permitiu-nos, dessa forma, falar de uma generalidade das coisas e dos seres que seria universal, reconhecendo o humano na universalidade. A despeito das tramas dos corpos.

*

Pensemos em um de seus desabamentos: não se esperaria que a imagem pudesse ganhar vulto no trabalho de reconhecimento da universalidade. Essa manifestação confusa e irremediavelmente presente, que persistia em animar os gestos de tomada das coisas, consistia em figurar o mundo com uma simples e inocente visada. A imagem comprometia o trabalho de tomada das coisas como que interpondo-se ao gesto de reconhecimento do projeto. Sendo essa coisa a figurar o mundo como uma cópia, ela corria o risco de substituí-lo, tratando-se propriamente como o mundo. Ela exigia prudência daqueles que desejavam conhecer a natureza com suas leis e com o sentido universal de sua axiomática. Nesse contexto em que a matéria e a consciência se excluem, a imagem confunde essa corporeidade com a qual o entendimento toma conhecimento das ações exteriores. A filosofia de Descartes determina a imagem e o conhecimento da imagem pelo exercício do entendimento que é aplicado à impressão material no cérebro, de modo a nos oferecer a consciência da imagem (SARTRE, 2013, p. 13). Ao mesmo tempo, reconhece que nela a propriedade de motivar ações na alma, despertando-lhes ideias, parece constituir-se como uma ação transitória entre os corpos e a própria alma. O mundo de aparências que pode se manifestar na tomada das coisas representa um risco presente na alma durante o exercício do entendimento. Sem o método adequado de condução do entendimento, seu reconhecimento se veria constantemente assediado pela ambivalência das imagens e, dessa forma, instalado na confusão dos corpos e das impressões. A imagem complica o projeto da modernidade com seu objetivo de formar uma instância transcendental acerca do universo e uma medida universal do que seria o humano. A imagem dissuade, envolve e erra em seu desejo de antecipação da experiência.

*

A proibição bíblica de fazer imagens de qualquer coisa viva decerto não provinha de nenhuma rejeição fundamental às artes plásticas, mas devia privar a magia, desaprovada pela religião hebraica, de um de seus instrumentos: destacado em nota por Freud (2013, p. 132) da obra de J. G. Frazer, *The Magic Art*.

*

Desabamento: eram os encantamentos um problema também para o regime ontológico naturalista. A insistência de parte dos saberes que complicavam o projeto das ciências não se justificava senão pelos efeitos encantatórios vivenciados no mundo. A tomada das coisas que

desconsiderassem o universo concebido pelas ciências arriscava-se em práticas e em saberes antigos já consolidados por uma percepção mágica dos acontecimentos. Sabemos que a magia não pôde ser extinta por completo do Ocidente, a despeito de todas as incursões contrárias à sua prática. Em muitas ocasiões confundida com o excedente subjetivo, o charlatanismo e a loucura, manteve-se na clandestinidade como forma de preservar suas ações e ritos mais elementares. A magia sobreviveu ao extermínio praticado pelos regimes ontológicos que tiveram-na como o centro de uma ampla investida civilizatória. Era ainda vista como essa recusa injustificada em reconhecer a realidade dos acontecimentos, pelas causas e pelos efeitos que ocorriam à revelia dos interesses humanos, dissuadindo a compreensão dos fatos às exigências não racionalizadas da ordem subjetiva. A experiência mágica que pôde sobreviver ao regime ontológico naturalista foi considerada como esse remanescente de ritos e de saberes de pouco valor à cosmologia do progresso humano. Por isso, constitui-se uma experiência a ser minorada e, por vezes, combatida, na medida em que complicava a relação entre as coisas e os seres, vendo nascer a linguagem onde não havia intento humano. Os encantamentos seriam esse mal que o projeto das ciências deveria extinguir das suas realizações, impedir que se manifestassem entre as tecnologias em desenvolvimento. Enquanto mal a ser combatido, constituíam o interdito do mundo, no contexto das ontologias naturalistas.

*

Sabemos agora que a forma como nos deslocamos na experiência também possui uma historicidade de trajeto. Não a percebemos sem nos inquietar com o fato de ser ela determinada pelos enfrentamentos que instauraram o regime ontológico naturalista. Frente ao ponto cego que estabeleceu-se em sua instauração, sabemos que as imagens e os encantamentos ainda reverberam um desvio maior na experiência. Eles põem em questão o próprio trajeto da experiência que, durante a modernidade, não cessou de marcar nossa relação com os saberes e com os conhecimentos. Assim, inicio a pesquisa com a experiência na qual, fundamentalmente, as imagens mobilizam as principais interrogações. Interrogo-me sobre as experiências visuais e os seus desdobramentos em sala de aula. Certo da sua historicidade, esboço como tese os trajetos, em uma proximidade maior e sinuosa com seus desvios.

Figura 3 - Aguada de nanquim e fotografias.

Fonte: arquivos da pesquisa.

Exercício nº1: corpo-pesquisador/ perfurações

Cerrei os olhos antes de pressionar a agulha contra a pele. Podia imaginá-la cumprir seu objetivo perfurando cuidadosamente a superfície. Sob a pele, a agulha possuía uma tal mobilidade que permitia averiguar o segundo ponto sem qualquer precipitação. Em verdade, estava surpreso ao constatar que tudo isso acontecia sob as minhas mãos. A constatação excitava-me.

*

Uma pequena área da pele não se assemelhava a outra. Não somente em dor, como também em textura.

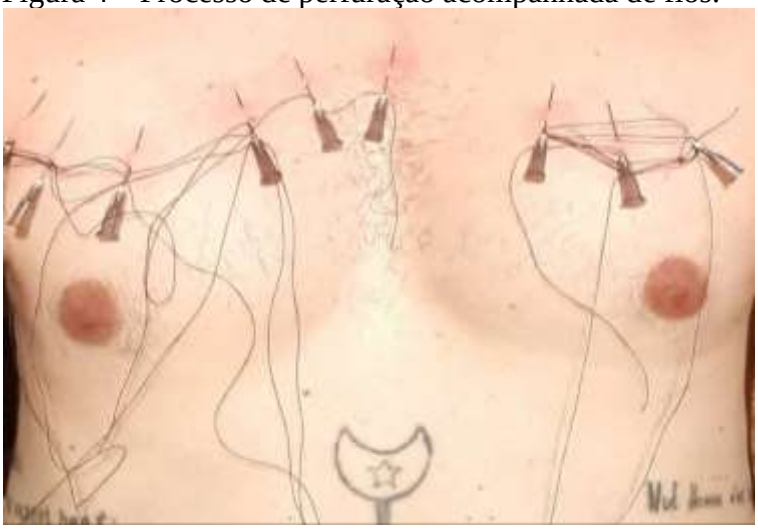
*

A dor não diferia em nada do que já havia sentido antes. Em que ocasião, no entanto, teria sentido algo como essas perfurações? Perguntava-me a respeito dessa impressão tão incomum, se haveria alguma referência em que me amparar, na extensão do passado que sentia ter pouco domínio. Se persistisse em investigar esse sentimento, poderia chegar a um algo qualquer? Poderia alcançar a infância?

*

A segunda agulha não demorou a penetrar o tecido, invadiu-me com a força que impus à mão. O aguilhão residia dentro, em uma região menos elástica. Após conhecer-me aí nessa incisão, tentei retirar a agulha, que resistiu ao gesto. A pele era elástica como o couro dos anfíbios. Lembrava-me: havia curtido a pele desses animais anos atrás e agora os recuperava no procedimento. Talvez minha pele pertencesse de alguma forma ao seu tecido de água.

Figura 4 – Processo de perfuração acompanhada de fios.



Fonte: arquivos da pesquisa.

Figura 5 – Colagem realizada por estudante.

Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

Experiência Visual nº 1: o manejo das imagens

Não poderia acreditar no que sentia ao sair do colégio, após a realização da primeira oficina. Estávamos extasiados com o que presenciamos. Sentamos em um bar próximo para conversar sobre a oficina, compartilhar as impressões que foram mais significativas e, talvez, esclarecer o entusiasmo sentido. Breno e João[8] descreviam como um dos alunos relutou em posicionar a imagem de um rapaz sobre a vulva de uma mulher. Enquanto isso, Ítala ressaltava o envolvimento dos estudantes durante a proposta, atentos às composições, sem deixar de se divertirem com seus colegas. Eu escutava com atenção o que diziam, ao mesmo tempo que tentava recuperar algumas impressões. Ainda me sentia movido por muito do que presenciara, sem saber ao certo onde me concentrar para falar do ocorrido. Mariana mencionou sua surpresa ao acompanhar uma aluna que, após sugerirmos um fundo à sua colagem, deteve-se por um bom tempo na experimentação das composições. Algo havia nos envolvido de tal modo no trabalho que não poderíamos negligenciar seus efeitos, certos de que sentíamos a necessidade de pensar a experiência compartilhando-a. Nossa conversa se estendeu por pouco mais de uma hora, entre assuntos que também fugiam do colégio e da educação. Eu ainda vasculhava as impressões do acontecido para entender o que nos levara a uma experiência tão significativa. E desejava pensar o que nela pôde ser aprendido e criado com as imagens.

*

Organizávamos o material de pesquisa em uma mesa, antes de iniciarmos a oficina. Mariana havia trazido algumas revistas com um grupo de imagens muito interessante, enquanto eu dispunha os jornais, uma enciclopédia visual e alguns atlas geográficos encontrados no dia anterior. Ainda não estava certo se faria a leitura do conto de Mia Couto em meio à conversa sobre as colagens. A turma entrava neste momento na sala, acomodando-se entre as cadeiras e as mesas, com seus grupos de amigos, envolvidos em assuntos que lhes tomavam risadas súbitas. Quando os alunos já se viram acomodados em seus lugares, perguntei-lhes se conheciam ou já haviam realizado algum trabalho de colagem. Muitos acenaram com a cabeça, confirmando terem conhecimento do tema, enquanto outros continuavam a me olhar. G fez um gesto com as mãos indicando o manejo com a tesoura, dizendo-nos que seria preciso um papel com imagem para iniciar o trabalho. Outro estudante simplificou afirmando de pronto que deveríamos colar no papel as imagens escolhidas. Apresentei-lhes, em seguida, alguns trabalhos

[8] O nome dos bolsistas e dos professores supervisores do subprojeto PIBID/Artes Visuais foi mantido ao longo da tese, ao contrário dos estudantes participantes das oficinas que, quanto à sua identificação, tiveram o nome preservado, sob a utilização de uma única letra.

que pareciam evidenciar tal procedimento, já que se tratava da colagem de uma figura sobre um fundo completamente diferente. Conforme sucedia a tarefa na projeção, a turma se agitava surpresa com algumas possibilidades que não se limitavam a um recurso meramente formal. As colagens poderiam também insinuar contradições entre as imagens selecionadas. Retomei novamente o procedimento que sustentava a colagem, o recorte e a disposição de uma imagem em outro contexto imagético. Tal procedimento nada se diferenciava do feito em espaços digitais e, de modo geral, na própria cultura. Pensei, nesse momento, em arriscar introduzir o texto que aparecia como outra visada no âmbito do dito e do escrito. O procedimento de colagem poderia também ser uma imagem em relação ao modo como contávamos nossas histórias. E quem deveria estabelecer o que seria apropriado para suas colagens seriam os estudantes, estando livres para orientar o trabalho da maneira que lhes interessasse.

*

Ela havia encontrado rapidamente as imagens no material disponível e já começara a se envolver com a composição daquilo que seria sua colagem. Parecia experimentar as diferentes posições que a imagem poderia assumir na folha, aproximando-a ou distanciando-a do centro, como forma de precisar o seu lugar. Chamou-me. Começamos, então, a preparar a cola com os pincéis, colocando uma porção em um pedaço de papel. Expliquei-lhe que seria preciso umedecer o pincel com cuidado para evitar o excesso e, desse modo, impedir que o papel criasse dobras. Estávamos sentados em uma mesa e, juntos, começamos a passar a cola nas imagens e no papel de fundo, tentando encontrar uma maneira de evitar os pequenos excessos deixados pelas pinceladas. Não demorei muito a ficar com T nesse procedimento. Alguém mais havia me chamado em outra mesa. Ela parecia concentrada no que desejava fazer.

*

B havia solicitado, ao longo da oficina, pouco de nossa atenção. Ela recortava com suas amigas parte das imagens encontradas nas revistas. Desistira, todavia, utilizando as que havia encontrado, em uma tentativa de partir da folha, tomar seu espaço, apenas com a disposição das imagens. Quando me aproximei para acompanhar o seu trabalho, e também o de suas amigas, percebi como ainda relutava em suas escolhas. Em um dado momento, passou a circular de uma mesa a outra, procurando por algo que parecia estar longe de encontrar. Perguntei se estava tudo bem e se poderia ajudar. Ela não encontrava a imagem de uma mão que pudesse tocar a barriga de uma atriz grávida e, ao mesmo tempo, não recobrisse o restante da composição com o seu tamanho. Fomos, então, em outras mesas à procura de materiais que pudessem conter essa imagem, vasculhando as revistas e os jornais, principalmente nas seções de publicidade. Ela me disse, então, que estava tudo bem, a colagem poderia ficar do jeito que havia trabalhado. Se desejava, de fato, a imagem da mão, deveríamos continuar procurando. Foi nesse momento que,

retomando o atlas anatômico, encontrei um manequim com a musculatura humana à mostra, com sua mão fechada e proeminente ocupando o alto de uma página. Ela observou a mão com calma, sabendo que a imagem não atendia seus objetivos, mas poderia ser útil de alguma forma. Sim, disse, essa imagem serve.

*

G não se dera conta de que João estava próximo e continuara a brincar, encenando com as imagens uma pequena trama. Ele havia posicionado a figura de um rapaz entre as pernas de uma mulher, a pintura de um nu em tamanho superior que o do jovem da imagem. Ao se dar conta de que estava sendo observado, recuara com suas brincadeiras ensaiando outra composição no papel. João, então, encorajou-o a prosseguir com o que estava fazendo, lembrando que seria responsável também pelos efeitos do trabalho. G manteve sua ideia inicial.

*

Sinto aqui a necessidade de observar alguns aspectos da oficina. Penso não estarmos apenas concentrados no procedimento de colagem, em uma execução atenta e cuidadosa do trabalho. Em certa medida, o próprio procedimento não representava uma novidade para os estudantes que, sem muita dificuldade, souberam realizá-lo a tempo, atentos a alguns aspectos do fazer, como o excesso no corte e o uso da cola. Isso parece envolver uma história do uso do procedimento que, acredito, ocorreu provavelmente em decorrência do trabalho de outros professores, não excluindo a hipótese de que o conhecimento dos alunos possa ter sido adquirido em contextos não-escolares. A oficina procurou também explorar a dimensão compositiva da colagem, a seleção de imagens para tal feita, de modo a fortalecer relações reconhecidas pelos estudantes como significativas. Cuidamos para que cada momento não se antecipasse a outro, fazendo com que as escolhas e a exploração das imagens pudessem ocorrer confortavelmente. No entanto, o investimento destinado ao procedimento de colagem não se limitou aqui à aquisição e à pesquisa das imagens que seriam mais interessantes, tampouco ao desenvolvimento de uma técnica muito comum entre as propostas pedagógicas. Ele não deixou igualmente de mobilizar um conjunto de imagens ao lado do manejo das colagens que, a meu ver, possuía íntima relação com o universo visual dos estudantes. Acredito que o gesto de manejar as imagens durante a oficina constituiu-se em um fazer de investigação do repertório, com aquilo que diz respeito às experiências visuais adquiridas ao longo de suas vidas. Ao mesmo tempo, o trabalho com as imagens envolveu também imagens que os estudantes possuíam a respeito da própria colagem, enquanto possibilidade pessoal de desenvolver a composição, com aquilo que lhes cabia acessar em repertório, no momento do processo. Nesse sentido, presenciamos não apenas a realização do procedimento com as etapas que lhe diziam respeito, como a aparição de imagens que se insinuavam em diferentes níveis da experiência,

confundidas com os gestos de que se valiam para a consecução dos seus interesses, comprometimentos e desejos. O manejo das imagens me pareceu um móvel que, mesmo articulado ao procedimento da colagem, comprometeu-se em um trabalho com as imagens de que somos portadores.

*

K entrou na sala sem olhar e nada dizer a ninguém. A oficina já havia avançado e muitos se preparavam para a colagem das unidades visuais. Kizzy deixou-o ciente do que acontecia na sala. Procurou também ler o conto para que tivesse contato com o texto. K não parecia querer conversar com nenhum outro estudante e, após concluir o texto, entregou-me o livro, perguntando o que poderia fazer. Ele trazia consigo uma folha preta que serviria de base para a sua composição. Disse-lhe que, agora, seria necessário escolher um conjunto de imagens entre o material disponível. Ao longo de toda oficina, esteve concentrado na composição que, por vezes, contou com algumas interrupções, a pesquisa de alguma imagem em um tomo perdido ou, mesmo, a colagem das unidades que mereciam um cuidado maior. Quando introduzimos os pequenos contos de Julio Cortázar para o recorte de palavras, utilizando o mesmo procedimento praticado com a colagem, escutou-me atentamente, sem hesitar quanto às possibilidades de apropriação do texto. K parou por um momento e iniciou a leitura do conto. Havia se concentrado novamente na leitura. Fora detido por algo que se realizara entre os procedimentos, as imagens e as palavras que perfaziam o todo da experiência.

*

O menino se distraía com os seus colegas, esquecendo as figuras ainda por serem coladas. Pensava tratar-se de um tempo de realização, mas a hora avançava e mal havia terminado o recorte. Não parecia, entretanto, atentar-se para o horário que poderia impedi-lo de concluir a colagem, o que seria necessário realizar para a próxima oficina. Pedi que começasse a colar as figuras no papel, já que deveriam ir para sala de outro professor. Somente nos últimos minutos conseguiu finalizar o trabalho.

*

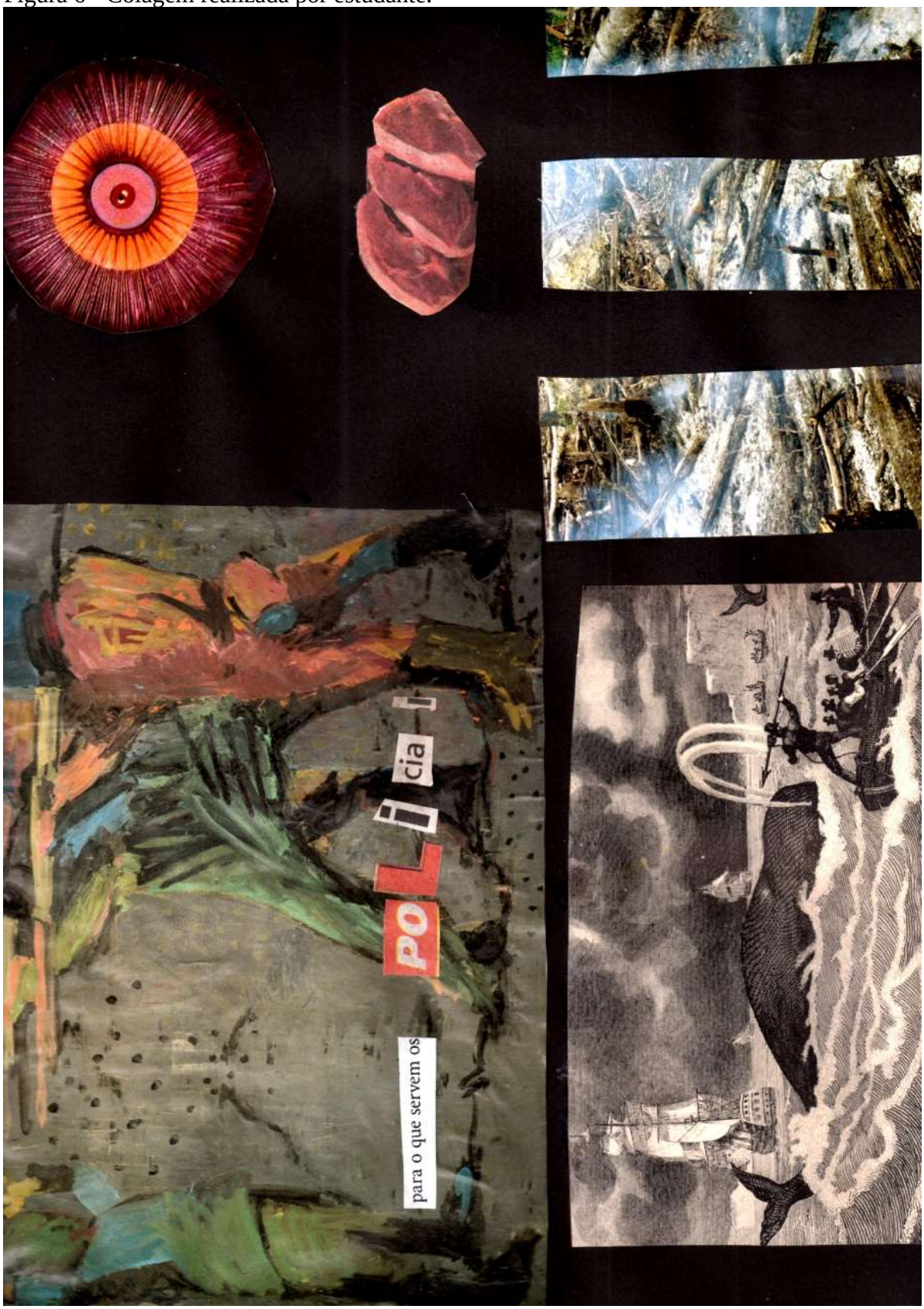
A cada esclarecimento feito, N nos interrompia. Ela voltava-se para as suas colegas, sem medir o alcance da voz, fazendo repercutir seus comentários por toda a sala. Eu, por sua vez, a respondia, procurando incorporá-los à introdução da proposta. Em alguns momentos, precisei ser incisivo e pedir sua atenção para aspectos que não poderiam ser negligenciados na oficina. Quando muitos dos alunos já dispunham de suas figuras cortadas, ocasião para pensarmos as composições, N não demorou a chegar a um resultado que considerasse satisfatório. Ela parecia ter organizado as figuras rapidamente no papel, sem ter explorado outras possibilidades de relação. Sentei, então, ao seu lado, para ver com mais cuidado o que concluíra. Pedi que me

explicasse o modo como havia chegado à composição. Manteve-se em algumas figuras, sobre o seu conteúdo, relacionadas ao conto de Mia Couto. Pedi, nesse instante, que investigasse outra forma de compor as figuras, pensando o seu fundo com as imagens maiores. N passou a deslocar as unidades visuais de um ponto a outro, observando os efeitos, atenta ao que resultava de suas escolhas. Mariana esteve com ela durante esse período. Enquanto movia as figuras durante a composição, falava da mulher que segurava um bebê nos braços. Narrava sua história conforme alcançava novas posições. E dizia a história conforme relacionava as imagens durante o processo.

*

Creio ser necessário pensar os desdobramentos que acompanham os procedimentos de colagem, em relação às imagens que são produzidas e postas em questão na experiência. Isto é, considerar que o manejo das imagens nos conduz também a outras imagens, produzidas conforme nos envolvemos com os procedimentos praticados. Isto significa não restringi-las a descrições sobre a sua unidade objetivada, que suporia a criação das composições restrita aos materiais disponíveis. Estaríamos, assim, próximos de uma perspectiva que teria como ideal a sua pureza expressiva e, com ela, uma subjetividade destacada dos acontecimentos do mundo. Acredito que uma imagem pessoal pode insinuar-se no momento em que procuramos dispor as figuras no papel. Pode advir enquanto representação da nossa participação no procedimento, daquilo que percebemos como possibilidade de realização. Também enquanto representação constituída ou desfeita em sua própria fragilidade. Tais imagens orientam ou impedem a consecução do trabalho no lugar em que parece titubear o gesto. Ocorre o envolvimento e o abandono daquilo que vemos como realização definitiva. Se um estudante receia trabalhar as figuras durante a composição, pergunto-me sobre as imagens que o impediram de prosseguir. Procuro, com isso, investigar os acontecimentos a partir das representações visuais, reconhecendo-as como implicadas em cada gesto praticado. Ao mesmo tempo, não posso deixar de notar o comprometimento dos estudantes em seus efeitos. Encontramo-nos envolvidos em seus desdobramentos que se perpetuam como um excesso constitutivo do universo visual. Esse excedente se insinua no procedimento de colagem enquanto manejo das imagens. Parece, ademais, nos instalar em uma lógica eminentemente visual. Dessa maneira, pensar o manejo das imagens também envolve o traçado dos desdobramentos que não se encerram no processo de composição. Envolve o excesso que, na experiência, compromete e permite nos reconhecer como intimamente pertencidos às imagens.

Figura 6 - Colagem realizada por estudante.



Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

Figura 7 – Montagem de estudante realizada com fotografia de rostos.

Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

Experiência Visual nº 2: um exercício de imaginação

A cidade anoitecera. Os poucos alunos que chegavam nesse horário pareciam emergir das ruas, iluminados pelas luzes alaranjadas dos postes. Alguns se aproximavam acompanhados desde a rua Haddock Lobo, para o turno que se iniciara há pouco e não demoraria a finalizar. Eu me encontrava só, em frente ao colégio. Pensava ali no trabalho que envolveria uma

participação maior da escrita, o que temia deflagrar algum tipo de resistência à sua realização. Ao mesmo tempo, não conhecia a turma do noturno, composta por adultos da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), o que trazia outro desafio. Segui em direção à sala de vídeo onde costumávamos desenvolver as atividades do projeto e, logo que alcancei o corredor, pude ver a silhueta de Tati desenhada contra o fundo iluminado da sala. Tati perguntou se haveria algum problema de incluirmos na proposta a turma que teria outra aula, uma vez que a professora de português expressara interesse em participar do trabalho. Não vi qualquer dificuldade no agrupamento das turmas. Pelo contrário, teríamos um número de alunos, ao todo, semelhante ao que os professores da rede enfrentam em seus cotidianos. A turma do noturno com quem trabalharíamos na oficina me pareceu pequena em relação às turmas que, até o momento, acompanhara durante a tarde. Tati agora falava das turmas e de sua maneira de trabalhar com elas que, necessariamente, exigia um cuidado maior com o estudante de EJA, tendo em vista a experiência frequentemente dramática que muitos vivenciaram no espaço escolar. Também mencionou a importância que sua prática destina ao acolhimento das produções dos estudantes, o que ela compreendia como fundamental, principalmente na disciplina de arte. A outra turma chegara à sala com as professoras de português e com a articuladora. Procurei apresentar às professoras o objetivo da proposta, como pensara suas etapas, os materiais produzidos para a sua realização. Parecia certo iniciarmos o trabalho.

*

Retratos contemporâneos seguiam projetados contra o quadro. Talvez, este seja um dos indícios de mudança que as sociedades sofreram no modo como se relacionavam com o próprio corpo e com os demais indivíduos. Em uma das imagens, era possível ver uma menina no centro de uma sala onde predominavam as cores azul e rosa, em tons mais amenos, ressaltando uma atmosfera pessoal e íntima. Destaquei para a turma como o retrato não se restringia necessariamente ao rosto, incorporando informações do entorno que comunicavam particularidades do retratado. A proposta consistia em criar qualquer tipo de rosto a partir de um conjunto de fotografias, os fragmentos dos rostos de estudantes da comunidade escolar, em um conjunto que estivesse de acordo com os interesses de cada grupo. Esta recriação do rosto envolveria as possibilidades de uma estrutura facial diferente daquela com que temos familiaridade, em um exercício constante de encontrar e ver um rosto a despeito de qualquer estranhamento advindo de nossas escolhas. Os grupos foram, então, organizados de modo que pudessem trabalhar em torno do rosto, advertidos, ao mesmo tempo, de que esta se tratava de uma etapa, pois precisaríamos continuar o processo em um registro escrito. Nesse momento, tratar-se-ia de registrar com cada componente do grupo o que imaginariam ser a vida da pessoa

vista no rosto inventado. Por fim, seria necessário inventar um nome para tudo o que foi criado, com suas particularidades sociais como gênero, sexualidade, raça e classe.

*

Enquanto a professora de português exigia atenção ao trabalho, uma menina se destacara do grupo vindo ao meu encontro com o que teriam produzido. O trabalho possuía uma silhueta verticalizada, com uma imagem sobre a outra, em um ordenamento completamente inesperado para a proposição. Perguntou-me se estava no caminho certo e, no que eu poderia observar, o rosto possuía um olho, nariz e boca ordenados. Confirmei o que parecia ser uma solução inusitada e, dessa maneira, acreditei incentivá-los a prosseguir nas etapas seguintes. Ela voltou de pronto ao grupo e retrucou à professora "tá vendo!". Aqui, dei-me conta de que eu fora mais do que consultado, tratando de definir um tensionamento que se abriu entre os estudantes e a professora de português. E, pela reação, a professora disparara outra pergunta que não a deixaria aquém dos estudantes. "Mas pode também ser bonito, não?". A professora não havia se equivocado. O trabalho também poderia ser bonito.

*

Percebi que, em um dos grupos, o trabalho de composição do rosto mal avançara, já que os alunos estavam concentrados em uma conversa que parecia estar longe de chegar a uma solução. A aluna disse que pretendia dispor os olhos um ao lado do outro, enquanto outro estudante argumentava que os olhos deveriam estar em posições avessas. Ele parecia pretender formar uma diagonal que recortasse o rosto como um todo. Ela queria sustentar os olhos em uma mesma linha, para garantir alguma estabilidade à composição. Tais conclusões eram apresentadas movendo as imagens dos olhos para que compreendêssemos o que seria o resultado de suas escolhas. Segui a argumentação de ambos no que me pareceu um impasse difícil de ser resolvido, uma vez que o terceiro componente do grupo se via indeciso e pouco falava. O rapaz que queria dispor os olhos em diagonal disse "Vou fazer um Alien". Olhei para o aluno que, até então, não se manifestara e disse que se tratava de uma resolução de grupo. Convinha que ele se posicionasse, para que o trabalho pudesse ter continuidade.

*

Em outro grupo, os estudantes pareciam organizar o rosto a partir dos olhos, como uma linha vertical com a qual poderiam imprimir avanços e uma configuração incomum. Iniciaram pela disposição em que um olho estivesse ao lado de outro, para, em seguida, incluir imagens entre eles e, dessarte, encontrar outros afastamentos e proximidades com a boca e o nariz. Sua investigação se dava pela inclusão e pela retirada de imagens a partir da primeira disposição, encontrando possibilidades que lhes pareciam consistentes ou de pouco valor. Ao término do

processo, a boca e o nariz foram organizados abaixo do olho esquerdo, com a testa logo acima, desequilibrando a linha que inicialmente os orientara, em prol de uma configuração inusitada e assimétrica para a máscara facial.

*

A produção das imagens teve início na articulação com outras imagens que, aqui, nada mais eram que fragmentos fotográficos dos rostos de outros estudantes. Elas foram selecionadas e reunidas em um exercício de exploração que pretendia adquirir a forma de um rosto, afastado ou próximo da disposição convencional, onde os olhos, boca e nariz não se viam necessariamente sucedidos uns pelos outros. Certo de que tal exploração consistia na realização de um rosto possível, nos limites de seu reconhecimento, o enfrentamento com a sua disposição convencional envolveu a ultrapassagem de algo que nos é intimamente comum e, por isso, se realizava na impossibilidade do não-visto. E sua realização na impossibilidade envolvia igualmente o desconforto pelo que os estudantes encontravam ao manipularem as imagens, de modo que se afastavam frequentemente do que consideravam um rosto comum para estabelecer outra imagem. Assim, a imaginação que diz respeito à produção das imagens se via então mobilizada no limite do que pôde ou não ser reconhecido. Ao longo dessa etapa, certificava-me com os estudantes se as imagens encontradas pretendiam assemelhar-se ou afastar-se do rosto, se estavam de acordo com o que esperavam ou procuravam descobrir conforme a manipulação das fotografias. Era, desta maneira, respondido em muitas situações com os pequenos desvios praticados na composição, apresentados pelos estudantes, enquanto pensavam o trabalho pelas possibilidades de reunião das fotografias. Havia, ademais, o receio quanto ao que poderiam fazer sem perder de vista o reconhecimento do rosto, sua visibilidade garantida sob uma estrutura tomada como referência, e o bordejar a impossibilidade de identificação. Os enfrentamentos desse exercício situavam os estudantes em um jogo movediço de referências que eram frequentemente fragilizadas, à medida que se viam envolvidos no manejo das imagens e em suas impossibilidades. Por outro lado, os percursos de seu imaginar me pareciam traçados em relação às discordâncias e aos interesses que comunicavam o engajamento dos estudantes com o exercício. Dessa forma, interessam os percursos de realização, ao nos dar a conhecer como a imaginação pôde se realizar junto à proposta, alcançar imagens impensadas para um rosto, arriscar o improvável, desfazendo-se de uma estrutura familiar. Não lhes interessava alcançar um rosto que pudesse ser considerado belo, mas, se o fizessem, não haveria problema algum, como nos lembra a professora de português em seu entendimento do trabalho. Do mesmo modo, poderia conter a marca de uma pequena desfiguração que poderia ser problemática em uma negociação coletiva, como sinalizou o grupo

de estudantes que demorou a iniciar o trabalho de composição. Seus percursos, com isso, deflagravam um exercício imaginativo complexo, exigindo desvios e outras soluções para o que esperavam produzir como rosto.

*

Tomar de pronto a oportunidade de invenção do rosto pelo improvável não parecia ser possível em um percurso destituído de qualquer diálogo e enfrentamento. Uma vez estabelecida a necessidade de realizar o rosto em um pequeno grupo de estudantes, sua feitura não poderia ser elaborada sem que as escolhas de composição estivessem de acordo com um interesse comum. Ao menos o tensionamento vivenciado no trabalho se encontrava em relação a um interesse coletivo, sendo praticado pelos grupos envolvidos a partir do que lhes coubera realizar durante a produção da imagem. Dessa maneira, a composição verticalizada não intentava ser bonita, nos termos de uma imagem aprazível e coerente com a ideia de beleza. Seu percurso parecia dispor-se ao inusitado de uma composição que precipitava a imagem do rosto. No entanto, essa tarefa empreendida pelo grupo, a despeito da ideia de beleza, não poderia com facilidade desfazer-se dela, como foi destacado pela professora de português. Estávamos certos de que os trabalhos também poderiam ser bonitos e, no manejo das imagens, sua elaboração poderia prevalecer em relação a qualquer outra possível. Ainda assim, os estudantes prosseguiram e, no exercício do imaginar, responderam os desafios, encontrando caminhos que não produzissem uma imagem convencionalmente atraente. Do mesmo modo, o impasse vivenciado pelo outro grupo expressava parte dos tensionamentos envolvidos na realização da proposta, entre as soluções que conduzissem a um resultado excêntrico ou próximo de uma configuração convencional. Tal enfrentamento não poderia ser dissipado sem que uma solução consensual orientasse os interesses dos integrantes. Essa solução consensual e, ao mesmo tempo, momentânea não parecia se situar entre as escolhas quanto à disposição das fotografias, sendo objeto de sua discordância. Seria fundamental para o grupo que o terceiro estudante se colocasse diante do impasse e propusesse alguma solução viável aos demais, empreendendo na produção da imagem um acordo comum a todos e, por isso, possível diante da aparente impossibilidade consensual. Nesse sentido, os percursos de realização envolveram enfrentamentos marcados pela relação de cada estudante com o universo imagético. Ao mesmo tempo, foram atravessados por noções mais amplas como a ideia de beleza e de familiaridade, com formas de exercício da imaginação por vias também inesperadas e imprevisíveis. Suas particularidades residiram nas escolhas que vinham sendo assumidas conforme negociadas com o grupo e as expectativas do que o trabalho poderia resultar. A invenção do que seria a face

vista em seus trabalhos ocorreu, principalmente, de forma negociável, imprevisível e acidental para o processo de produção dos estudantes.

*

Conforme os grupos finalizavam as composições, procurei orientá-los à próxima etapa que consistia em pensar o rosto como alguém criado. Precisaríamos nos ocupar agora de como seria a sua vida, discorrendo sobre esferas muito importantes, como os sonhos, o cotidiano e os medos. Cada integrante do grupo ficaria responsável por pensar e escrever uma dessas esferas, imaginando como poderia ser esse alguém, para realizá-las com detalhes. Um dos primeiros grupos a chegar a essa etapa foi justamente o grupo com o maior número de pessoas e, tomando conhecimento do que precisavam fazer, não demoraram a se organizar para a escrita. Um estudante pensava a maneira como este personagem saíra da pobreza ao decidir sair de casa, como em uma novela, enquanto outra estudante respondia aos acontecimentos narrados com uma viagem realizada de última hora. Os outros acompanhavam decidindo o local e as formas de sobrevivência, ao mesmo tempo em que imaginavam as dificuldades e os sonhos já realizados. Cercavam-se de tudo o que poderia significar a vida em detalhes e as informações que pareciam entretê-los. O personagem poderia participar de um *reality show*, após o retorno de uma viagem significativa para o exterior, no qual seria o ganhador de um prêmio. Temia que as coisas não pudessem dar certo ao sair de casa, vindo de um local cheio de restrições, com sua relação difícil com os pais. Dessa forma, o grupo prosseguia, tramando uma vida repleta de incidentes e de reviravoltas, a partir daquilo que o rosto lhes havia suscitado, e a narrativa ganhava corpo de forma inesperada.

*

Ao ler com três meninas suas produções, um dos sonhos me surpreendeu por aquilo que denunciava. A pessoa criada a partir do rosto gostaria de cursar a licenciatura em Artes Visuais e, no futuro, ser também uma professora da disciplina de artes.

*

Os estudantes se prontificaram a ler suas anotações por conta própria. Uma das meninas pediu para finalizar um trecho do que lhe coubera escrever e, terminado, olharam entre si para saber quem poderia começar a leitura. Já na frase inicial pronunciada, o fato do texto ter sido escrito em primeira pessoa nos aproximava da vida criada. Conforme transcorria a leitura, olhar para o rosto produzido parecia possibilitar outra relação com a imagem. O recurso à primeira pessoa expressava igualmente os saberes de que dispunham os estudantes para transitar pelo universo da imagem, por uma operação em que sabiam articular as imagens e a escrita. Ao se colocarem em primeira pessoa, imaginavam sua posição ao falar através do rosto, aproximando-

se dos desdobramentos que imprimiam aos sonhos, aos temores e à vida criada por eles. Pareciam vestir a máscara produzida e animar a imagem por sua própria conta.

*

Ele mostrou timidamente o escrito. Parecia ainda deslocado quanto ao que deveria fazer, tendo apresentado aquilo que compreendia. Ao menos, foi o que me disse quando me entregara o papel. Iniciei com cuidado a leitura do que parecia uma letra de música. Perguntei se estava certo quanto a essa primeira impressão, já que não me recordava de que música ele utilizara. Ele confirmou. Ao prosseguir, entretanto, o texto assumiu um rumo próprio, desdobrando-se em uma sequência de ações inesperadas. Ele avançara com um texto que correspondia à esfera da vida criada na proposta, encontrando um traçado muito particular de acontecimentos que deixava ver como tal esfera se compunha. O uso da música parecia aqui um anteparo inicial para que ele pudesse pensar a proposta de trabalho. Ele a utilizara como tática de escrita e, provável, de leitura da imagem.

*

Nesse momento, o desenvolvimento do trabalho partiu das imagens para a produção do texto mobilizado pelo que poderíamos reconhecer no rosto criado. De certa forma, o seu reconhecimento estava em sugerir uma trajetória de vida que fosse marcada tanto por fatos rotineiros como por outra sorte de complicações que nos conduzissem a novas e a outras imagens. O desafio da proposta encontrava-se em sustentar a relação com o rosto criado para desdobrar sua apreensão na linguagem textual, mais frequente entre os exercícios escolares e, por isso, acompanhada intimamente da memória dos seus enfrentamentos com a instituição. A escrita aparece aqui como que marcada pelos jogos de poder constitutivos da instituição escolar, em permanente tensionamento entre o silenciado e o autorizado a inscrever-se na linguagem. Entendo que parte do que presenciei nessa etapa do trabalho pode ser tomada por uma via tática (CERTEAU, 1998). Desse modo, o uso da primeira pessoa nas descrições aparece como recurso de aproximação da proposta, ou de dar conta dela, em um espaço de produção do texto. Enquanto possibilidade tática, os estudantes o utilizam como um recurso comumente autorizado. Pode-se dizer o mesmo da tática praticada pelo estudante ao utilizar uma letra de música para escrever o texto. Seu uso favoreceu a realização da escrita no cumprimento da proposta, resolvendo o início da descrição para adquirir, ao longo do texto, um caminho pessoal. Serve-se da dicção já conhecida da letra para investigar uma narrativa que pudesse lhe ser correspondente. Entretanto, o que nos é permitido pensar a respeito dessas táticas em relação às imagens? O que podemos dizer pelo pouco que vimos sobre essas imagens entre as táticas praticadas pelos estudantes? A utilização das táticas certamente cumpre atender ou subverter

os jogos de poder constitutivos do espaço, como forma de pertencê-lo por vias que os estudantes intentam, podem e desejam realizar. É justamente pelo que praticam que somos levados a reconhecer os efeitos de imagem, produzidos pelas táticas, como portadoras de uma certa reverberação. No momento em que os estudantes resolvem ler suas descrições em primeira pessoa, não posso deixar de notar sua aproximação com aquilo que foram capazes de criar enquanto rosto. É notável que sua leitura se volte para a imagem como que se pronunciando por ela e através dela. Assim, parece reverberar entre as táticas e os usos mais simples um efeito de imagem que é parte do cotidiano da sala de aula. Não sendo-lhe estranho e nem incomum, parece realizar-se como contágio entre imagem e linguagem escrita.

*

Nas oficinas realizadas em outras turmas, os estudantes não deixaram igualmente de empreender as táticas próprias ao seu engajamento. Enquanto distribuía o material entre os grupos na sala, alguns estudantes já se antecipavam organizando as fotografias. Um grupo de meninas se via ali manipulando as imagens, a partir do formato das silhuetas. Exploravam os formatos horizontais e verticais permitidos pelo material, além da forma triangular que os rostos possuem convencionalmente. Ao terminarem toda a investigação, o resultado do seu trabalho adquirira a silhueta de um retângulo, um rosto retangular. Fiquei de imediato intrigado com o trabalho e perguntei por que haviam concebido o rosto daquela forma. Uma delas me respondeu que a ideia consistia em reunir os traços do rosto, como a um mosaico de elementos que informassem as partes mais importantes. Voltei a olhar para o trabalho delas e um detalhe chamou minha atenção. Os dois olhos foram de tal modo dispostos que se assemelhavam muito ao símbolo chinês *Yin Yang*. Perguntei se haviam observado isso. Elas confirmaram.

*

O trabalho avançava e um dos estudantes não havia escrito uma linha. Procurei deixá-lo à vontade com seu grupo, perguntando por vezes se precisava de ajuda. Observei que, enquanto não conseguia desenvolver a descrição, o estudante palpitava com frequência sobre o trabalho de sua colega. Ele se responsabilizara pelos medos que o personagem possuía, enquanto ela discorria sobre os sonhos. Sugeri que ele imaginasse o que aconteceria se esses sonhos não fossem realizados. Ele pensou por um tempo, calado diante da possibilidade. Começou, enfim, a descrever o local, uma rua em um país estrangeiro... Trouxe mais informações sobre onde dormir e alimentar-se. E disse que sim. Esse era o caminho. Conforme avançava, sugeri que escrevesse isso como parte dos medos do seu personagem.

*

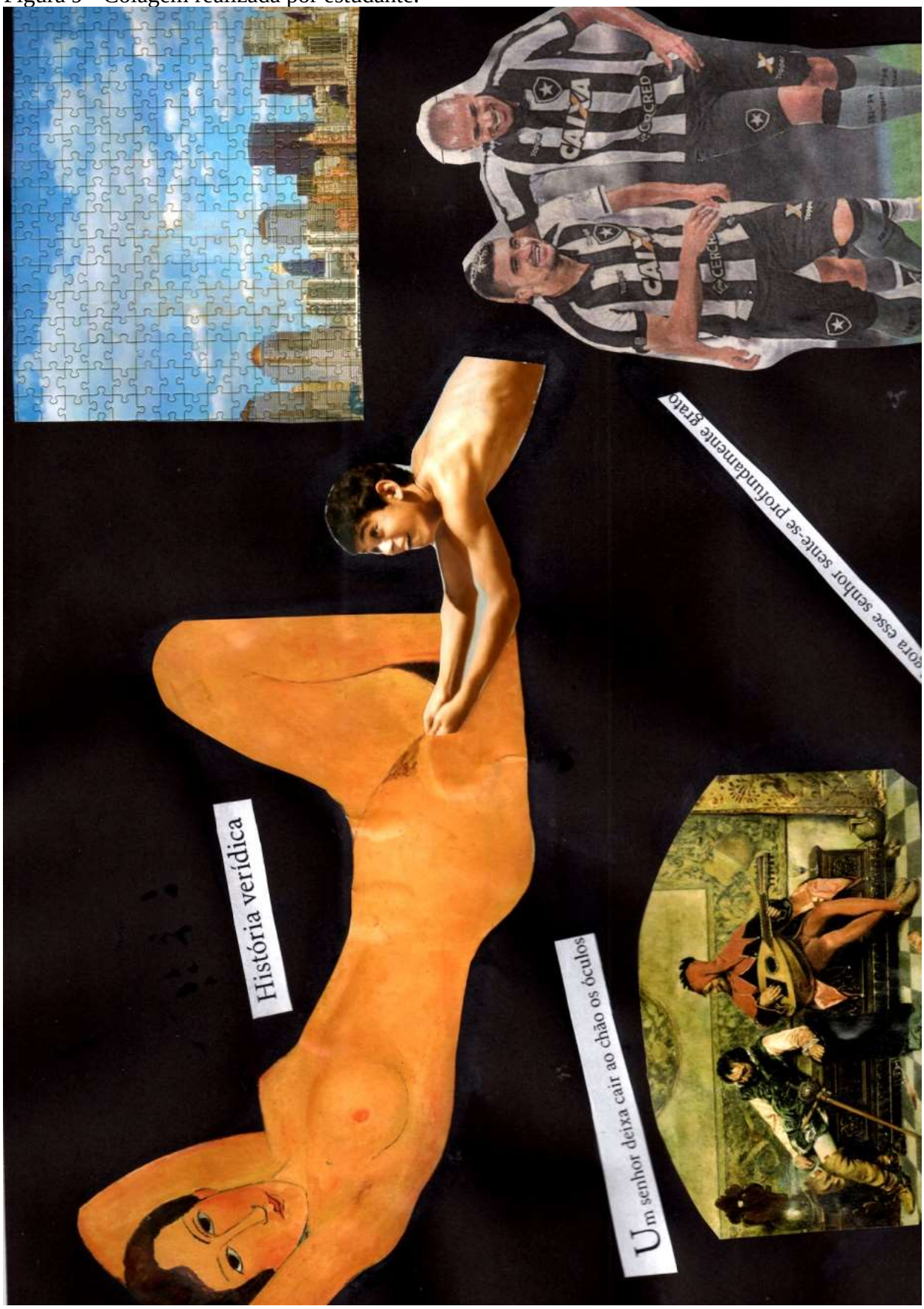
Elas esgarçavam os fios entre as imagens, enlaçadas umas nas outras, como se conservassem espaços não vistos no rosto. Disseram que se tratava de imaginar o rosto a partir desses intervalos. O rosto também conservava uma certa mobilidade em sua composição, precisando ser sempre recomposto se deslocado para outra superfície. Na mesa, elas organizavam o que teriam produzido para nos mostrar. Concordaram com as possibilidades de manipular o trabalho com seus fios esgarçados.

Na ocasião em que os estudantes foram desafiados a transpor o que imaginavam para o registro escrito, percebemos mais do que a utilização de táticas entre os recursos de outra linguagem. Deparamo-nos com recursos próprios à linguagem mobilizados no processo, em particular no que diz respeito à produção de narrativas acerca das imagens. Um certo domínio foi percebido entre os usos que parecem partir de saberes já consolidados e entre fazeres conquistados ao longo dos enfrentamentos que constituem a trajetória escolar dos estudantes. Vimos no esgarçamento dos fios que reuniam as fotografias o interesse por um rosto que poderia se modificar, conforme a disposição da imagem em um dado suporte. Vimos igualmente as dificuldades de se relacionar com a linguagem escrita, a aproximação do estudante com a imagem, a despeito da realização do texto. As descrições que fiz da experiência procuraram apresentar não somente os saberes como recursos aos jogos de poder, além daquilo que de suas existências é posto em questão, no gesto mesmo de emprego do saber entre seus enfrentamentos. Aqui, é preciso destacar a marca existencial de que são portadores esses saberes, de modo que, ao mencioná-los, a descrição da experiência toca em sua maneira de proceder no mundo. Através dos saberes e fazeres praticados pelos estudantes, aproximamo-nos de alguma forma das suas existências, como que em uma compressão de uma visada passageira. Nesse sentido, a transposição da imagem à linguagem praticada na oficina envolveu ocorrências que diziam respeito ao pertencimento de mundo dos estudantes. Envolveu, nesse mesmo movimento, algo de suas existências que pôde ser marcado na linguagem e, na transposição, o deslocamento do falar de uma marca à outra. Resta entre imagem e escrita empregadas na experiência algo que lhes excede mutuamente. Resta entre uma marca e outra algo que lhes excede como um deslocamento mútuo. Na pequena ocorrência da transposição da imagem e da escrita, um excedente parece ser apreendido pelo cuidado que atribuímos em pesquisa à experiência.

Figura 8 - Montagem de estudante realizada com fotografia de rostos.

Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

Figura 9 - Colagem realizada por estudante.



Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

1 DOS ENUNCIADOS E DAS PARTILHAS

Não existem imagens inocentes. Encontrava-me em uma exposição individual sobre a obra de Harum Farocki, artista alemão e cineasta ativista conhecido principalmente por suas videoinstalações[9]. A frase fora a primeira coisa com que me deparara antes de ter contato com a obra do artista e, nesse momento que parecia ocasional, li-a como uma advertência. Sabia que, nela, residia um alerta mais significativo para as imagens do meu convívio diário, do meu acesso rotineiro, que não se submetiam a um olhar criterioso.

Além disso, pensara ao longo da semana em uma frase semelhante que não soubera ainda elaborar e, por isso, restava incompleta no esforço de enunciá-la. Consistia em algo como tomar constantemente as imagens por um jogo inocente, um jogo pueril que poderia ser secundarizado por questões consideradas cruciais. Inquietava-me o fato de desconsiderarmos as dificuldades em qualquer tentativa de pensar as imagens que, entendia, eram esquivas o suficiente para não se manter em uma única abordagem.

Nas experiências visuais descritas ao longo da tese, destinei pouca atenção às reflexões acerca das imagens, mantendo-me nas descrições do fazer e no manejo como forma de melhor compreendê-las. Sabia que, de certa maneira, eu havia me antecipado ao tratar das imagens no contexto das oficinas, tendo que retomar as experiências em alguma ocasião, para investigar seus possíveis diálogos sob outras contribuições. Seria necessário retomar as experiências para abrir esse jogo que comumente consideramos pouco significativo e, no entanto, indispensável às nossas vidas.

Compreendidas em uma amplitude de reflexões que têm se mostrado paradigmática, as análises da Cultura Visual vêm abrigando inúmeras correntes de pensamento e abordagens voltadas ao estudo da imagem, da cultura e do olhar (BELTING, 2007). Em cada uma delas, a imagem aparece por um viés muito particular e relevante, sendo, dessa maneira, fundamental apresentar parte do que é mais significativo, para abrir o diálogo e, assim, desdobrar as experiências sob outros registros.

Procuro, com este capítulo, aproximar-me das imagens e de seus problemas, partindo de teóricos da Cultura Visual em Educação que, acredito, nos ajudariam a reposicionar o sentido das experiências e oferecer outras possibilidades de compartilhamento e de visualização.

Na primeira parte, o capítulo se voltou aos trabalhos de teóricos como W. J. T. Mitchell, Gottfried Boehn e Hans Belting, com destaque para o seu entendimento acerca das imagens, a

[9] Exposição individual realizada pelo Instituto Moreira Sales, no Rio de Janeiro, entre 16 de março e 31 de junho de 2019.

fim de retomar, ao término da apresentação, as experiências vivenciadas em pesquisa. Na segunda parte do capítulo, procurei destacar as contribuições dos estudos da Cultura Visual em Educação e dos Cotidianos Escolares como forma de ampliar os sentidos para a sua visualidade e, com isso, problematizar as escolhas praticadas.

Espero oferecer, dessa maneira, outros caminhos de entendimento e de visualização das experiências que, de fato, garantam desdobramentos e outras aproximações.

1.1 **Sobre a Imagem: as reflexões de W. J. T. Mitchell**

A obra de W. J. T. Mitchell situa-se em relação à Virada Linguística, expondo-a ao problema da imagem como algo que se encontra sem uma resolução definitiva. A tentativa de constituir o visual pelas contribuições adquiridas no campo da linguagem estaria aquém de responder ao problema compreendido como reaberto no cenário histórico mais recente.

À essa etapa inicial de enfrentamentos com a Virada Linguística, encontramos em W. J. T. Mitchell um esforço determinado de repensar a imagem e a iconologia a partir de sua radicalidade crítica. A imagem foi o principal tema de seus trabalhos durante a década de 80 e início de 90, considerada em sua alteridade irredutível e pertencimento às práticas culturais, além de estabelecida no limite dos jogos de linguagem.

Santiago Júnior (2019, p. 16) reconhece nesse período o desenvolvimento de um projeto que, de um lado, parte de uma iconologia da leitura enquanto experiência literária e, de outro lado, considera a imagem como experiência fraturada na linguagem. Tais concepções também se desdobrariam nos trabalhos seguintes, com questões acerca das formas discursivas empregadas, os jogos de linguagem pertencentes à imagem em sua irredutibilidade constante (SANTIAGO JÚNIOR, 2019, p. 16).

Em seu livro *Teoria da Imagem* (1994), o autor procura aprofundar o entendimento da coexistência entre representação visual e verbal, em um estudo prático de suas relações em diferentes produções culturais. Como principais categorias de análise no estudo, trabalha com a "imagem/texto" como lacuna problemática, clivagem ou ruptura na relação entre ambos; "imagemtexto" como parte de imbricamentos e de combinações; e "imagem-texto" que procura designar de modo amplo a diversidade das suas relações (SANTIAGO JÚNIOR, 2019, p. 19).

Dessa feita, W. J. T. Mitchell propõe algumas definições sobre imagem que o orientaram na elaboração de sua *iconologia crítica*, das quais:

> As imagens não são apenas um tipo particular de signo, mas algo como um ator na cena histórica, uma presença ou personagem dotado de um estatuto lendário, uma

> história que acompanha e participa das histórias que nós contamos a nós mesmos, sobre nossa evolução como criaturas 'feitas à imagem' de um criador de criaturas, que tornam elas mesmas e seu mundo a sua própria imagem. (MITCHELL, 1984, p. 504)[10].

Compreendida como presença, a imagem seria igualmente participante dos jogos de linguagem a partir de uma certa conformação. Tal condição, ao longo do artigo *O que é uma Imagem?* (1984), faz prevalecer um sentido de imagem que desconsidera sua dimensão pictórica e material, atribuindo-lhe um papel generalizador no discurso e, por isso, insuficiente para entendermos seus efeitos.

Essa compreensão marca sua obra em que as relações entre representações verbais e visuais são postas em questão, como um jogo que precisa ser sempre retomado para pensarmos a imagem entre as práticas sociais. As imagens também são tomadas aqui como representações visuais a partir de um léxico ampliado, em diferentes produções que se consubstanciam em imagens narrativas, orais e mentais.

Quanto à sua relação com a linguagem, destaco outra definição que me parece significativa ao fundamentar seu interesse pela ideia de representação visual:

> Utilizo 'representação' como um termo central para esse campo não porque acredite em alguma concepção geral, homogênea ou abstrata de representação, senão porque possui uma larga tradição na crítica da cultura que ativa toda uma série de associações entre noções políticas, semióticas/estéticas e, incluindo, econômicas que tem a ver com 'estar em lugar de atuar por'. Como todas as palavras chave, tem suas limitações como também a virtude de que simultaneamente relaciona as disciplinas visuais e verbais dentro de um campo de diferenças e conecta com questões do conhecimento (representações verdadeiras), de ética (representações responsáveis) e de poder (representações efetivas) (MITCHELL, 2009, p. 14)[11].

Vemos a representação verbal sendo interrogada em seu estudo *Teoria da Imagem*, fazendo do discurso uma constante que esbarra e interrompe-se ante à sua alteridade. O recurso à ideia da imagem como representação avança em sua relação com o texto no sentido de chamar a atenção para as imbricações e as proximidades que a análise pelas rupturas não seria capaz de abordar.

Dessa maneira, convém avançarmos no intuito de conhecer como o universo da imagem se distribui na obra W. J. T. Mitchell, no contexto desse período que envolve um esforço insistente em analisá-la.

---

[10] Tradução livre.
[11] Tradução livre.

1.1.1 Imagens Mentais e Pictóricas

Junto aos jogos de linguagem que operam a imagem, não podemos esquecer do empreendimento de uma partilha[12] que promoveria um sentido visual de autenticidade e de verossimilhança às práticas de modo geral. São as partilhas no universo das imagens que, justamente, precisam ser pensadas como esse esforço de retomada da sua problemática sem reduzi-la à ideia de signo.

O tratamento atribuído à imagem enquanto representação visual permitiu W. J. T. Mitchell (2009) pensar os diferentes tensionamentos na sua relação com as representações verbais. Essa forma de definir a imagem se voltara, por exemplo, ao discurso sobre a obra do artista Robert Morris, conhecido por sua participação no minimalismo norte americano (MITCHELL, 2009, p. 212). A irredutibilidade existente entre as representações visuais e as verbais compunha um traçado em que o discurso acerca da obra constituía a própria obra de Morris.

Os jogos são, portanto, pensados em um traçado das representações que, de certa forma, procura gerir toda problemática face à irredutibilidade visual. Acompanhamos ao longo da argumentação de Mitchell as muitas relações de que se investem as palavras e as imagens, não as limitando a rupturas iconoclastas, mas destacando igualmente os imbricamentos necessários à fundamentação dos discursos e à sua relação com o visual.

Penso que o artigo *O que é uma Imagem?* oferece um quadro provisório e ampliado do estado em que as imagens ainda se encontrariam distribuídas. Ciente de que todo esforço de caráter ampliado necessariamente guarda muitas limitações, W. J. T. Mitchell assume a tarefa de abrir o problema da imagem denunciando a vasta produção que a palavra *image* abarca. Argumenta:

> Duas coisas precisam imediatamente ser tomadas por qualquer pessoa que tente ter uma visão geral dos fenômenos enunciados sob o nome de imagens. A primeira é simplesmente a inacreditável variedade de coisas que acompanham esse nome. Nós falamos de figuras, estátuas, ilusões de ótica, mapas, diagramas, sonhos, alucinações, projeções, poemas, padrões, memórias e, até mesmo, de ideias como imagens, e a pura diversidade dessa lista pareceria fazer qualquer sistemática, entendimento unificado impossível. A segunda coisa que pode ser tomada entre nós é o fato de chamarmos todas essas coisas pelo nome de *image*, o que não significa necessariamente que todas elas tenham algo em comum (MITCHELL, 1984, p. 504).

[12] Utilizo aqui o conceito de partilha empregado por Jacques Rancière (2009, p. 15), qual seja, "denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas".

O autor também apresenta momentaneamente um esboço de diagrama em que vemos as imagens distribuídas entre imagens gráficas, óticas, perceptuais, mentais e verbais. Em cada uma dessas categorias, encontramos também pinturas, projeções e memórias, entendidas cada uma delas como responsáveis por uma área do conhecimento humano, como a psicologia, a história da arte, a crítica literária e a filosofia.

Contrariamente ao léxico *picture*, a generalidade empregada pela palavra *image* conduz o entendimento do visual à área do diagrama responsável pelas imagens mentais e verbais. A ênfase no emprego dessas imagens como referência para compreensão de outros grupos reduziria sua dimensão material à condição de signo. Servindo, dessa forma, de referência aos demais grupos, a centralidade das imagens mentais e verbais terminaria por escamotear uma generalidade pouco significativa ao entendimento do universo visual.

Nesse sentido, as imagens pictóricas careceriam de um entendimento apropriado no momento em que se veem subsumidas pelo léxico *image*.

> Nós poderíamos usar a palavra *modelo* ou *esquema* ou, mesmo, *definição* para explicar o tipo de coisa que entendemos quando falamos sobre uma imagem que não é apenas uma *picture*. A imagem como semelhança pode ser compreendida como uma série de predicados listando similaridades e diferenças. Mas se ela envolve todo esse tipo de imagem espiritual, nós devemos nos preocupar com o porquê de sempre adquirir o nome de *imagem*, que a confunde com as representações pictóricas (MITCHELL, 1984, p. 522).

O autor insiste na pertinência dos estudos da imagem em sua pictorialidade, que significa considerar a presença e a condição da imagem também como objeto entre as práticas sociais. Suas reflexões nos servem de advertência para qualquer substituição se que pretenda fazer das imagens pictóricas, o que historicamente se tornou comum e um esforço reiterado frente à ansiedade em lidar com o universo visual.

Com tais contribuições, podemos nos aproximar das imagens como representações visuais, não somente em relação às representações verbais, suas possíveis atualizações em texto e palavra, como também em relação às imagens pictóricas. E é sobre a possibilidade de avançarmos com a experiência visual que prosseguimos ao tomar as imagens por outras vias.

1.1.2 Outras Possibilidades sobre a Imagem: as reflexões de Gottfried Boehm e Hans Belting

A obra de Gottfried Boehm é considerada um expoente na Cultura Visual por acentuar o papel da imagem em uma ontologia da compreensão, constituída no cruzamento entre a hermenêutica alemã, a fenomenologia alemã-francesa e a pura visualidade austríaca (SANTIAGO JÚNIOR, 2019, p. 6).

Tendo sido orientado pelo professor Hans-Georg Gadamer, um dos responsáveis na hermenêutica pela virada linguística, Boehm procurou desenvolver a problemática da imagem enquanto especificidade da atitude dêitica. Isto é, as imagens são compreendidas desde muito cedo em um sentido de indicação da experiência de mundo, como os léxicos dêiticos “isso” e “aquilo” que fazem depender a linguagem de seu contexto de enunciação.

Boehm entende a imagem em relação ao mundo e à linguagem como uma diferença fundamental. Ele a anuncia como uma diferença que acontece em um espaço de significação anterior a toda representação (BOEHM, 2017, p. 25), determinada por sua força pré-conceitual e por sua condição icônica. Observa:

> Para avançar, pode-se dizer que tal ato de diferenciação implica três condições: 1) as imagens estão localizadas em um substrato material onde elas se encarnam. Se elas agem sobre os corpos que as contemplam, as imagens têm uma insistência, até uma persistência que frequentemente sobrevive à vida biológica do cérebro que as concebeu. 2) O corpo material das imagens faz fundo à emergência, no sentido mesmo de um campo visual que se diferencia, de alguma coisa que emergirá como isso ou aquilo. 3) Se insistir sobre a imanência dos processos no material imaginal, esse acontecimento de emergência seria, todavia, suspender o objeto: todo processo de diferenciação implica uma motricidade elementar do espectador que se desloca - com suas mãos, seus pés e seus olhos - em direção, em torno e no centro da imagem (BOEHM, 2017, p. 27-28).

Percebo que, embora destaque sua diferenciação enquanto ato, a materialidade da imagem apresenta-se como indispensável ao seu aparecimento e à sua encarnação. É pela maneira como é vista que podemos tomá-la como diferença e, por conseguinte, tratá-la como contraste visual que ocorre em sua relação com o entorno (BOEHM, 2017, p. 28).

Boehm (2017) vê também nessa condição a possibilidade de constituir um sentido eminentemente visual sem que, para tanto, seja necessário submeter a imagem à lógica predicativa. Ele procura tomar o universo visual por uma via epistemológica própria, confrontando-o com o discurso da linguagem que exige a resolução da sua equivocidade e, por conseguinte, a sua determinação próxima ao pensamento verbal (BOEHM, 2017, p. 29).

Afastando-se do campo da hermenêutica, o historiador da arte Hans Belting (2007) situa a imagem e as experiências visuais em uma relação mais ampla com as práticas sociais. Assim:

> Os homens e mulheres isolam de sua atividade visual, que estabelecem orientações para a vida, aquela unidade simbólica que chamamos imagens. A duplicidade de significado das imagens internas e externas não pode separar-se da concepção de imagem, e justamente por ela transforma sua fundamentação antropológica. Uma imagem é mais que um produto da percepção. Manifesta-se como resultado de uma simbolização pessoal e coletiva (BELTING, 2007, p. 14).

Belting (2007) compreende a imagem na consecução dos coletivos, tomando sua aparição como problema que determina os espectadores e suas identidades sociais. As

experiências visuais são consideradas como esse momento de distinção em que podemos nos reconhecer no mundo, do mesmo modo que os outros, posicionando-nos em um espaço de pertencimento que vem instaurar todo o vínculo social.

Sua dimensão antropológica é destacada enquanto o historiador procura entender suas formações como um dado histórico de transformação que, por sua vez, estabelece as diferenças pelo modo como nos reconhecemos em sociedade. Em vista disso, defende o entendimento de que a diferença icônica não pode ser compreendida sob uma única abordagem teórica, tendo como fundamento a determinação de suas especificidades históricas, sob processos complexos de apreensão, produção e circulação das imagens.

1.1.3 As Imagens Internas e Externas

Frente às particularidades históricas relacionadas às sociedades em questão, Belting apresenta uma partilha que favorece a análise dos processos de apreensão e de circulação das imagens. De mesmo modo, destaca a relação das imagens com os meios empregados, os suportes responsáveis por abrigá-las, tendo-os como importantes indícios das diferenciações sociais.

O pensamento acerca dos meios e das imagens é fundamental à sua obra que parece estabelecê-los como dimensão material diferenciadora dos corpos e das coisas. Quanto às suas reflexões acerca dos meios e sua resposta à partilha, discutirei esses pontos, no *Capítulo 3*, em que também procurarei pensar os trânsitos e os descompassos das imagens. Logo, temos:

> As imagens interiores e exteriores caem indistintamente sob a concepção da *imagem*. É, contudo, evidente que no caso das imagens os meios são um equivalente do que a escritura é para o caso da linguagem. Só que para as imagens não existe a alternativa entre linguagem e escritura que, nos dois casos, saem do corpo. Temos que trabalhar com meios para fazer visíveis as imagens e então comunicar através delas. A *linguagem das imagens*, como a chamamos, é uma denominação diferente para a mentalidade das imagens (BELTING, 2007, p. 36).

É partindo de uma divisão elementar entre as imagens que habitam os corpos e as que povoam o mundo que o reconhecimento entre as pessoas estabelece os sentidos de sua coletividade, profundamente dependente do modo como essa partilha organiza os trânsitos entre imagens internas e externas.

Outra indicação me parece igualmente relevante em seu estudo:

> Ocorre um ato de metamorfose quando as imagens de algo que sucedeu se transformam em imagens recordadas que, a partir de aí, encontraram um novo lugar em nosso armazém pessoal de imagens. Em um primeiro ato nós tiramos do seu corpo

> as imagens exteriores que nós ‘chegamos a ver’, para num segundo ato proporcioná-las um novo corpo: tem lugar um intercâmbio entre o seu meio portador e nosso corpo, que, por outra parte, se constitui em um meio natural (BELTING, 2007, p. 27).

A metamorfose das imagens mobilizada pela recordação é percebida também pelo autor como uma transformação realizada entre as imagens em diferentes registros. São essas transformações que indiciam a presença das partilhas e oferecem subsídios à sua análise, não as restringindo à materialidade estabelecida pelas sociedades em questão que, no caso da recordação, envolvem também seus efeitos entre os corpos.

As partilhas são um recurso indispensável ao modo como os autores tratam de enunciar as imagens e, consequentemente, dizer a sua presença, no esforço de compreendê-las. Acredito que, sabendo de suas distribuições, os enunciados de que utilizam para se referir às imagens compreendem necessariamente vias de aproximação do universo visual. É nesse sentido que a experiência se vê envolvida pela historicidade da imagem na cultura, como pertencente propriamente aos acontecimentos da cultura visual.

1.1.4 Retomando as Experiências

Procuro aqui retomar algumas das experiências descritas, para melhor explorarmos as condições de enunciação e, assim, arriscarmos outros caminhos possíveis aos seus desdobramentos. Meu esforço é pensar em que sentido as considerações dos autores W. J. T. Mitchell, Gottfried Boehm e Hans Belting me possibilitaram ampliar algumas delas, aproximando-nos da problemática do manejo, da produção da imagem em sala de aula e da formação humana.

Na *Experiência Visual nº 1*, acompanhei a produção das colagens dos estudantes atento aos acontecimentos decorrentes do seu manejo, deparando-me com gestos de realização que não pareciam exigir apenas um saber técnico. Quando, por exemplo, G optara por reunir a figura de uma mulher nua e a de um rapaz em tamanho menor, recuando de imediato, ao perceber a presença de João, não estava ali diante de saberes que envolviam a realização técnica e o cuidado formal.

Entendi, na ocasião da oficina, que outras imagens pareciam entrar em jogo, mobilizadas pelo fazer da colagem que, por sua vez, colocava os estudantes diante de questões comprometidas com o universo visual. O modo pelo qual me aproximava do problema residia a um só tempo na realização das colagens e na presença de imagens em outros níveis. Enunciar a presença dessas imagens pessoais significava arriscar as descrições em imagens que não

poderiam ser percebidas com facilidade e, por isso, descritas senão a partir de impressões quanto à outra qualidade de presença.

Penso que as considerações de W. J. T. Mitchell (2009) sobre as partilhas que envolvem também representações visuais e verbais podem ser úteis à compreensão do problema, na medida em que tomam as imagens mentais e pictóricas vinculadas mutuamente às práticas sociais. E isso ocorre porque a irredutibilidade entre representações visuais e verbais nos possibilita tomar o exercício das colagens como uma prática mobilizadora de saberes e de imagens que ultrapassam a presença no âmbito da sua pictorialidade[13].

Mesmo que consideremos apenas manifesto na experiência os saberes dos estudantes, não significa que parte deles não esteja em relação com outras representações visuais. As representações verbais de que se constituem os saberes, mesmo em relação à pictorialidade da colagem, não se restringem à sua presença visual, mas estão propensas enquanto representações a evocar imagens mentais que subsidiam os estudantes em sua realização. Considerando as imagens mentais e pictóricas mobilizadas pelas colagens, caberia à pesquisa o desafio de tomar detidamente as impressões da experiência que indiciam a realização das imagens em diferentes níveis.

A proposta de investigar as imagens pelas representações visuais e verbais nos compromete em um jogo de aproximações que pode nos envolver para além da pictorialidade, formando um traçado complexo das experiências visuais e, logo, das visualidades que constituem os territórios estudados. Somos levados a observar as relações que as imagens são capazes de manter umas com as outras, ampliando a percepção dos acontecimentos distintos da sua pictorialidade evidenciada e, com isso, arriscar outras estratégias de visualização.

Na *Experiência Visual nº 3*, entendi, com os trabalhos dos estudantes, um sentido de mistura que parecia articular as imagens dos rostos e dos textos às imagens pertencentes ao universo pessoal de cada um. Quando percebi R capturado pela experiência e, ao checar seus escritos, pensei dispor com eles de algo muito pessoal, fui levado a rever os textos e a destacar aqueles que também possuíam qualidades semelhantes. Pela variedade de registros que encontrara, não poderia deixar de pensar como a ocasião da oficina mobilizou imagens que, entre outras, eram portadoras de reverberações muito íntimas.

Essas misturas entre as imagens que entendia presentes nos textos ocorriam por algo que lhes acontecera sob a proposta de criação dos rostos. E o modo como procurei pensar o problema possuía relação com sua leitura e a possibilidade de imaginá-los como personagens,

---

[13] Ao longo da tese, faço referência à pictorialidade partindo das contribuições de W. J. T. Mitchell (1984) quanto ao vasto grupo de imagens que se contrapõe às imagens mentais, mesmo entendendo que, de certa maneira, toda imagem possui uma dimensão pictorial.

sem perder de vista a qualidade pessoal com que tomara as produções, em invenções de outra ordem. Enunciar as misturas das imagens significava tomar a impressão desse algo pessoal como pertencente à experiência visual e, dessa maneira, trazê-lo para a descrição enquanto problema de pesquisa.

Penso que as considerações de Boehm (2017) podem ser significativas quando trata a imagem na experiência como diferença icônica, como aparição de sua presença que compromete a enunciação diante de sua evidência irredutível. A imagem sob a condição de uma presença instituída na diferença aparece como isso que evidencia e perturba o olhar, deixando ver uma ambivalência que, por vezes, a torna imprecisa para o contraste visual entre as outras coisas no mundo.

O caráter pessoal que, no caso de R, advém de sua ambivalência na escrita compromete-se em uma diferença que é eminentemente visual. No momento em que o percebi capturado na experiência, e, ao voltar-me para os textos, encontrei neles algo de muito íntimo, entendi estar diante de um acontecimento difícil de traçar enquanto problema. A imobilidade de R pareceu manifestar não os desafios da leitura da imagem que consistia no rosto criado, mas o comprometimento com seus jogos de relação que, diante da diferença, fazem as imagens misturarem-se umas com as outras.

Entendo que a diferença icônica vivenciada na experiência comprometia a elaboração das imagens que não se restringiam ao inscrito no texto, evocando outras imagens necessárias ao desafio de inventar o personagem para a proposta. Ao envolver as colagens em seu comprometimento, conduziam-se as imagens internas e as externas a se misturem enquanto imagens textuais, portadoras de algo que parecia pertencer intimamente à vida dos estudantes. As misturas das imagens que presenciara na oficina envolviam-nos em uma diferença difícil de ser enunciada e, no entanto, impossível de ser dissociada da experiência visual.

A partilha que atravessa a obra de Boehm e Belting nos leva a considerar as imagens em um percurso de acontecimentos que, de início, parecem ambivalentes, para voltar nossa atenção ao problema da experiência em seu caráter transformador. Esse é um problema que se acentua, se pretendemos conhecer as imagens na experiência visual, na medida em que as consideramos enquanto diferença. Suas contribuições nos convidam a manter um diálogo detido com a experiência das imagens, como forma de investigá-las pelos rastros de sua aparição e, consequentemente, conhecer o sentido de seus efeitos que mobilizam não somente a percepção como plenamente os corpos.

As *Experiências Visuais nº 1* e *3* apresentam acontecimentos com os quais podemos considerar diferentes imagens, que ocorrem a um só tempo sob os registros materiais, mentais, orais, etc. Isso marca também a perpetuação de uma diferença visual que mobiliza o jogo das

representações e, dessa maneira, conduz as experiências vivenciadas em sala de aula a se constituir em territórios complexos de produção. As experiências visuais consistem, enfim, na mobilização das visualidades que constantemente tencionam os enunciados em prol de outras realizações práticas e possibilidades de mundo.

Aproximar-me desses acontecimentos exigiu atenção não somente àquelas concebidas sob o registro pictórico como às imagens também comprometidas em sua produção que, entendo, eram realizadas pelos estudantes a partir das suas expectativas, seus interesses e seus desejos. Por conseguinte, a investigação das imagens multiplica os níveis de atuação do trabalho pedagógico, compreendendo-o em realizações visuais que poderiam impulsionar, contribuir ou impedir a sua consecução. Seguir os rastros das imagens pelas experiências de ensino equivale a ter a sala de aula como território visual inesgotável e sem limites aparentes.

Em ambas as experiências procurei ampliar o entendimento das imagens que nos conduzissem a outras imagens e, atravessados por suas relações, nos aproximar de caminhos possíveis a diferentes relações com o visual. Para enunciá-las, foi preciso considerar as partilhas e os acontecimentos da imagem em um cenário que não se reduzia às descrições, embora seja a partir dos seus indícios que percebemos a dinâmica do território visual e, com eles, dimensionamos as experiências de ensino.

Gostaria de prosseguir no diálogo teórico a fim de desdobrar o território da sala de aula que conhecemos pelas experiências visuais e, por sua vez, nos lançar a um dado mais complexo que propriamente a superfície da imagem.

1.1.5 As Visualidades e a Experiência

A ampliação das imagens para interrogar a visão marcou a passagem dos estudos no contexto da Virada Visual, precedida em grande parte pelas contribuições de W. J. T. Mitchell e Gottfried Boehm, responsáveis pelos anúncios da Virada Pictórica e Icônica (1994). Em uma análise recente sobre a história teórica dessas viradas, Santiago Júnior (2019) traça muitos dos caminhos que aprofundaram as discussões sobre a visualidade e a superação do trabalho com as imagens, no sentido de compreender os efeitos sociais da construção do olhar.

Os instrumentos de análise a partir dessas considerações não apenas ampliaram o espectro de estudo das imagens e seus modos de organização e circulação, como também passaram a tematizar a construção do olhar e o espectador na cultura. Passou a ser indispensável, em muitos dos estudos, interrogações acerca do que vemos, olhamos e exibimos, do mesmo modo que a problematização do que escondemos e dissimulamos, quando comprometidos com determinadas práticas sociais.

Nesse debate, as visualidades e sua relação com a cultura são compreendidas a partir de relações complexas que demandam toda sorte de procedimentos para o entendimento das experiências (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p. 108). Tal compreensão fez com que os estudos da Cultura Visual se investissem frequentemente em propostas interdisciplinares, sob articulações que não se limitavam à história da arte e à história da imagem, recorrendo também a outras áreas das ciências humanas, sociais e, até mesmo, naturais.

Para o historiador Paulo Knauss (2008), duas grandes perspectivas sobre a Cultura Visual parecem definir esse campo. Em um primeiro momento, dispomos de uma perspectiva abrangente da Cultura Visual que aproxima seu conceito da diversidade do universo das imagens, das representações visuais e dos processos de visualização (KNAUSS, 2008, p. 154). Nessa perspectiva, importa considerar a construção social da visão e, a partir dela, pôr em questão a universalidade da experiência visual.

Em um segundo momento, dispomos de uma perspectiva restrita que tomaria o primado do visual como característica específica da cultura ocidental, tendo como centralidade da cultura o exercício do olhar. As novas tecnologias da informação reforçariam aqui o primado do visual em detrimento de outras épocas e culturas que, por sua vez, também seriam pensadas em relação à hegemonia dos regimes de poder, em sua operacionalidade escópica.

Já a repercussão do debate da Cultura Visual na Educação teve, como pontua Martins e Tourinho (2011), o impacto de ampliar o repertório de imagens e artefatos visuais trabalhados no ensino e, com eles, as abordagens das disciplinas curriculares. Tal efeito de ampliação não somente autorizou o desenvolvimento de propostas próximas às imagens dos cotidianos dos estudantes, como permitiu uma problematização maior dos objetos de arte e das práticas artísticas, no que diz respeito à formação escolar.

A Educação para a Cultura Visual procurou contemplar contribuições desenvolvidas na história e nas ciências da imagem como importante recurso à compreensão do mundo e das sociedades. Possibilitou, com isso, um posicionamento em relação a outras esferas da vida social, reconhecendo-as como igualmente possuidoras de visualidades valiosas ao ensino. Sua aproximação das imagens cotidianas e das práticas visuais dos estudantes procurou se realizar no sentido de uma radicalidade crítica que, de fato, fizesse parte das abordagens pedagógicas.

Fernández e Dias (2014, p. 109) nos lembram que as abordagens da Educação para Cultura Visual envolvem o deslocamento epistemológico dos cânones da História da Arte, ainda endossados no ensino, com imagens pouco ortodoxas às visualidades artísticas então consolidadas. As epistemologias que validam a centralidade da História da Arte e reforçam sua presença no ensino são ainda repensadas no sentido de não subalternizar os diferentes

repertórios visuais que servem ao empreendimento crítico e, frequentemente, contribuem para o entendimento das visualidades contemporâneas.

O esforço crítico que procurou contemplar as imagens cotidianas também se dirigiu ao campo estabelecido da arte, problematizando a centralidade dos seus objetos, compreendidos como as principais visualidades a serem ensinadas e pensadas no currículo. Não se trata aqui de considerar a arte como um campo dispensável e pouco importante à formação humana (AGUIRRE, 2011), mas, de fato, recolocá-la junto a outros repertórios que ampliariam o entendimento das experiências visuais sem que, para tanto, arriscássemos rivalizá-los.

A Educação para a Compreensão da Cultura Visual (HERNADÉZ, 2010) posiciona-se no intuito de aprofundar o entendimento das experiências de ensino acerca da imagem, além do universo pelo qual são feitas e constituem o olhar sobre as produções visuais e artísticas. Seu interesse encontra-se em dimensionar o universo imagético por meio da interlocução de saberes, conhecimentos e experiências, que possibilitem um traçado complexo de relações com a dimensão visual.

Uma vez que entendemos algumas das implicações que a percepção do território das imagens nos impõe, gostaria de abordar um tipo de imagem da qual me servi na pesquisa e que envolve algumas particularidades de enunciação. As imagens narrativas nos são de grande importância para a compreensão das experiências e, com elas, a consecução de saberes mais favoráveis, não sendo possível desenvolver o presente estudo sem a sua elaboração.

Acredito ser, dessa forma, oportuno conhecer um pouco mais das imagens narrativas, tratadas aqui também como descrições pelo seu valor visual.

1.1.6 Imagens Narrativas e as Descrições

As imagens narrativas nos acompanharam desde o momento em que iniciara a pesquisa e, de certa maneira, trouxeram consigo a necessidade de uma discussão acerca das visualidades. Acredito ser necessário pensá-las para melhor aproximarmo-nos de sua participação e de sua possibilidade como produção de saber, além de compreender em que sentido elas tomam parte das outras imagens, em uma relação que constitui os saberes e as visualidades da pesquisa.

Sabemos que as imagens narrativas fazem parte desse grupo amplo de imagens entendidas como mentais ou internas, assim proposto pelas partilhas e pelos enunciados problematizados pelas obras de W. J. T. Mitchell e Boehm. As imagens narrativas são, portanto, tomadas no âmbito das imagens mentais como pertencentes também aos jogos de linguagem que terminam por estabelecer separações entre as representações visuais e verbais.

Sua participação nas pesquisas desenvolvidas em educação tem por razão posicionar os saberes em relação aos demais campos das ciências humanas e sociais. É igualmente recorrente o entendimento de que sua presença contribui para elaboração das experiências (LARROSA, 2019, p. 50), que exige toda sorte de registro para consolidar os desdobramentos dos sentidos vivenciados. Esse processo de elaboração interessa às pesquisas em experiência na educação, por mobilizar também processos formativos, sem os quais não se poderia atentar para as transformações por que passam os sujeitos.

Tais pesquisas envolvem diferentes modalidades de investigação, como a etnografia, as histórias de vida e as pesquisas autobiográficas, configurando-se em uma ampla e diversa perspectiva de trabalho com as narrativas (HERNÁNDEZ, 2017, p. 55). Interessadas nas histórias contadas acerca das experiências, a diversidade de abordagens metodológicas impõe-se como um campo de estudos difícil de estabelecer conciliações, tal como ocorre com os estudos da Cultura Visual que não podem ser reunidos senão por alguns pressupostos.

Souza e Meireles (2017, p. 127) percebem nas pesquisas biográficas educativas a possibilidade de adentrar no campo subjetivo e concreto, a partir das narrativas e das representações dos diferentes sujeitos e atores sociais. Defendem que, a partir do engajamento dessas pesquisas com as histórias pesquisadas, outros saberes surgem com contornos subjetivos que expressam o comprometimento do pesquisador com o processo investigativo.

As imagens narrativas interessam ser desenvolvidas também como possibilidade menos estruturada e formal de problematização das experiências (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 312) e, por isso, são capazes de promover outros entendimentos dos processos de invenção, representação e resistência. Tais imagens, a partir de Alves e Ferraço (2015), encontram-se dispostas de forma contrária ao emprego das descrições, como convencionalmente se consolidou na modernidade, enquanto procedimento entre as ciências humanas e sociais. Nos termos dos autores:

> as *narrativasimagens* dos sujeitos praticantes das escolas produzidas durante nossas pesquisas têm se revelado muito mais como potencialidades dos enredamentos, dos fluxos das redes, do que, de fato, como descrição/identificação do que aconteceu. Ou seja, as *imagensnarrativas* não descrevem algo que já está dado a priori, mas inscrevem sentidos nos acontecimentos vividos, envolvendo, nessa produção, diferentes *temposespaços* praticados e, ainda, diferentes *fazeressaberes* dos narradores praticantes (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 312).

As *imagensnarrativas* seriam essas invenções que nos ocorrem entre os acontecimentos cotidianos, alimentando os sentidos e as possíveis tessituras dos contextos pesquisados. Os autores destacam as relações recíprocas entre a dimensão sensível e os signos da linguagem no contexto do discurso, sem negligenciar também as possibilidades de ruptura promotoras de eixos alternativos de adesão (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 313).

Nesse sentido, as imagens narrativas se diferenciariam das descrições compreendidas como procedimento de identificação dos acontecimentos que, por sua vez, seriam reconhecidos como dado enquanto *a priori* da experiência. Alves e Ferraço (2015) procuram aqui desfazer-se dos procedimentos que indicam qualquer separação do pesquisador para com os cotidianos estudados, no emprego das descrições que almejam a aproximação da realidade ao partirem do afastamento do sujeito da pesquisa.

Gostaria aqui de ponderar outra consideração acerca das descrições pensada no registro da partilha entre representações visuais e verbais, discutida por W. J. T. Mitchell quanto aos dissensos da crítica literária, no trecho da *Ilíada* de Homero. Suas reflexões pertencem a um extenso capítulo do livro *Teoria da Imagem* (2009) em que se volta para um gênero específico de poesia, o gênero da écfrase, cujo intuito é desenvolver na representação verbal uma dada representação visual.

Seu dilema no campo da literatura estaria justamente no pertencimento da descrição visual ao restante da narrativa que W. J. T. Mitchell procura contrapor a um trecho específico da *Ilíada*. A descrição consistiria, para a literatura, em um procedimento que poderia deter o enredo em momentos eminentemente visuais, configurando-se, para alguns críticos, em um certo destacamento do restante da temporalidade narrativa.

A partilha entre a representação verbal e visual terminaria por posicionar as descrições enquanto procedimento que dá a ver em demasia, tornando-se um empecilho à narração condutora do tempo do enredo. Com sua leitura sobre a descrição do escudo de Aquiles, W. J. T. Mitchell observa:

> O sentido de Homero parece ser o de pôr em dúvida a oposição entre movimento e estatismo, entre a ação narrativa e a cena descritiva, e as falsas identificações do meio com a mensagem, nas quais se apoiam as fantasias de medo e esperança ecfráticas. O escudo é uma imagemtexto que mostra, em lugar de esconder, sua própria relação do espaço e tempo, da descrição e da narrativa, da materialidade e da representação ilusionista. (...) Se trata de uma sede utópica que é ao mesmo tempo um espaço dentro da narrativa e um quadro ornamental que a rodeia, um limiar mediante o qual o leitor pode entrar e sair do texto à vontade (MITCHELL, 2009, p. 160).

Sem avançar nos detalhes desse embate que, no texto de W. J. T. Mitchell, envolve nomes como Jean Hagstrum e Gotthold Lessing, destaco o caráter ambivalente do trecho percebido pelo autor e, com isso, a necessidade da crítica em posicionar as representações visuais e verbais no jogo da literatura. As narrativas e as descrições são aqui mobilizadas em uma partilha que pretende oferecer algum encaminhamento às ambivalências do visual que, no texto, impõe outro funcionamento à sua temporalidade.

Nesse sentido, acredito que as imagens narrativas ou as descrições cumprem enfrentar problemas próprios aos campos do conhecimento, reconfigurando as relações entre as representações verbais e visuais, no contexto em que pensamos as visualidades e as outras

formas de saber. Os procedimentos com os quais elaboramos a experiência também determinam os encaminhamentos do visual diante de problemas que encerram as relações entre imagem e texto, e conduzem a imbricamentos frequentemente subversivos para os campos discursivos hegemônicos.

Nas imagens narrativas apontadas por Alves e Ferraço (2015), vemos destacado o seu entendimento dos procedimentos de descrição que, tradicionalmente, marcam o fazer científico e a separação entre o pesquisador e os contextos pesquisados. Os enfrentamentos com os quais se encontram comprometidos atentam para as condições de desenvolvimento da produção científica e procuram questionar a legitimidade de alguns saberes, em detrimento de outros.

Por outro lado, W. J. T. Mitchell observa, no emprego das descrições, uma tensão que diz respeito à continuidade das narrativas, por ocasião de desenvolver no texto a representação visual, em contraponto com a representação verbal. Os enfrentamentos que tem a oportunidade de analisar se inserem no contexto de produção literária e procuram determinar as posições de valor, no exercício da linguagem narrativa.

Assim, as narrativas e as descrições se comprometem com enfrentamentos que determinam suas posições em relação aos campos do conhecimento mobilizados. Ressalto, a seguir, como se veem situadas na pesquisa as experiências descritas ou narradas que participam da sua elaboração. Além disso, destaco como as imagens descritas são relevantes ao trabalho de aproximação e de elaboração na pesquisa, ao se colocarem em relação às imagens produzidas no contexto das experiências.

1.1.7 Descrições, Narrativas e Escolhas de Pesquisa

As descrições e as narrativas contribuíram com as experiências visuais no sentido de dar a ver algo do vivido na sala de aula. Aqui, tratou-se de optar pelos enfrentamentos com os quais as imagens poderiam ser desdobradas no jogo da linguagem, ao mesmo tempo que restou interrogar a possibilidade de condução das descrições na consecução da tese, entendida como uma elaboração que se produz mobilizada principalmente pela imaginação investigativa.

Lembrei-me, em vista disso, de um romance de André Breton que, além de se dar como narrativa, explorou as descrições, substituindo-as por fotografias de locais e de pessoas. *Nadja* (1928) foi organizado como investigação de uma personagem reunindo registros fotográficos e um enredo próximo ao trabalho das descrições e, a um só tempo, dispôs-se como um trabalho poético de investigação dos limites narrativos e de torsão dos procedimentos de observação médica. Acredito que sua obra nos abre a possibilidade de ter a descrição sob outro registro expressivo, mobilizada em territórios de produção diferentes do seu emprego usual.

Sendo possível a condução por descrições de uma história como *Nadja*, arrisquei-me a constituir as experiências visuais sob o procedimento de visualização e, por conseguinte, deixar ver no texto o vivido como parte do processo investigativo. Por outro lado, não penso ter afastado o registro das narrativas das experiências descritas, uma vez que as descrições também envolveram um registro temporal que cumpre produzir a visualidade dos acontecimentos. As narrativas tomam parte da pesquisa ao apresentarem uma temporalidade indispensável ao reconhecimento das experiências visuais que, entendo, também podem ser reconhecidas como experiências de ensino.

Souza (2017, p. 138) cuida de marcar as singularidades tanto do verbal quanto do visual nas narrativas, principalmente entre aquelas que envolvem fotografias em seus estudos, o que, entre as pesquisas voltadas às experiências, significa posicionar as fotografias não propriamente como fontes ou dados, mas como isso que, contrariamente, revelaria os modos de ser, com seus problemas cotidianos, e a faceta subjetiva dos processos de investigação. Souza (2017) percebe, nas representações visuais narrativas, um importante recurso, ao deixarem ver acontecimentos e sentidos pouco contemplados por outros procedimentos de pesquisa.

Em outro artigo de Alves e Oliveira (2004), as autoras reconhecem, no trabalho com imagens fotográficas, as possibilidades de desenvolvimento de narrativas sobre as experiências de ensino. Aqui, as imagens fotográficas constituiriam visualidades de pesquisa que contribuiriam para a realização de narrativas das práticas cotidianas, sob entrelaçamentos de imagens que terminam por se realizar a partir de outras narrativas e imagens entrelaçadas (ALVES; OLIVEIRA, 2004, p. 19). As narrativas no contexto das pesquisas biográficas são percebidas como propensas a acolher não somente as representações visuais possuidoras de alguma pictorialidade, como também de se verem implicadas nos jogos de linguagem pelo funcionamento visual na palavra.

Nesse sentido, tanto as descrições em relação ao campo da literatura quanto as narrativas frente à área das ciências envolvem a participação do visual em seus modos de enunciação. W. J. T. Mitchell (2009) indica a presença de uma certa ambivalência atribuída às imagens quando entra em jogo a necessidade de reconfiguração das partilhas das representações verbais e visuais. Alves e Ferraço (2015) falam de modos alternativos de enunciação quando a experiência investigativa se vê comprometida com as narrativas e, por conseguinte, com outros modos de engajamento epistemológico.

Com as descrições da *Experiência Visual nº 2*, procurei não apenas conhecer as relações que envolvem a produção das imagens, como dar a ver o modo com que pude apreendê-las, apresentando também uma estruturação do texto que fosse favorável à representação visual. Procurei, por exemplo, descrever a maneira como fui abordado pela estudante a respeito do seu

trabalho e sua resposta à professora que, por outro lado, nos permitiu tomar o registro das imagens sob a possibilidade do que considerava mais apreciável.

Procurei, consequentemente, descrever tais acontecimentos como procedendo em momentos ocasionais que reconhecia pelo movimento do olhar e do corpo na experiência. Ao mesmo tempo, narrei sua temporalidade enquanto me percebia na experiência, encontrando, nessa narrativa da percepção, a impressão dos acontecimentos da pesquisa. Antes de tomar conhecimento de que a professora havia se oposto ao trabalho dos estudantes, surpreendera-me com a solução encontrada que parecia ir além do proposto na oficina. Enquanto ocupava-me de descrever o que via na experiência, eu igualmente procurei narrar os acontecimentos reconhecidos em uma temporalidade ocasional.

Desse modo, entendo ter procedido com as experiências, envolvendo-me com as imagens a nível discursivo e compondo uma visualidade que também pudesse mobilizar o jogo das representações verbais. Tendo realizado imagens dos acontecimentos a partir das descrições e das narrativas, acredito ter elaborado um território de relações visuais com as representações verbais que, a meu ver, compunham a visualidade da pesquisa. Outra parte desse território envolveu as imagens pictóricas produzidas no contexto das experiências visuais e realizadas com fotografias e colagens do processo.

Essas relações entre as imagens estão ainda sujeitas a reduções, principalmente no que diz respeito à generalidade da imagem mental ou interna, em detrimento da atuação das imagens pictóricas. Ao mesmo tempo, entre as relações penso residir possibilidades de invenção da imagem que, como pontua Belting (2007, p. 67), não cessam de convocar continuamente outras imagens. As visualidades em que se constitui a tese são justamente uma tentativa de reconfiguração das partilhas que, acredito, são capazes de realizar outras imagens para pensarmos as experiências visuais.

São apresentadas aqui imagens narrativas, colagens e fotografias, bem como imagens realizadas nas experiências de pesquisa, como um recurso metodológico importante para nos aproximar das experiências de sala de aula. Do mesmo modo, organizamos organizar essas imagens enquanto visualidade, a fim de dar a ver o território visual pesquisado. Acredito ter enfrentado, com as experiências, o desafio de pensar as imagens e, com elas, propor visualidades na tese atentas às lógicas constitutivas do universo visual.

Suas visadas não são apenas estas que puderam ser ditas acerca da experiência, afastadas de um registro de identificação interessado na realidade das coisas. São essas que fazem reverberar seu entendimento em outras imagens desdobradas, com as impressões tidas ao vivê-las e presenciá-las na experiência de sala de aula. Penso ter aberto o jogo das imagens que, mesmo momentaneamente, nos permite ainda conhecê-las, sem tornar essa abertura um gesto inocente e gratuito.

Figura 10 - Aguada de nanquim e fotografias.

Fonte: arquivos da pesquisa.

1.2 **Território de interlocuções: O Colégio Estadual Paulo de Frontin (CEPF)**

Rua João Paulo I: eu me encontrava ao portão com os demais, investigando as linhas da fachada, enquanto esperávamos a autorização para nossa entrada. Éramos um grupo extenso que reunia os bolsistas do projeto e os coordenadores para uma primeira visita, com a professora Kizzy e os representantes da direção que nos aguardavam no primeiro andar. Ocupamos o pequeno saguão antes de seguir pelo pátio, de onde veríamos a efígie de Paulo de Frontin que, em 1919, concederia o nome ao antigo instituto profissional. Os quatro pavimentos do colégio contornavam o centro, tornando o pátio um lugar aprazível para encontros fortuitos. Os estudantes permaneciam em grupos de amigos sem se preocupar com as horas, entre as cadeiras do refeitório e os pilotis, entretidos em suas conversas. Voltei a olhar os demais pavimentos, agora do interior do edifício. Parecia que eu alcançava em uma única visada o que ocorria entre os pavimentos e os corredores. Continuamos em direção à sala dos professores onde Kizzy nos aguardava. Na reunião, apresentamo-nos em equipe com o histórico adquirido pelo projeto em outro colégio, ao mesmo tempo em que procuramos verificar as possibilidades de atuação com as professoras e o espaço escolar. Kizzy falou a respeito dos seus horários e de como eram suas turmas, além de oferecer detalhes sobre a rotina do espaço. Aldo e Isabel se disponibilizaram de pronto a oferecer os materiais de atividade e o que fosse necessário para outras atividades do colégio. A direção nos acompanhou desde esse momento, após a resolução de algumas demandas, sendo muito receptiva com a nossa chegada. Continuamos a nos apresentar e a expor aquilo que tínhamos em mente para o início do projeto, assim como procurávamos entender como o trabalho com as professoras iria acontecer. Não demorou muito, Kizzy nos convidou a conhecer as demais áreas que também passavam por obras. Fomos à quadra de esporte, ainda em reforma, aos corredores também escuros e às salas de aula no caminho. Passamos pelos materiais da obra e pelas paredes ainda por serem concluídas, bem como pelo espaço ocupado com os entulhos e os objetos em desuso. Um pequeno mapa do Brasil, azulejado e ornado com figuras características de cada região, se fez visível. Tínhamos, em vista disso, uma primeira impressão do espaço.

*

Compreender aqueles com os quais pesquisamos também ocorre pelo modo como compreendemos a sua ocupação e a circulação na cidade. A posição que o colégio possui no território urbano expressa parte dos enfrentamentos aos quais a comunidade escolar se vê submetida e, no caso dos estudantes, confunde-se com suas condições de vida. O CEPF se

encontra no bairro Praça da Bandeira, próximo ao Viaduto Engenheiro Freyssinet, ao lado da rua João Paulo I. Embora tenha como certo seu endereço, não é incomum depararmo-nos com informações equívocas quando consultamos pedestres e integrantes da comunidade escolar. Percebemos aí outros bairros que parecem prováveis localizações, como o bairro da Tijuca e o de Rio Comprido, deixando-nos em dúvida quanto à sua localidade de pertencimento. Tal engano seria facilmente dissipado se não exprimisse a condição mesma em que o colégio se encontra no contexto da cidade. Sua localidade de pertencimento para aqueles que de fato circulam por sua vizinhança parece não se ancorar em qualquer referência precisa. A poucos metros dali, podemos ver o viaduto que corta todo o bairro do Rio Comprido, até o túnel Rebouças onde a região central da cidade chega ao fim. Em outro sentido, deparamo-nos com a rua Haddock Lobo, uma das ruas mais importantes da Tijuca, responsável pelos fluxos de saída do Largo da Segunda-Feira para o Centro do Rio. Tais referências deslocam a percepção de pertencimento do CEPF para essas regiões, deixando ver um entorno que se confunde com características tipicamente atribuídas a outros bairros. Além disso, não nos encontramos distantes do Estácio, com aproximadamente dez minutos de caminhada desde o colégio. Esse bairro é marcado por antigas residências, vilas e comunidades, em condições frequentemente hostis à vida de seus moradores. Sabemos também que as diferenças entre as regiões administrativas[14] são significativas; as regiões da Tijuca (Tijuca, Praça da Bandeira, Alto da Boa Vista) e de Rio Comprido (Catumbi, Estácio, Cidade Nova, Rio Comprido) têm renda *per capita* e indicadores de instrução e de violência que variam dependendo do bairro. Nesse sentido, cruzar o primeiro quarteirão em direção ao Rio Comprido nos oferece uma configuração de cidade diferente daquela próxima ao quarteirão oposto, localizado na Tijuca, com um entorno que não pode ser facilmente determinado. Nesse sentido, os estudantes que fazem parte do colégio estão comprometidos com esse pertencimento ambivalente ao território urbano e, por isso, vivenciam, sob condições contrastantes, o acesso e o usufruto da cidade. Circulam por espaços que diferem em termos de urbanidade e de habitação, quando envolvidos no deslocamento para a instituição escolar. E isso não implica estarem alheios às dificuldades a que os demais jovens das classes populares, em sua maioria negros, estão submetidos, com as restrições de circulação que lhes são impostas e a criminalização de suas existências. Pelo contrário, podemos dimensionar em sua vizinhança os enfrentamentos que envolvem a

[14] Denominação atribuída pela prefeitura do Rio de Janeiro.

frequência desses estudantes ao CEPF e, com isso, o modo como se constituem enquanto interlocutores, pelas tramas das suas vidas.

*

As possibilidades de trânsito são tão importante quanto as formas de habitação em território urbano. Essa dimensão da cidade não se restringe àqueles que precisam se locomover por extensões maiores para chegar à instituição, operando com uma tonicidade de contato que igualmente afeta os estudantes residentes das imediações. Entendo aqui a propagação dos efeitos de circulação que envolve os estudantes em sua problemática, como toda a comunidade escolar, pelos que circulam e presenciam a circulação dos estudantes no âmbito institucional. No entorno do CEPF, é possível encontrar vias de saída e de acesso que contam com uma grande movimentação de pessoas e de veículos, transportes públicos que atendem a rotas de conexão direta com o centro e nos levam à Zona Norte e Sul da cidade. Pouco afastadas dali, as estações de trem e de metrô dão acesso às regiões do ramal Campo Grande e outros, formando conexões e cruzamentos com lugares que tornam complexo o acesso ao colégio. Soma-se à estação de trem da Praça da Bandeira também a estação de metrô do Estácio que, além de funcionar como transição entre as linhas, atende à linha Uruguai com estações na Tijuca e os serviços de ônibus vinculados à empresa Metrô Rio. As ruas próximas com maior fluxo de veículos são a Doutor Satamini e a Haddock Lobo, a Avenida Paulo de Frontin e, mais à frente, a rua Estácio de Sá. O movimento dos pedestres que se deslocam de um ponto a outro marca parte dessa tonicidade que constitui a região, com uma impermanência presente entre os habitantes e o comércio. Ao mesmo tempo em que vemos os rastros deixados nos muros, nas calçadas e nos pontos de ônibus, de uma mobilidade difícil de ser apagada, os resíduos desses corpos expressam a desaparição de seus trajetos. A este estado de coisas que ocorre pela intensa circulação de pessoas, convém destacar o comércio das principais ruas e a Escola Municipal Mauro Cláudio, formando rotas de frequência que sustentam diferentes movimentações no entorno do colégio. Aqui são estabelecidas rotinas de circulação que se mantêm não somente pelas exigências das instituições escolares, mas pelos horários de trabalho dos que trabalham ao longo do dia, fazendo da localidade parte significativa de suas vidas. As condições a que o entorno do CEPF se vê sujeito constituem-se como paisagem existencial marcada pelos deslocamentos na cidade. Deste ponto, traçamos um esboço daqueles que não somente habitam a região sob as fragilidades sociais e históricas urbanas, como também dos que transitam para tomar parte desse território por vias tão complexas quanto a circulação urbana. Podemos, consequentemente, vicejar parte das possibilidades de interlocuções que residem no colégio como os afastamentos

e os pertencimentos do entorno, que não se restringem à simples visada da instituição escolar, senão para deflagrar a complexidade de sua constituição enquanto território existencial.

*

Após o término do mandato do prefeito André Gustavo Paulo de Frontin, o externato passou a ser denominado em sua homenagem Escola Profissional Paulo de Frontin, na época com 337 matrículas no curso profissional e 94 no curso comercial, totalizando um corpo discente de 431 alunas. Ao longo das próximas décadas, o colégio sofreu mudanças em seu nome, em função das reformas dos demais governos. Em 1970, os meninos passaram a ser admitidos como ingressantes na instituição, transformando por completo a comunidade escolar. Rememorando o tempo em que fora aluna do colégio, a diretora Teresa Cristina fala da estrutura do currículo que se destinava também à função das mulheres no lar, com aulas de costura e de "bichinhos" em artes, e contava com auditório, laboratório e, até mesmo, gabinete médico e dentário. Lamenta o fato da escola não poder oferecer mais esse tipo de atendimento, vítima da diminuição de recursos que atingiu a rede nas últimas décadas, relacionando o estado do ensino e as práticas adotadas na atualidade a esta situação. A reforma mais recente que se seguira pelo ano de 2017 foi a Medida Provisória nº 746/2016 conhecida como a reforma do ensino médio, aprovada pelo Senado. Uma das mudanças instituídas é a de tornar a arte um conteúdo obrigatório, podendo ser ministrado pelas disciplinas do campo da linguagem, sem a necessidade de um tempo curricular específico. Com esse texto, fica restrita a obrigatoriedade das disciplinas de arte e de educação física para educação infantil e ensino fundamental, exigindo o remanejo dos profissionais da rede para as demais escolas, a depender das políticas praticadas pelos governos dos estados. Tal incerteza esteve presente entre as professoras com quem trabalhamos ao longo da pesquisa, quanto aos tempos de aula determinados para o ensino de Arte e o cumprimento da carga horária em escolas afastadas de seus itinerários. Profissionais que atendiam aos três turnos do colégio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com restrições e particularidades, já pertencentes à comunidade escolar em anos significativos de atuação. Elas atendiam na ocasião parte dos aproximados 1600 alunos entre os três anos do ensino médio.

*

Constituindo-se como comunidade escolar, nesse território marcado pela presença histórica de uma tradição, as gerações de estudantes e de profissionais também organizam de modo muito particular as condições de seu pertencimento ao colégio. Do mesmo modo, tais condições não se limitam às instalações do colégio; incluem-se as vias pelas quais a comunidade

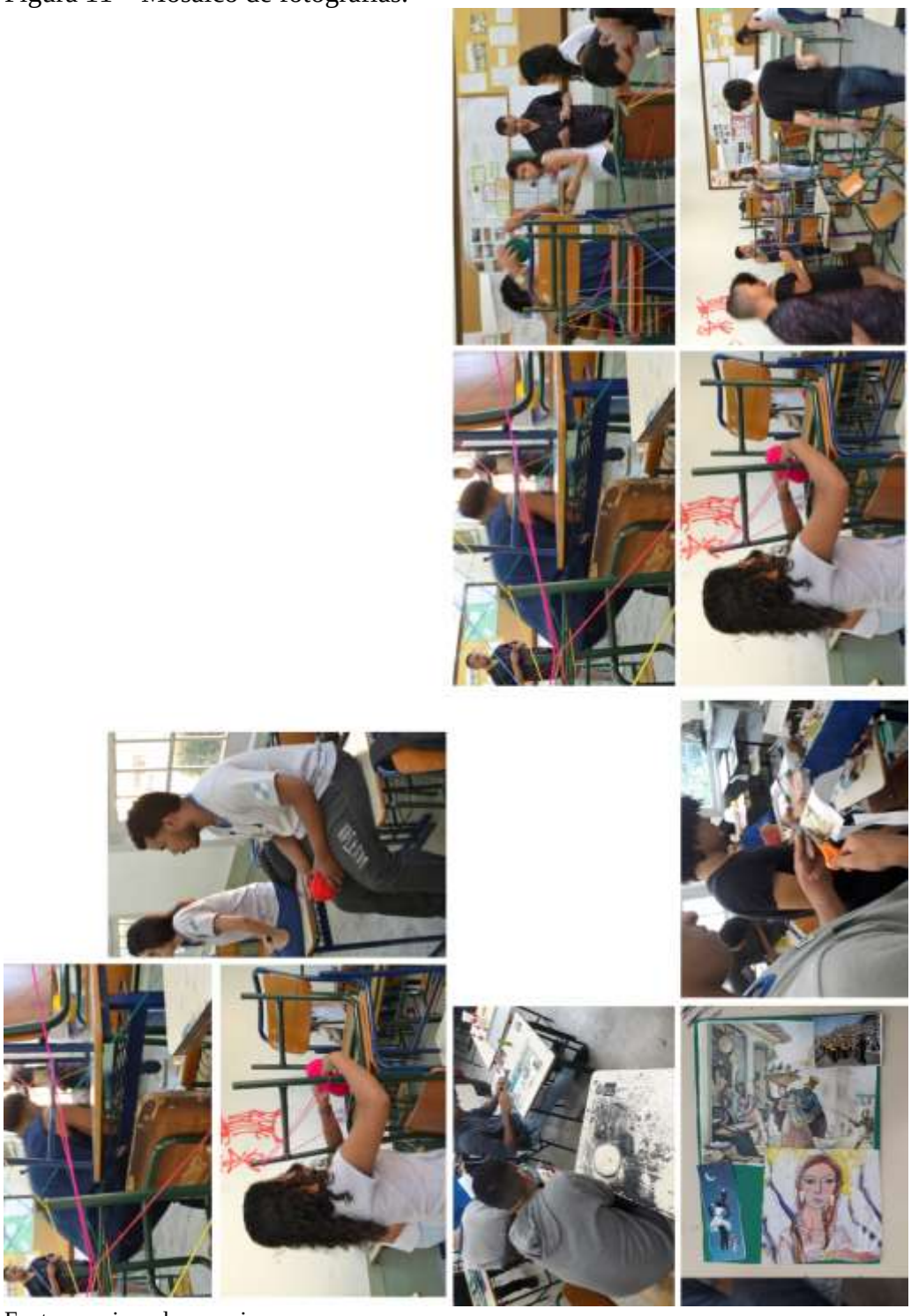
escolar toma parte dele, ao habitarem as imediações ou ao adotarem rotas mais comuns para chegar à Praça da Bandeira. Seja morando nas comunidades do Sumaré, Rodo e São Carlos, nos casarões e vilas divididos entre muitas famílias pelo Rio Comprido e Praça da Bandeira, seja partindo de regiões afastadas para trabalhar no comércio e, por isso, utilizando o transporte público em sua locomoção. Forma-se, aqui, uma tonicidade de mundo que faz do colégio um território em permanente realização das singularidades do urbano, um campo de singularidades constantemente renovado e tensionado frente às relações de poder que o realizam enquanto dispositivo institucional. Percebemos os jogos de tensão nos traços e nas pequenas pichações dos banheiros e em outros locais do colégio, próximos a pichações inscritas no espaço da rua e do muro, como o cuidado que meninas e meninos têm com seus corpos negros e morenos em estetizá-los na construção da sua existência. Percebemos nas atividades propostas também a amplitude de suas referências, atentos aos acontecimentos da cidade e das redes de comunicação, articulada ao manejo das imagens que são capazes de produzir e usufruir nos cotidianos. A comunidade marca, portanto, parte de seu pertencimento à instituição, construindo em seus encontros diários sua história, formando os mundos desse pertencimento cotidiano e sua condição de território existencial ao qual, na pesquisa, recorremos como nosso interlocutor privilegiado.

*

Quanto à obra do colégio que ocupava as partes comuns, a diretora relatou os esforços que vinham sendo feitos para o seu prosseguimento, em meio às interrupções praticadas pelos cortes de recursos. Faz-se importante destacar que tais cortes foram realizados no contexto da crise do governo do estado do Rio de Janeiro pelo rombo deixado pela última administração, uma vez que os recursos já teriam sido determinados para a restauração do prédio pelo órgão competente. Os pagamentos feitos à empresa responsável pela obra ocorreram à medida em que setores do prédio foram reformados, o que, em um determinado momento de 2017, não aconteceu, deixando áreas do colégio inativas e cheias de materiais de obra e de entulhos, enquanto transcorria o ano letivo. Dessa forma compunha o cenário que presenciamos nos primeiros meses: a ampla área do pátio com montes de areia e brita, enquanto os alunos se reuniam em grupos ao fundo. A presença dos alunos nos corredores que poderia ser apreendida em uma única visada vista do pátio, ou entre as salas no intervalo de uma aula a outra, em meio a assuntos pessoais. Por vezes, alguém os chamava para a aula que transcorria no horário em questão, como forma de alertá-los sobre as demandas da disciplina, ainda envolvidos por interesses que diziam respeito, talvez, às especificidades e às urgências de uma juventude marcada pela frequente criminalização. Ainda nessa cena, estavam os professores empenhados

nesse estado de coisas para vencer suas rotinas e não perder os estudantes à revelia de tudo, os currículos que justificavam o pertencimento de todos à comunidade escolar e, principalmente, a educação como possibilidade de justiça social. O cenário se impunha dessa forma, em uma atmosfera em que a escola vinha a ser produzida entre possibilidades e desejos dos professores, dos estudantes e dos demais profissionais da educação.

Figura 11 – Mosaico de fotografias.



Fonte: arquivos da pesquisa.

1.3 **Exercício nº 2: corpo-pesquisador/ suspensão**

Um sonho: era um espaço aberto, próximo a um anfiteatro, onde eu me encontrava. E o grupo que me iniciaria praticava outras suspensões na localidade. Crianças me acompanhavam de um lado a outro, entre as suspensões que já aconteciam no evento. Eu me preparava para ser iniciado, acompanhado dos pequenos, à véspera do primeiro voo.

*

Muitas mãos cuidavam do meu corpo antes de ser suspenso pelos ganchos. O couro era esticado por duas companheiras atentas ao que faziam. As perfurações, além disso, eram praticadas por outros que pareciam mais experientes. Poderia ver a árvore secular erguer seus braços lenhosos desde o mirante onde as preparações aconteciam. Chovia por toda a paisagem, cobrindo o horizonte com um embaçamento de tons e de contornos. Estava sobre suas raízes, atento ao que viria a acontecer, os cabelos úmidos e certa apreensão em não saber como. Deixaria o chão com os pés suspensos em pleno ar. Enganchado pela árvore, com cabos ainda maiores, eu pensava em como retornar, depois disso tudo.

*

Ouvia dos demais: a mente controla o corpo. E, talvez, chamasse de corpo a parte da qual deveria me desvencilhar. Lá estava, todavia, a dor, a me lembrar de que tudo convergia para esse ato. Meus pés não podiam mais tocar o chão, suspensos nessa espera que supunha saber o acontecimento. Eu sentia a dor que em tudo estava presente e poderia viver, agora, esse perceber das coisas. Parecia reunir-me em um todo que, pelo gesto extremado, pudesse suportar a experiência. Sabia do corpo que não era parte desvencilhada, mas tudo o que poderia sentir no agora. E eu era pequeno. Eu era um inseto capturado nessa teia pelo vasto movimento da vida.

*

Talvez o sacrifício: a entrada na economia da dádiva. Havia uma entrega maior ao que não se poderia saber de antemão. A metamorfose, por sua vez, exigia uma parte de mim à queima, para ver o que nos é frequentemente negado acessar. Um movimento silencioso de doação.

Figura 12 – Suspensão corporal realizada em novembro de 2017, com fotografia de Eduardo Dufa Lins.

1.4 **Uma Primeira Imagem da Tese**

Saímos do local onde transcorria o evento Matéria Prima (2018) e nos dirigimos a um estabelecimento, no final do quarteirão. Éramos um grupo considerável de participantes que ali se reuniam. Eu acompanhava Sofia Ré e Belém para almoçarmos, como nos últimos dias. As conversas atravessavam as mesas, mencionando os lugares de onde provínhamos. Falávamos também das surpresas em Lisboa. Os pratos, com seus sabores estranhamente familiares. As ladeiras e as ruas, ainda calçadas de pedras. Em um dado momento, perguntei a Belém do que se tratava a sua tese. “Mira!” Sacou uma caneta do bolso. “Vou desenhar um esquema.” E, sobre o papel que protegia a mesa, desenhou um triângulo, escrevendo em cada vértice as palavras “arte-performance”, “educação” e “política-social”. “É isso o que faço na tese.” Eu me vi ali diante de uma imagem. Um exercício de imaginar a tese que não havia me colocado e, por sua vez, parecia muitíssimo interessante. Pedi sua caneta emprestada. Seria a minha vez de desenhar a tese. Tracei uma linha, recortando outra. E ainda outras linhas, antes de marcar os nós em cada ponto de encontro. Neles, escrevi palavras como “educação”, “performance”,

“arte”. Disse a Belém que sobre todo desenho escreveria a palavra “corpo”. Ela concordou. E, no centro do triângulo, escreveu também “corpo”.

*

Agora que retomo a imagem, não posso deixar de reconhecê-la como uma rede. Pontuei a Belém que a pesquisa acontecia em cada um dos nós, no cruzamento de entendimentos que convinha investigar enquanto saberes vividos. Eu recordava a imagem das redes que Nilda Alves e Regina Leite Garcia mencionavam quando se referiam aos Estudos do Cotidiano. E me perguntava em que momento a imagem havia se consolidado como imagem de pesquisa. Essa imagem que me conduzia na investigação, sem ter aparecido em cada uma das minhas escolhas. Ela desenhava-se no percurso da pesquisa, no olhar das experiências investigativas. E, quando arguido em um momento ocasional, aparecia como algo já presente como uma tradição de estudos. A imagem da rede me conectava à tradição dos Estudos dos Cotidianos Escolares.

*

O nó era um cruzamento de linhas que conduziam a outros nós. Tudo parecia se conectar na pesquisa. E possuía nomes. O nó era um cruzamento de linhas em que poderia escrever a experiência. Algo que se conectava à educação e à prática de ensino, à arte e à imagem que se dera em presença na sala de aula. Eu via a tese se compor em rede, após desenhá-la para Belém. Compreendia-a em sua visualidade, agora que poderia contar com esta imagem. Reconhecia, logo, o pertencimento da tradição à qual a pesquisa pertence. As redes de pesquisa dos Cotidianos Escolares.

Figura 13 – Registro das imagens da tese feitas em um restaurante em Lisboa.

Fonte: arquivos da pesquisa.

1.5 **Experiência Visual nº 3: a presa e o bojo dos sentidos**

Distribuímos, então, as fotografias, para que os grupos iniciassem a feitura dos rostos. A conversa não se prolongara muito quanto aos retratos e às suas mudanças ao longo do tempo. Por não contarmos com imagens ilustrativas, resolvemos antecipar o trabalho de composição e a escrita das diferentes dimensões da vida dos personagens. Eu circulava pela sala, verificando as dúvidas possíveis durante o processo, bem como tomando conhecimento das soluções alcançadas para cada rosto. Quando um determinado grupo chegava ao resultado final da composição, prosseguíamos para a etapa seguinte envolvendo a escrita. Não pude deixar de notar a atitude de R quando decidimos sobre o aspecto da vida que cada um deveria se ocupar. Ele iniciara de súbito a escrita, os medos do personagem, sem medir as palavras e o teor transcrito. Parecia saber exatamente por onde começar, por quais caminhos iniciar. Os demais também disseram ter compreendido a etapa do trabalho. Com isso, me assegurei de que, em caso de dúvida, me chamassem para auxiliá-los. Continuei a circular pela sala, atendendo os grupos e, por vezes, averiguando o que se passava na mesa de R. Ele se encontrava imerso na escrita da proposta. Absorto pela ocasião de descrever o medo do personagem, R parecia não considerar nada no seu entorno senão aquilo que o mantinha concentrado e imóvel na tarefa da escrita. Ele fora momentaneamente capturado.

*

Já em casa, procurei o que R havia produzido. Desejava olhar com mais atenção seu trabalho. Ao encontrar o papel, vi a grafia de traços inclinados iniciar o texto “O medo é como o vento, está sempre ao meu lado. Mas, medo de quê?” Ora, parecia estar diante de um texto pessoal que não temia compartilhar seus segredos. Prossegui com a leitura. “Medo de não ser forte o suficiente? Talvez… Medo do futuro, medo dos dias, medo da vida… afinal, qual é o meu medo?” E revelava “Creio que a dúvida seja o meu maior medo, a incerteza me destrói; tenho medo que isso destrua os meus sonhos, tenho medo de que meu medo destrua tudo… que acabe com o que posso conquistar de bom em minha vida.” Lendo-o, perdi o fôlego. O pequeno papel parecia agora pesar, ter a gravidade de uma pedra. Lembrei da figura imersa na escrita. “Loucura? Talvez seja esse o motivo de tudo isso. Essa postura insegura, na busca pela minha cura; me pergunto se ainda é tarde, para deixar de ser um covarde, e viver a vida no modo hard!” De súbito, R parecia escapar daquilo que teria revelado no parágrafo anterior. Não entrecortara as frases com reticências e gradações, ao acrescentar algo mais ao texto. Encadeara uma rima que dissipava a gravidade da escrita. Esquivara-se do que havia dito, lançando-se em um gesto de invenção.

Entre os papéis, encontrei muitas criações como as desse grupo: “Thomas Coelho é um cara humilde que mora no interior, ele trabalha em um orfanato, ajudando a cuidar das crianças. Thomas tem em torno de 38 anos, pardo. Depois de seu trabalho, Thomas passa e fica um bom tempo na praça admirando o ambiente. Depois de passar o tempo na praça, ele vai para a sua casa dormir.”

*

Também outras descrições pareceram ser portadoras de diferentes revelações. “Meus sonhos, bem, eu tenho muitos sonhos. Mas sei que nem todos podem ser realizados. O meu maior sonho é ser médico. Bem formado, Mas gostaria de ficar na parte da pediatria.” E continua: “Bem, eu sonho com a minha casa própria. Bem grande. Com crianças correndo pela casa. Gosto de viajar para vários lugares diferentes, como os EUA, Paris e etc. À noite, quando vou dormir, gosto de sonhar com coisas que sei que um dia vão se realizar.” E aqui terminava, com R em mente. Quantos acontecimentos não pude presenciar, durante a oficina?

*

Não parecia uma completa surpresa encontrar algo assemelhado a revelações na escrita dos estudantes. O manejo com as imagens não se restringia ao material visual trabalhado na oficina, estendia-se também a imagens evocadas em outros níveis, em que as fronteiras da sua materialidade ocorriam de modo ambivalente. Investigavam os rostos em uma composição como a de um mosaico, por aproximações e encaixes, a partir dos sentidos mais familiares. Não parecia, dessa maneira, uma surpresa encontrar entre os textos medos e sonhos que pertencessem aos próprios estudantes. Estávamos sujeitos a confundir imagens enquanto as produzíamos na oficina, do mesmo modo a confundir imagens em sua transposição para a escrita. Isso, acredito, decorria, por vezes, de uma captura do próprio fazer. R conduzia a escrita absorto pela ocasião de discorrer sobre os medos do personagem, sem atentar para o que se passava em seu entorno, envolvido com o que encontrara entre o rosto e a escrita. Desenvolvia o texto como que imobilizado, concentrado naquilo que o detivera em seu fazer. A surpresa me parecia residir no fato de que R se via na imobilidade, conduzido por imagens possuidoras de algo pessoal. Ao mesmo tempo, seu silêncio durante a escrita testemunhava certo cuidado ou, mesmo, gravidade quanto ao que viria a expressar no papel. Parecia, então, retesado pelo que lhe acontecia na experiência envolvendo as imagens produzidas e o percurso imaginativo de recriar os medos. A captura pela experiência em curso não somente o envolvia no jogo de mistura das imagens, como lhe extraía aquilo que parecia pertencer a algo pessoal. Havia sido preso em meio ao que lhe acontecera de investigar entre as imagens. Dessa forma, me ocorria o sentido da escrita que o conduzira a uma breve confissão.

Outras razões podem ter mobilizado os estudantes entre as produções, como parte de suas invenções reveladas na escrita. Partiam de viagens envolvidas em situações inesperadas e algum desfecho tranquilizador. Eram conquistas adquiridas após um grande esforço e ocorridas no momento mais oportuno para o personagem. A experiência de consecução dos textos não se limitou à captura do fazer, extraindo dos envolvidos aquilo que não esperavam compartilhar. Tampouco se reduziu a inscrever no papel esse algo ambivalente que se assemelhava a breves revelações. Pensar a captura pela experiência de manejo das imagens não significou tomar o envolvimento de todos pela imobilidade reconhecida em R. Ela me aconteceu, de certa maneira, como problema e eu parti desse limiar para entender nossa relação com o universo das imagens. Do mesmo modo, entendo que os saberes evocados na produção do texto podem ser compreendidos a partir dos jogos de poder. A imobilidade que relacionamos à captura consistiria no cuidado ou na atenção aos jogos estabelecidos e, exigidos em cada ação, figuraria também como um escrutínio maior sobre os usos da escrita. Aqui, se trataria de atestar os saberes adquiridos, quando pensamos a imobilidade a partir do manejo e da elaboração da linguagem verbal. Ora, não pretendo abandonar os usos da linguagem em relação aos jogos de poder e, menos, desconsiderar os saberes que a envolvem em suas possibilidades de manejo. Procuro sinalizar com a captura uma perspectiva acerca da experiência que nos constitui quando a constituímos. Uma perspectiva que nos permite pensar a captura em sua vizinhança, entre os acontecimentos que nos comprometem, entre o vir a ser das coisas no mundo. E, da parte que é a experiência enunciada, pensar igualmente a presença da captura, em seu modo particular de existir, por uma via complexa e aberta para os sentidos.

*

Pergunto: seria equivocado tomar a atenção de R com a escrita como imobilidade durante a oficina? Talvez, arrisco-me a responder a pergunta, sem perder de vista a fragilidade daquilo de que disponho. Afinal, os recursos para pensar a presença de R na experiência eram não outros senão as descrições anteriores, algumas anotações, a memória sobre o modo como havia reconhecido sua imobilidade. Via-o concentrado na proposta, desde o momento em que deixara o grupo e passara a circular pela sala. Voltava o olhar para o grupo, ainda que estivesse distante, e R parecia manter-se no texto do mesmo modo atento. Com o lápis retesado entre os dedos, olhava para folha de papel, como que à procura do que dizer. Não me parecia, na ocasião, um movimento semelhante ao de seus colegas que, ao longo da proposta, interrompiam o texto para brincadeiras e para conversas pessoais. Reconhecia estar diante de um envolvimento inusitado, de uma presença alheada do entorno agitado da sala. Esse reconhecimento era o reconhecimento de uma presença retesada na experiência que ocorreu de nos envolver. Era,

igualmente com surpresa que tomava esse reconhecimento na medida em que se confirmava sempre voltando os olhos para R. Sua presença parecia ter adquirido uma gravidade momentânea. E, sendo uma marca que me ocorre, conviria ser considerada parte de uma dentre outras perspectivas que se realizavam. Um efeito dos acontecimentos que, a meu ver, convém ser ponderado sob esses termos.

*

Sentei-me com o grupo que parecia ainda ter algumas dificuldades. Li com uma das estudantes seu texto. Ela não havia avançado muito e, como forma de retomar os esforços, procurei recapitular como havia iniciado tudo. “Eu não sei.”, dizia, por vezes. E, mesmo retomando o rosto, ela resistia em não arriscar com o trecho que dera início. Sua amiga nos observava calada e não fazia qualquer menção de nos ajudar. Disse que faria algumas perguntas. Essas poderiam ser respondidas com qualquer referência que imaginasse para o rosto. Prosseguimos, enquanto eu escrevia cada uma de suas respostas no papel. “Era só isso?” Sua amiga continuava calada. Observei que seu texto estava guardado em um caderno que tinha ao lado. Era justamente a estudante que nos perguntara se o trabalho seria apresentado a todos ou exposto em outro lugar. “É o seu trabalho?”, indiquei o papel. Disse para não se preocupar com a exposição dos trabalhos. Se ela, de fato, acontecer, omitiríamos os nomes. Comecei, enfim, a ler seu texto. “Eu já fui uma pessoa muito aventureira nessa vida, gostaria muito de ter que quebrar regras, até ser mãe aos quinze anos e tudo isso mudar.” Voltei a olhá-la. “Hoje em dia, sinto muitos medos, até mesmo de coisas bobas, como morrer, uma coisa tão inevitável.” E continuava a me olhar, como se estivesse à espera de algo. Perguntei se havia um pouco de si no texto. Surpreendeu-se com a pergunta. Eu também me surpreendera com a pergunta. Parecia ter nas mãos algo de muito precioso. “O quê?” Falou-me um pouco alheada.

*

Ela parecia esquivar-se da possibilidade de leitura que outra pessoa pudesse fazer a respeito do seu texto. No entanto, havia escrito durante a proposta o que parecia ter relação com acontecimentos pessoais. Mantivera-se em silêncio e à espera da ocasião em que leríamos o seu trabalho. Por fim, nos surpreendemos com a pergunta feita sobre o teor do texto e com a constatação de que poderia conter algo íntimo. Eu me surpreendera, ao lhe perguntar, sem pestanejar, ao final da leitura. Ela, ao mesmo tempo, parecia ter se surpreendido por não esperar ou não desejar aproximar-se do texto daquela forma. Nisso nos diferenciávamos de R que, contrariamente, pude acompanhar durante a feitura do texto. Estávamos diante da escrita que adquirira sentido, a despeito de qualquer intenção em atender a proposta. Ela estava reticente quanto a isso, o que indiciava seu envolvimento. Sendo reticente quanto à leitura, ela marcava

sua relação com o que fora capturado na experiência e, com isso, sua possibilidade de entendimento pelo outro. Era um mover-se cuidadoso ou alheado pelo que poderia ser encontrado no texto. A estudante se vira comprometida na experiência de imaginar os medos de um personagem. Capturada, movia-se cuidadosamente diante do que poderia encontrar e oferecer a outro. Era um mover reticente.

*

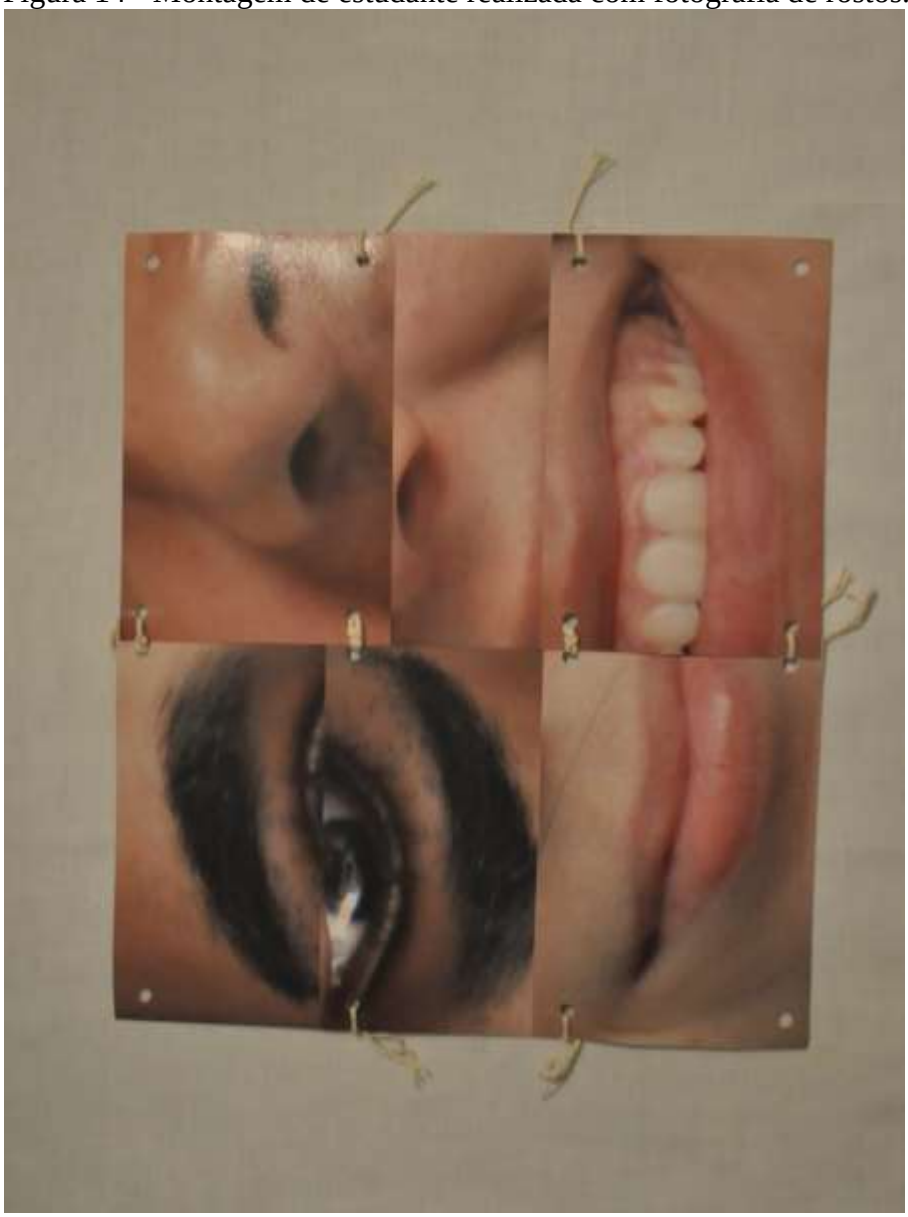
Reticente: essa palavra parecia traduzir o seu estado, que envolvia a leitura do texto e o cuidado em compartilhá-lo. Parecia-me reticente durante a leitura. Movia-se com certo cuidado na cadeira e com as mãos amparadas uma sobre a outra. Eu fizera a pergunta e sua primeira resposta pareceu alheada. “Não sou eu, não.” Respondeu, em seguida. O cenho torcido e o corpo recuado. Mudou, como que se afastando da possibilidade de sua identificação. Já não a considerava reticente, nesse momento. E, para dirimir qualquer desconforto, procurei destacar que “era comum sentirmos medo de perder pessoas queridas”. Mesmo que não se tratasse dela no texto e mesmo que os medos tivessem sido imaginados como pertencentes exclusivamente ao personagem. Sobre o que significaria sua negativa não é possível determinar, tampouco parece ser relevante discutir. Isso também não significaria dispensar o trabalho de rastreamento de suas condições. Trata-se apenas de pensar o vivido pelos efeitos daquilo que pude acompanhar, com os rastros das imagens e dos sentidos deixados pela ocasião do encontro. Ela estivera reticente quando iniciamos a leitura do texto que, por sua vez, parecia conter algo de pessoal e, em seguida, negara a sua possível identificação com as perdas relatadas. Sendo crítica à sua identificação ou ao compartilhamento do texto, sua presença movia-se no cuidado de nos aproximarmos do que ela havia escrito. Havia se surpreendido com a possibilidade de uma leitura estranha àquilo que esperara comunicar. Fora capturada na experiência por algo que pudesse revelar, a despeito de si mesma. Movia-se reticente, agora que se encontrava diante de um texto entregue à leitura dos outros. Sabia que poderia fazer sentido e, nisso, residia a sua captura.

*

A imobilidade de R o deixara momentaneamente alheio ao que se passava em seu grupo. Ao mesmo tempo em que escreviam as esferas de vida correspondentes, seus colegas não deixavam de brincar ao seu lado. R se via envolvido e concentrado na escrita. Era dessa maneira que o considerava na imobilidade da experiência. Por sua vez, a reticência da estudante parecia exprimir-se em cada gesto de recuo e de cuidado com a possibilidade da leitura. Destacávamo-nos do restante do grupo, enquanto iniciávamos o texto e, tratando-o com atenção, percebemos que sua identificação poderia ser crítica. Ela esforçava-se por dissipar os equívocos da escrita.

Era sob esses termos que reconhecia sua reticência e sua negação. Ambos se viam, de alguma forma, capturados pela experiência de manejo das imagens e de elaboração da escrita. Vendo-se comprometidos, não deixavam de expressar o que parecia lhes pertencer intimamente. Isto é, esse algo expressivo que lhes fazia sentido e se inscrevia na escrita de modo singular. Gestavam o sentido da escrita e das imagens, ao mesmo tempo em que eram gestados pelos sentidos da experiência. Extraíam, a despeito de si mesmos, esse algo pessoal que tornava singular o seu fazer e o seu dizer. A sua escrita parecia confessar, por instantes, algo mais. As imagens nos faziam ver, por frações, um sentido pessoal. Eles avançavam no bojo dos sentidos com isso que pode ser momentaneamente capturado. Presa e bojo dos sentidos que, a despeito de tudo, extraíam de si os dizeres e os veres da experiência.

Figura 14 - Montagem de estudante realizada com fotografia de rostos.



Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

Figura 15 - Colagem realizada por estudante durante as oficinas.

Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

1.6 **Experiência Visual nº 4: imagens de poder**

Retornava ao colégio, após um ano de trabalhos com as oficinas, e constatava que a recuperação do prédio havia progredido o suficiente. A sala dos professores fora deslocada para a antiga diretoria que, agora, localizava-se no primeiro pavimento. O colégio havia mudado. Tathi nos avisou que, em função de um imprevisto, chegaria próximo do horário da aula. Tratava-se de uma turma de Jovens e Adultos que compreendia um número reduzido de alunos, do último ano do Ensino Médio, com dois tempos de aula no currículo. Era noite. Isabele e Ana já se encontravam na sala dos professores enquanto Felipe estava ao caminho. Acertávamos algumas questões sobre nossa aproximação com os alunos e o trato com a feitura das colagens. Na semana anterior, havíamos selecionado as pinturas a serem apresentadas e a possibilidade de trabalhá-las pela dimensão do poder. Além disso, pretendíamos trabalhar a memória dos acontecimentos históricos que, enquanto imagens, sustentava uma perspectiva privilegiada e de privilégios. Eram elas: *A Redenção de Cã* (1895), de Modesto Brocos, *Primeira Missa* (1861), de Victor Meirelles, *Batalha do Avaí* (1877), de Pedro Américo e *Retrato de D. Pedro II e de Tereza Cristina* (1850), de François-René Moreau. Cada qual ficara responsável por estudar uma obra, sabendo que boa parte das informações estudadas não seria mencionada durante a oficina. Preparávamo-nos para orientar e para responder as dúvidas dos alunos que, porventura, desejassem conhecer um pouco mais de cada obra. Na sala dos professores, relembrávamos o que poderíamos realizar na oficina. Não demorou muito, Felipe chegou e, em seguida, Tathi. Subimos, então, para a sala de aula.

*

Imaginava partir das impressões dos estudantes, em uma conversa inicial. Não foi o que aconteceu. Alguns alunos se levantaram para enxergar melhor as imagens dispostas no quadro. Quando, entretanto, perguntados, poucos se arriscaram a expressar o que viram. Disse que falaria, de modo geral sobre a seleção daquelas imagens e, aos poucos, poderíamos conversar sobre os detalhes percebidos. As pinturas faziam parte de um contexto histórico muito próximo e sua importância estava em visualizarem narrativas coerentes com a política do Estado Brasileiro da época. Duas pinturas pertenciam a dois pintores brasileiros, enquanto as restantes, a pintores estrangeiros. Ao mesmo tempo, destaquei que duas das pinturas foram elaboradas fora do país, enquanto as restantes, em solo brasileiro. Poderíamos, dessa maneira, questionar o testemunho dos pintores enquanto elaboradores das cenas históricas. “Como será que eles pintaram essas cenas, se estavam tão distantes do país?” Um dos alunos respondeu “Ué. Eles inventaram.” Ótimo. Isso seria um pouco do que poderíamos fazer na proposta, inventar outra

forma de visualizar as cenas, as pessoas ou demais elementos contidos na pintura. Fui à pintura de Modesto Brocos, em que uma família fora representada em uma gradação racial. Embora essa imagem não se referisse a um mito de origem, como o retratado pela *Primeira Missa*, ela expressava a ideologia racial do Estado na época e, além disso, visualizava uma situação que pouco mudou, após a abolição. Estávamos diante de imagens que se relacionavam com o poder constituído do Estado e impunham um conjunto de narrativas às outras imagens que pudessem rivalizar com ele. Estávamos diante de imagens que respaldavam uma perspectiva acerca dos acontecimentos históricos, deixando pouco espaço para narrativas e perspectivas diferentes do que havia se estabelecido. Nesse sentido, a proposta de desenvolver as colagens significava abrir essas imagens e contá-las de outra forma, compô-las, a partir daquilo que desejávamos para as vidas retratadas.

*

"Estou com as pernas moídas." disse A, quando fora convidada a se aproximar do quadro, para ver melhor as imagens. Ela sorria. No momento em que distribuíamos as pinturas, as levei, para que pudesse escolher com calma e, em seguida, expliquei um pouco sobre cada uma das imagens. Ela me ouvia atentamente olhando para as imagens e, sem demorar, optou por trabalhar com a *Primeira Missa*. A oficina teve prosseguimento, enquanto os estudantes escolhiam suas imagens. Ela investigava as revistas e os jornais, à procura de imagens, passando por suas páginas com relativa rapidez. Perguntei sobre o que já havia encontrado. Para minha surpresa, ela colou na pintura um copo de cerveja sobre o altar retratado. Eu fiquei fascinado com esse gesto tão simples e significativo. Compreendi, com isso, que sua dificuldade estava em encontrar imagens coerentes com seu sentido. Procuramos, por um tempo, algumas que tivessem relação com o gesto inicial. Nenhuma figura parecia ser suficiente, por mais que procurássemos. Sugeri, então, que tentasse outro tipo de interferência, como desenho, no sentido de continuar o raciocínio do trabalho. Após circular pela sala, ela havia desenhado tridentes nas mãos dos indígenas, fazendo da cena um cenário efusivo e contrastante com a pintura. Havia encontrado uma garrafa de espumante e desenhara alguns elementos mais, invertendo o sentido da cena, a contrapelo da missa. A havia infringido um pequeno golpe visual, em uma imagem de poder.

*

B parecia muito quieto no canto da sala. Estava como que afastado dos demais. E isso não parecia de todo um problema. Olhava constantemente para o papel, sem iniciar qualquer coisa. Levantou-se para pegar uma revista e passou a folheá-la, à procura de figuras. Via que a pintura *Batalha do Avaí* não permitia selecionar facilmente elementos discretos para a colagem.

Também tive essa impressão, em outras mesas, com alunos ocupados em encaixar a imagem em outras figuras. B abandonou a revista e voltou a olhar para a pintura. Era difícil selecionar algo em uma batalha pintada com tanto movimento, onde tudo parecia estar articulado, de um plano a outro. Ocorreram-me três sugestões: insistir em encontrar algumas figuras na pintura, utilizá-la como fundo da composição ou criar uma imagem maior, produzindo outra silhueta. Ele ouviu atentamente as sugestões e passou a manejar a página com maior desenvoltura. Pesquisava nas bordas e no verso outras possibilidades de trabalhá-la.

*

"Quero uma folha azul!" ouvimos, do outro lado da sala, em um grupo de alunos, já reunidos antes de nossa entrada. Seus colegas haviam pedido uma folha rosa e MV parecia querer se distinguir de suas escolhas. Era nítida a sua tentativa de demarcar o gênero. Infelizmente, não dispúnhamos de folhas de papel azuis e sugerimos outra cor, como o preto. Ele concordou. Tentou iniciar o trabalho, vasculhando as revistas que seu grupo trazia para a mesa. Alguns lhe passavam o atlas e os jornais, enquanto conversavam. MV procurava selecionar alguma imagem, sem que pudesse decidir o que recortar. Cortou a imagem da pintura, mas não conseguiu prosseguir. "Eu desisto." Disse para que não se preocupasse. Comecei recortando as imagens que foram extraídas da pintura e pedi que tentasse organizá-las no papel. "Eu queria um céu." Tentamos achar algo semelhante entre os materiais de recorte. Não encontrando, poderíamos também usar alguma faixa azul da revista. Conforme mexíamos no material, MV parecia ficar mais calmo. Deixei-o. Precisava ir a outras mesas. Por fim, não havia iniciado a colagem e, tentando reconfortá-lo, disse que poderíamos continuar na semana seguinte. Após a sua saída, uma aluna disse "Ele trabalha na semana que vem."

*

Ela havia disposto o copo de cerveja na posição do altar e encontrado, nesse pequeno gesto, uma forma de contrariar o sentido da pintura. A missa retratada enfatizava o caráter solene do acontecimento histórico, que parecia exigir igualmente o cuidado com o olhar sobre a composição pictórica. Ela havia, no entanto, infringido na pintura um golpe. A figura da cerveja incluía um elemento no centro da composição que atribuía a ela um sentido completamente inverso. Procurou, em vista disso, dar continuidade ao gesto infringido, pesquisando outros elementos visuais que lhe fossem próximos. Como não os encontrara, a solução que nos pareceu possível foi desenhá-los sobre a imagem da pintura. Esses traços desenhados pareciam aprofundar o seu gesto inicial e contrário à missa. Por outro lado, os caminhos assumidos por B procuravam investigar a pintura, em uma tentativa de determinar um sentido que envolvia também o sentido de seu recorte. B procurava na composição da

pintura elementos que pudessem ser extraídos e destacados e, com eles, um gesto de recorte que oferecesse uma possível interferência. A batalha representada procurava confundir seus elementos, articulando gestos e personagens, conduzindo-nos por toda a composição. Ao reconhecer as dificuldades, as soluções para lidar com esse cenário visual precisavam ser repensadas. B poderia utilizar a pintura como material de fundo para as figuras que encontrasse nas revistas. Ou, como pensamos, poderia utilizá-la para produzir silhuetas que se adequassem aos interesses da colagem, imbricando-as com as figuras encontradas e o fundo colorido da cartolina. Ele havia, todavia, optado por recortar a imagem ao meio, separando o firmamento do cenário da batalha. Em um único gesto de recorte, criava uma abertura para dialogar com a pintura. Nesse sentido, ambos infringiam seus golpes para tornar a imagem passível de ser interferida, de uma maneira que seu teor pudesse ser utilizado em uma composição diferente da composição inicial. Enquanto A promovia uma inversão significativa do conteúdo, B procurava abrir a imagem, subvertendo sua impenetrabilidade. As soluções dispostas cumpriam possibilidades de diálogo com a imagem a partir de pequenos golpes. Caberia, então, pensarmos de que modo o diálogo fora realizado em imagens articuladas a narrativas de poder. E, dessa feita, pensarmos também a arbitrariedade dos gestos que fizeram delas imagens abertas em um diálogo visual.

*

Antes de iniciarmos o trabalho, havia destacado a vinculação das imagens às instâncias de poder e às narrativas do Estado brasileiro. Eram imagens pictóricas que apresentavam a missa como cenário de origem e a batalha como testemunho histórico, além de oferecer os retratos de Dom Pedro II e de Tereza Cristina. Encaminhamo-nos para um entendimento de que se tratavam de criações e, embora estivessem posicionadas separadamente, em materiais didáticos, as pinturas se aproximavam, em um contexto específico da nossa história. Sabíamos que eram assim posicionadas mais pelo intuito de mostrar acontecimentos nos quais os registros visuais eram escassos. Seria necessário reconsiderar isso na proposta de trabalho com as colagens, já que a concepção das pinturas procurou também atender aos interesses políticos da época. A apresentação procurou oferecer um encaminhamento para as colagens, partindo de uma possibilidade do olhar que poderia igualmente perder-se durante a oficina. Logo, preparávamos a apreensão das pinturas para um sentido em que a vinculação da imagem ao poder pudesse ser cada vez mais evidente. Além disso, as duas pinturas trabalhadas por A e B possuíam elementos visuais que também indiciavam relações com as instâncias de poder. Essas imagens eram portadoras de composições visuais que deixavam ver violências históricas conhecidas, como é o caso da conversão do gentio e dos contextos de guerra. É válido destacar

que, não sendo as imagens apenas portadoras, os acontecimentos retratados compunham o centro da pintura, reafirmando a sua temática relacionada à ordem estabelecida, marcada pela cruz no centro da missa e pelas armas no cenário da batalha. Entendo que essas indicações visuais constituídas pelas figuras também preparavam a apreensão da pintura para a sua vinculação ao poder. Por fim, convém considerar os gestos dos estudantes na intervenção das pinturas. Os gestos de inclusão e o desenho de elementos visuais pareciam ter eficácia, na medida em que conservavam parte da composição. B realizara um recorte, com o intuito de separar o firmamento da batalha, sem descartar nenhuma das suas partes. É dessa maneira que penso ter existido aqui um jogo com o teor das imagens que se sustenta na relação com o poder. Mesmo que esse jogo tenha ocorrido apenas no âmbito visual, os gestos de interferência pareceram atuar deliberadamente com a dimensão política, invertendo ou abrindo a imagem para que outras composições e cenas se tornassem possíveis. Certo, ademais, de que se tratavam de pequenos golpes, estes favoreceram de algum modo o desenvolvimento seguinte e sucessivo das colagens. No enfrentamento que podemos figurar com as pinturas, a inversão e a abertura da composição são gestos que os estudantes utilizaram para lidar com o poder envolvendo a imagem. Sob esses termos, tomamos parte das respostas dos estudantes que se dirigiram ao enfrentamento político e sua articulação no universo visual.

*

Havia chegado à mesa de W e logo percebi que estava confuso. Não sabia me dizer o que estava fazendo e algumas imagens se viam confusamente reunidas sobre a folha. Perguntei se havia pensado em algo enquanto folheava a revista. Balançou a cabeça devagar. Não. Quanto às imagens que pareciam separadas, disse não saber o que fazer com elas. W as separara de modo confuso e parecia investigar o material de recorte em busca de alguma ideia. Disse que poderíamos tentar mexer nas imagens, organizando-as em uma composição mais simples, espaçadas, por exemplo, uma em relação à outra, de modo a ocupar a folha de papel. Conforme encontrávamos algumas composições, semelhantes à da pintura da missa, W acenava em concordância, como se compreendesse o processo. Após circular por tempo entre as mesas, Ana me chamara para ouvir W sobre sua colagem. Eles estavam em pé, com outros dois estudantes. Então, ela pediu para ele repetir o que havia dito. W narrava como o peixe fora pescado das águas na base da colagem e, agora, estava no altar como oferenda. Passou, em seguida, a narrar o universo que recebera o peixe e se expressava em outros peixes da composição. Enquanto narrava, indicava com o dedo o caminho da imagem, que se tratava também do caminho do seu relato. Sua colagem passou de alguma forma a ser enunciada pelo trabalho de composição. Ela possuía um sentido particular.

C não parecia ter dificuldades com o trabalho. Agia concentrado e calmo na feitura da colagem. Ao me deparar com o trabalho, ficara fascinado com a composição então elaborada. Ele havia recortado as imagens do quadro *A Redenção de Cã* que seguiam uma linearidade visual. Tratara de produzir uma composição triangular onde a anciã negra ocupava o vértice superior. Disse que o trabalho estava ótimo. Mas ele não parecia satisfeito. Comentei que talvez fosse necessário contrastar o entorno das unidades visuais que estavam sobre o fundo preto. Poderíamos colar folhas na região para aumentar o contraste ou, mesmo, pintar o entorno delas para conseguir esse efeito. C queria usar a tinta e preparamos, então, o material. Averiguando os tubos de cores entre aqueles que poderia usar, separou o amarelo, no intuito de destacar as duas figuras sobre o fundo preto e o azul e contornar a figura da anciã. Ficara só para mexer com as tintas e produzir o contraste desejado. Quando retornei, após um tempo, cada vértice dispunha de uma cor básica, azul, vermelha e amarela. O caipira branco que representava o ideal racial da época fora contornado com o vermelho, enquanto a jovem negra do centro do quadro fora contornada com o amarelo. A anciã negra havia adquirido a cor azul que, para mim, parecia reforçar a nobreza da sua posição. C parecia ter desfeito a linearidade eugenista de Modesto Brocos com uma sucessão de escolhas. Como um jovem negro habitante da cidade do Rio de Janeiro, C desfizera-se da imagem de poder da pintura, para transformá-la em um elogio à sua ancestralidade negra.

*

As escolhas de C pareciam dominar um sentido do universo imagético relacionado ao contraste entre cores e formas. A posição triangular em que dispusera as figuras do quadro acentuava contrariamente àquela figura que o pintor havia destinado pouca relevância. Ao mesmo tempo, ao selecionar as cores, fizera uso justamente das três cores básicas. O quadro de Modesto Brocos fora pensado para que o sentido de evolução racial ficasse bem demarcado na composição pictórica. O pintor retratara uma família em primeiro plano, de modo a presenciarmos a evolução do espectro racial, ao movermos o olhar primeiramente da anciã de pele mais escura para a figura branca do homem caipira. No centro do quadro, poderíamos ver também o fruto da ideologia racial da época que consistia na criança nascida do casamento entre uma jovem negra e o caipira branco. C havia se desfeito da linearidade visual de Modesto Brocos, destacando a anciã em um vértice triangular, cuja base consistia nas figuras da jovem negra e de seu companheiro branco à esquerda. Percebemos, aqui, a necessidade de um desfazimento da composição pictórica inicial, em prol de uma composição que pudesse criar outro sentido em imagem. Na medida em que destacara a anciã, C parecia opor-se ao sentido da pintura de Modesto Brocos. C também distribuíra as cores básicas entre as figuras de uma

forma particularmente interessante. Ele contornara a figura da anciã com a cor azul turquesa, enquanto destinara o amarelo à jovem negra, cores que, de certa maneira, revestiam de importância e ofereciam destaque a essas imagens. Por outro lado, contornara o caipira com a cor vermelha, marcando sua presença com uma tensão característica da cor, o que parece igualmente se dirigir ao sentido da representação inicial no quadro. C parecia realizar uma série de escolhas que se comunicavam com a composição da pintura, opondo-se ao que poderíamos considerar como a narrativa racial do ideário branco. Embora não tenhamos conversado acerca do teor da pintura na ocasião, o enfrentamento realizado por C envolveu um entendimento e respostas comprometidas com o universo da imagem. C havia realizado um pequeno golpe contra o discurso contido na pintura.

*

Tathi pediu para que realizássemos a mesma oficina, em uma turma do turno da tarde. Eu expressara interesse em trabalhar com as aquarelas de J. B. Debret e de J. M. Rugendas, no sentido de abordar com a imagem questões raciais. Sabendo dessa possibilidade, Tathi nos convidou para atuar com uma turma da tarde que parecia muito atenta a estas questões. Diante da referida turma, não imaginava encontrá-la composta apenas por meninos, meninos negros[15] que se encontravam no último ano do Ensino Médio. Pensei que talvez minha sexualidade[16] pudesse dificultar nossa conversa, antecipar dificuldades, nesse primeiro gesto de convidá-los a participar do trabalho. Esse pensamento me ocorreu principalmente porque ainda não nos conhecíamos, o que exigia da minha parte muita atenção e cuidado. Além disso, o tema das aquarelas poderia se encaminhar para experiências muito delicadas que impossibilitassem a consecução das colagens. Nesse sentido, pensamos em aquarelas que não tratassem de flagelação pública ou de pessoas agrilhoadas pelo contexto escravista. As duas aquarelas de Debret compunham-se de uma cena do carnaval, com um grupo de foliões, e uma no cais do porto, com meninos em atividade de barbearia. A aquarela de Rugendas, por sua vez, compunha-se de uma roda movimentada de capoeira onde era possível ver também, na sua proximidade, a atividade de cozinha. Retratavam, com isso, um contexto de usufruto da vida que, no âmbito do sistema escravista, poderia significar igualmente pequenos atos de resistência. O intuito de apresentar essas aquarelas foi o de buscar outras referências visuais para a representação da população negra na cidade do Rio de Janeiro e, assim, desenvolver

[15] Destaco seu pertencimento racial nesse trecho, por ele ser significativo para o entendimento dos desdobramentos da oficina.

[16] Sem dúvida, os meninos me levaram aos meus últimos anos de escola como estudante, em que me vi sob assédios e intimidações em relação à minha sexualidade. Moderar o tom na oficina significou também o abandono dessa reminiscência e a entrada, de fato, na experiência.

imagens de outras memórias. Esperava que, talvez, algo significativo pudesse ocorrer com essa turma, já que Tathi havia manifestado interesse pelos temas relativos às questões raciais.

*

Logo após me apresentar para turma e explicitar os objetivos da oficina, pedi que os alunos fossem ao quadro olhar as imagens que estavam dispostas uma ao lado da outra. Nenhum aluno fez menção de se levantar ou dizer qualquer palavra. Esperei um pouco. “É da escravidão!”, disse um dos alunos. A distância entre o grupo de adolescentes e o quadro era maior do que a simples distância de algumas cadeiras. “Poxa, mas vocês nem viram ainda as imagens.” Eu disse. E me voltei para as imagens. “Veja que curioso, não há em nenhuma dessas imagens pessoas negras com qualquer corrente ou mordaça.” Completei “Por que essas imagens seriam imagens da escravidão? O que há nelas que fez vocês pensarem na escravidão?” Alguém do fundo gritou “É racismo!” Outro respondeu “É do período da escravidão. Elas são antigas.” Sim. “E por que seriam antigas? O que há nelas que leva vocês a pensarem que são antigas?” “A igreja. As casas.”, alguém respondeu. Certo. Disse que estavam certos em pensar as imagens como imagens antigas. Possuíam algumas construções ao fundo que se pareciam com o centro antigo da cidade. Insisti que seria necessário olhá-las com cuidado, já que não poderíamos determinar quem entre as pessoas foram escravizadas. Precisávamos também evitar associar de pronto a figura do negro à escravidão, na medida em que muitos já se encontravam libertos. Do mesmo modo, poderíamos recuperar momentos de resistência, em que as pessoas conseguiram reinventar suas vidas a despeito de um contexto tão hostil. Eles, então, se levantaram e pudemos conversar sobre os detalhes de cada aquarela.

*

É importante destacar que os pintores se tratavam de estrangeiros e brancos. Sua maneira de perceber o país não estava dissociada do fato de serem homens brancos e estranhos a esse contexto. Procuramos investigar detalhes nas imagens como alguns utensílios e algumas vestimentas, e como poderiam nos oferecer indícios de quem eram as pessoas retratadas. Um dos estudantes que jogava capoeira tratou de identificar os instrumentos, assegurando-nos de que um atabaque fazia parte da roda. Em seguida, distribuímos as aquarelas que poderiam ser trabalhadas por cada um. Em uma das mesas, percebi que o estudante havia separado um grupo específico de figuras. Eram fotos de modelos e atrizes que havia encontrado e pretendia utilizá-las na colagem. “São todas mulheres.” Ele acenou com a cabeça. Disse que precisava apenas pensar em como aproveitá-las em relação ao tema da aquarela. Conforme a oficina avançara, parecia ter definido o que fazer com todas as imagens. Ao contrário de manter a aquarela integralmente na colagem, optara por recortar um homem que se barbeava com um garoto e o

colou no centro sobre a imagem de uma das mulheres. Ele centralizara o homem em seus cuidados, cercando o entorno com as imagens das mulheres que havia encontrado no material de recorte.

*

Havia concluído com rapidez a colagem. Perguntei se poderia ver o trabalho. Ele, então, mostrou como havia realizado, após encontrar fotografias que achou interessantes. Sua composição dispunha uma sobre a outra, uma sequência de carabineiros armados e, abaixo, um grupo indígena. Ao lado desses, se encontrava parte do grupo de capoeira em que uma pessoa elevava a mão em riste. Uma imagem de um punho em riste reiterava o gesto da figura extraída da colagem, denotando não uma saudação, mas a indicação de enfrentamento e luta face à tensão entre os carabineiros e indígenas. Disse “muito forte sua composição.”. No que respondeu “sim!”. Perguntei se as imagens dos grupos foram pensadas como se estivessem em tensão. Ele respondeu com um assentimento. Assim que viu as imagens, quis trabalhar com elas. Todos os elementos expressavam uma tensão e traziam uma atmosfera de luta. Tal percepção se deu principalmente quando me voltei para o punho em riste, separado de todo o resto, como que indicando o sentido da colagem.

*

O momento em que os estudantes se permitiram ver as aquarelas não estava destituído de uma imagem inicial que condicionava a figura do negro ao sentido de sua história. O distanciamento momentâneo com que antecipavam o olhar sobre as aquarelas os dirigira a uma ideia comum e corrente acerca da população negra e da escravidão. Não estavam enganados em pensar que, em uma imagem histórica, a figura do negro poderia estar relacionada às atrocidades vivenciadas no período escravista e, como que diante de um problema, interrogavam as razões de recuperarmos particularmente essa memória. A possibilidade de encontrar outros caminhos e, em especial, caminhos fortalecedores de outra memória pareceu atraí-los ao quadro e ao olhar sobre as aquarelas, tratadas em nossa conversa como portadoras de indícios importantes para o entendimento da vida das pessoas retratadas. Nisso encontrávamos também um contexto de realização das colagens que se tratava de uma investigação das imagens e do sentido de outras memórias. A maneira como os estudantes respondiam a esse contexto era significativa para a compreensão dos enfrentamentos vivenciados no universo das imagens. Ao incluir imagens de mulheres na composição, o estudante fazia uso da ocasião para inscrever algo que, de fato, lhe interessava. Essa mesma solução informava mais a seu respeito, sobre seus desejos e interesses, tornando o trabalho muito particular. Respondia, dessarte, o contexto de enfrentamento das imagens, particularizando o trabalho, marcando a importância daquilo que lhe interessava na

ocasião. Do mesmo modo, o outro estudante incorporara um grupo de figuras que remetia diretamente à temática de enfrentamentos e de lutas. Enfrentamentos que não pareciam estar distantes das questões raciais, já que envolvia carabineiros e indígenas em sobreposição. O punho em riste reforçava a temática que envolvia todos os elementos visuais e parecia responder à imagem de uma memória com a reafirmação da luta. Cada qual se orientava nesse contexto, apresentando composições visuais que respondiam os enfrentamentos vivenciados no âmbito da imagem. Dirigiam-se por esse enfrentamento com os gestos que lhes permitiam abrir outras visadas e, assim, a imaginação de outras memórias. Dessa forma, indiciavam entre as imagens seus enfrentamentos com a ordem do poder.

*

A prevalência das imagens que aqui considero como imagens de poder não é tomada sem qualquer resistência pelos estudantes. Suas respostas ao peso de determinadas imagens evidenciam um território de lutas com suas respectivas invenções. Em outras experiências relatadas, percebemos que o manejo das imagens nos conduziu a outras imagens, evidenciado pelo titubear com que aderiam às propostas de trabalho. As experiências relatadas nessa seção procuraram, contrariamente, apresentar algumas soluções visuais que os auxiliaram a aderir à proposta. Essas imagens que considero articuladas à ordem do poder são igualmente marcadas por uma constante prevalência no imaginário social e, por isso, mantenedoras de hierarquias não somente estabelecidas entre as imagens representadas, como também entre os fazeres que hierarquizam as artes pelo seu valor de fruição. A sala de aula é igualmente um território de lutas em que as imagens se produzem e rivalizam com outras imagens, reforçam um imaginário secular que parece justificar as relações de subserviência e de poder. Os gestos, no que lhe toca, são inversões, aberturas e desfazimentos das composições que envolvem outras visadas e sentidos visuais, bem como a reiteração e a investida das imagens importantes às práticas de resistência. Entendemos, dessa maneira, que também as imagens são investidas de pequenos golpes comprometidos com outras visadas e invenções de saberes e memórias. Convém observá-los atentamente, para que as suas histórias possam, por conseguinte, ser vistas e contadas.

1.7 **Experiência Visual nº 5: no descompasso do ver e do dizer**

Retornamos, na semana seguinte, com algumas expectativas sobre o que havíamos vivido. Isabele relatara seu entusiasmo após o término do primeiro dia de oficina. Eu estava ansioso para conversarmos com os estudantes sobre as colagens. Pretendia entender, nesse

momento, como reconheciam seus trabalhos, a forma como haviam procedido na sua consecução. Além disso, quais modos orientavam os estudantes a compreender as imagens, mesmo que pudessem ser apenas momentâneos. Começamos a oficina relembrando um pouco da conversa que tivemos no primeiro encontro. Também verificamos quem gostaria de continuar a fazer as colagens. Procurei, então, acertar um horário para conversarmos sobre os trabalhos, o que seria importante para compartilhar um pouco a experiência. Seria o tempo suficiente para concluírem as composições. B havia retomado sua procura por novas figuras entre o material de recorte. T recolhera o material já separado e ajustara algumas das suas silhuetas. C desejava continuar o trabalho com a tinta acrílica, preparando-a em um copo e testando sua tonalidade em uma folha branca. Verificavam, igualmente, o que haviam conseguido em sua primeira busca e, quando não satisfeitos, retornavam ao material de recorte, à procura de algo. A turma parecia muito concentrada no trabalho. Reiniciavam, assim, a feitura das colagens para o momento de elaboração da leitura que, de certa forma, acontecia como preparação para uma realização de outra ordem. Esse tempo e essa atenção destinados ao trabalho me pareciam conduzir os primeiros passos para um dizer das imagens.

*

Agrupei um conjunto de mesas no centro da sala onde seriam dispostos os trabalhos. Aos poucos, os estudantes concluíam e se dirigiam ao seu entorno. Pedi para que vissem atentamente os trabalhos e se arriscassem a separar as colagens em grupos. Poderiam ser dois ou três grupos, como preferissem. Intentava ver como os estudantes organizavam as colagens, sem que conversássemos sobre elas. Eles se entreolharam, sem saber como começar. Disse que não precisariam temer organizar as colagens em grupos. Ainda se mantinham, no entanto, muito reticentes em fazer qualquer coisa. O fato de não se manifestarem não estava distante daquilo que impedia alguns estudantes de organizá-las. Propus, então, que conversássemos sobre cada uma das colagens e, se possível, que eles compartilhassem qualquer de suas impressões. Preferiram que as coisas se encaminhassem dessa maneira. Desse modo, demos continuidade ao trabalho.

*

Iniciamos a leitura com o trabalho de T que, por sua vez, preferira não falar dele ainda. Não parecia confortável em falar para a turma e, como ocorrera durante a oficina, mantinha-se quieta, conversando apenas com seus colegas. Perguntei se poderia fazer algumas observações sobre o seu trabalho. Disse que tudo bem. T havia recortado as figuras, cuidando para retirar os excessos. “Olhem para o efeito disso.” Alguém comentou. Em seguida, complementou “Parece que está dentro.”. As figuras de indígenas foram justamente coladas no interior de casas

contemporâneas. Isso produzia um contraste não somente entre a indumentária indígena e os ambientes sofisticados, também entre o fato de serem pinturas sobre o fundo de imagens fotográficas. O cuidado que T tivera em recortar as silhuetas favorecia a impressão de que as figuras pertenciam às fotografias. Elas pareciam de alguma forma integradas aos ambientes, ainda que sujeitas a um efeito de contraste. T havia utilizado um fundo completamente diferente para a composição, ao contrário de A, que utilizara a pintura como fundo. Perguntei se conseguiam reconhecer essas duas escolhas muito diferentes. Eles olhavam para as duas colagens atentamente. M e C concordavam em se tratar de duas estratégias que possuíam efeitos muito diversos. Lembrei que, na última aula, T havia separado com cuidado todas as figuras, e organizara a composição das colagens atentamente. Ela se dera o tempo de pensar onde cada figura deveria ser disposta no fundo que eram as fotografias. Parecia, com isso, ter planejado a composição pela forma com que organizara tudo.

*

Quando chegamos ao trabalho de M, recordei que, na última semana, sua fala parecia narrar um acontecimento. Pedi para que falasse sobre sua colagem aos demais. M procurou retomar toda a narrativa que elaborara durante a feitura da composição. “Esses foram expulsos da batalha e resolveram construir suas casas aqui. Tinham sofrido muitas coisas. Os soldados invadiram as vilas. Tinham feridos muitos deles.”, nos dizia M, indicando algumas figuras da parte inferior da composição. Oferecia também detalhes de como foram violentas as agressões. Sua colagem compunha-se de um mosaico de figuras que se encadeavam do topo à base do papel. Ele havia conservado também a pintura de Pedro Américo, que ocupava o centro da colagem. “Depois, os soldados encontram eles e, por isso, precisaram fugir. Foram para outro local, bem aqui em cima. E construíram suas casas, casas novas, para se protegerem.” Traçava a rota desses refugiados no interior da colagem, como forma de fazer ver outros detalhes de sua narrativa. A imagem organizada em figuras encadeadas, sem o recorte de silhuetas e retangulares, não oferecia sinais de qualquer trajetória. A composição se consolidava em uma partilha estável e bem delimitada da superfície. Enquanto nos contava os acontecimentos de que se constituía seu trabalho, M indicava com gestos precisos as figuras e as regiões de onde partia sua narrativa e desdobrava as ações seguintes. Alguém perguntara sobre as pessoas da batalha. “Saíram daqui, porque foram expulsas. Os soldados chegaram da batalha. E as atacaram. Elas foram aqui pra cima.” Formava, com isso, um traçado com a narrativa que não parecia possuir vestígios na colagem. Iniciava sua fala da parte inferior da composição, retomando a pintura para indicar, em seguida, as imagens na parte superior. Voltava-se para o quadro da Batalha para destacar alguns detalhes e reiterava os gestos com que traçava os

acontecimentos de sua história intrigante. No entanto, a imagem não parecia comportar os vestígios visuais necessários à sua narrativa. Encontravam-se estabilizados em uma partilha das figuras que não estava longe de ser expressiva. Esta impressão, no que lhe concerne, constituía um descompasso.

*

M continuava a narrar os acontecimentos da batalha e suas consequências às pessoas refugiadas. Oferecia algumas indicações entre as imagens, marcando os deslocamentos das figuras de um ponto a outro. Falava em demasia, como forma de indicar acontecimentos que não pareciam suficientemente visíveis. Por sua vez, a colagem parecia dispor os elementos visuais em uma partilha estável, segura na forma como fora organizada na superfície. Os elementos visuais compunham, lado a lado, uma sequência, uma forma seriada com que as imagens dispunham algumas cenas. Eram, logo, quadros sequenciados no entorno da pintura de Pedro Américo que, de certa maneira, destacavam o cenário da batalha. Sem os possíveis imbricamentos entre figuras e fundo oferecidos por esse recorte, a composição de todo parecia estabilizada. Foi nesse sentido que compreendi a estabilidade da colagem em um descompasso com a narrativa de M, constituída por toda sorte de acontecimentos que pareciam confundir as imagens umas com as outras. O descompasso aprofundava-se, à medida que ouvia M e seus gestos de indicações na colagem que, em parte, acresciam referências de sentido ao trabalho e, em outra, denunciavam suas feituras com encaminhamentos muito diferentes. Enquanto a fala envolvia-se em movimentos que partiam da batalha para outros quadros e, por vezes, retornavam à própria batalha, as imagens dispunham os elementos visuais de modo delimitado, como que ocorrendo à margem do cenário da batalha. Tal qual uma feitura de acontecimentos, a fala enunciava imbricamentos que não pareciam ser encontrados na colagem. De sua parte, a colagem apresentava o cenário de uma partilha estável que, na ocasião, a fala não procurava descrever. A fala se distanciava da imagem para seguir por um caminho próprio. O que víamos contrastava e até discordava do que estava sendo falado. Reconhecia, portanto, o descompasso entre o dizer e o ver na experiência.

*

Nesse caso, poderíamos ponderar a feitura da colagem como uma inabilidade ou uma falta de prática. Nessa perspectiva, o domínio da colagem seria o responsável por garantir a correspondência da imagem com a fala, sendo sua aquisição importante para a consecução de um sentido próprio e coerente entre ambas. Com os recursos oferecidos pela técnica, a composição poderia lançar mão de elementos que amparassem a fala na superfície da imagem. No momento em que consideramos a existência desse descompasso como resultante da inabilidade ou da falta de prática, atribuímos igualmente ao domínio da linguagem um papel fundamental na relação entre imagem e palavra. M compunha o trabalho com uma série de

imagens sequenciadas, contornando a pintura que era mantida em destaque e sem qualquer recorte. Era isso parte dos recursos de que M dispunha para realizar a colagem e para manter certa estabilidade em sua composição. Ora, quando pensamos no descompasso entre a imagem e a fala pela inabilidade técnica, de que domínio de linguagem estamos aqui nos referindo? Parece inevitável pensarmos que a esse domínio da linguagem interessa ser capaz de corresponder a imagem à palavra, com escolhas realizadas por uma prática sistemática e rigorosa. Dessa forma, esse domínio não poderia ser conquistado de outra forma senão através de um ensino igualmente sistemático da linguagem e de um preparo orientado e paciente do olhar. Isso, de certa maneira, atribui demasiada relevância a um manejo da imagem cujo sentido seria conduzido por procedimentos técnicos. Nada que escape a essa possibilidade de manejo da imagem é suficientemente significativo. Ou, com algumas concessões, viria a ser ponderado enquanto produto de um saber mal-acabado. Os recursos de que M se utilizara não seriam satisfatórios diante do que suas narrativas expunham e, por isso, conviria entender o descompasso como equívoco. No entanto, essa argumentação não é suficiente para compreender em parte a impressão do próprio descompasso. Entendo que, tendo lançado mão de recursos que estabilizam a composição, não se trata de pensar a colagem de M como que situada aquém de sua narrativa, uma vez que também possui expressividade e apresenta encaminhamentos muito particulares. O descompasso entre imagem e fala surge na experiência justamente por ambos serem expressivos e, dessa maneira, assumirem cada qual caminhos próprios e divergentes entre si. Além disso, indicia relações com a experiência visual que não aconteceram em razão da oficina e, tampouco, do trabalho que nós realizamos com a colagem. Ele deixa ver uma história que ocorre em particular no território da imagem e nos conduz a outras imagens. O descompasso da imagem com a palavra expressa uma história que é pertencente à experiência visual e possui uma lógica própria. Devo dizer que se tratam de histórias e de memórias do universo da imagem que, por vezes, acontecem de prevalecer, em detrimento dos caminhos assumidos pela palavra. O descompasso momentâneo deixa ver, igualmente, um desenlace que exige um cuidado maior em investigar as imagens. O desalinho impõe, principalmente, estar atento a elas, quando nos comprometemos a investigar a experiência.

*

Chegamos ao trabalho de C e perguntei se gostaria de falar algo. “Pode falar primeiro.”, disse. Expliquei que essa seria apenas a minha percepção do trabalho. Algumas coisas haviam me chamado atenção. Iniciei destacando a composição triangular e como isso valorizava um dos elementos. A anciã que estava no topo da composição, contornada por uma tinta turquesa, capturava o olhar, constituindo um ponto de interesse. A partir dela, poderíamos tentar ler o restante do trabalho. Recordei, ademais, alguns pontos que pude presenciar. Disse que me

surpreendi quando C optou por esse grupo de cores, já que a intenção inicial com a tinta era destacar as figuras. O fundo de cor preta não permitia vermos os detalhes delas e, por isso, tentamos incluir a tinta para criar algum contraste. Mas C havia escolhido as cores vermelha, azul e amarela para cada uma das figuras, muito marcantes para a composição. Ficara desconcertado. "Não. Eu fui fazendo.", disse. Como eu também ficara surpreso, perguntei sobre o motivo de ter organizado a composição em uma forma triangular. Ele deu de ombros. Não parecia conseguir explicar ou querer explicar como prosseguiu pela feitura da colagem. Para que compreendesse a razão de insistir nas perguntas, descrevi um pouco do que significava a pintura de Modesto Brocos. Destaquei a importância da organização linear nas pinturas e de como isso possuía relação com a ideologia racial da época. Isabele passou pelos detalhes da maldição de Cã que possuía relação com o título da pintura. Tentamos dimensionar o alcance das escolhas feitas por C em relação à composição e ao tema do quadro. Ele não parecia concordar. Eu disse, por fim, que realizávamos escolhas com as imagens sem nos darmos conta, de antemão. Então, prosseguimos com os demais.

*

Ele ficara desconcertado com a pergunta, sem saber respondê-la, de imediato. Dando-se conta de que o olhávamos, disse não ter pensado nas escolhas apresentadas na leitura. Não parecia reconhecê-las como pertencentes ao movimento de feitura da colagem. Enquanto eu destacava alguns dados de sua composição, ele se mantinha tímido, ao mesmo tempo em que surpreso. Elas me pareciam escolhas arbitrárias, uma vez que não se encontravam isoladas. Ao insistir nas razões que o mobilizaram, deixara evidente não saber ou querer explicá-las. Continuávamos nelas, como forma de ilustrar o que conversávamos também nas últimas colagens. Sua condição de não explicar as razões que o motivaram na colagem, todavia, me intrigava. Isso se dava, principalmente, por constatar um conjunto de escolhas muito marcantes. A imagem que produzira parecia rivalizar com a composição da pintura, com a ideologia racial de que ela é portadora[17]. Além disso, indicava um cuidado maior com a dimensão formal que, por sua vez, terminava por fortalecer o sentido de todo o trabalho. O fato de não explicar o que o motivara não indicava apenas uma dificuldade, como também uma inabilidade com a palavra. Parecia haver um descompasso entre o que se fala e o que se pode falar acerca da imagem. Tal desconcerto se sustentava, principalmente, no fato de C não reconhecer na leitura as razões que o motivaram. O modo como procurei tratar da composição envolvia a descrição de conteúdos visuais e de sua posição na folha de papel, ao mesmo tempo em que abordava sua diferença em relação ao quadro de Modesto Brocos. Estava diante de um impasse que envolvia o falar sobre sua composição. Um falar acerca da imagem que ele mesmo havia produzido. Uma imagem

[17] Para mais detalhes sobre a composição de C, ver a seção *Experiência Visual nº 4: imagens de poder*.

cuja história de produção ele conhecia muito bem. Estava diante de um impasse colocado pela pergunta. Havia um descompasso entre a imagem e a fala que constituía o seu não reconhecimento.

*

Poderíamos ponderar que o fato dele não explicar sua composição não era uma questão apenas do falar sobre a imagem, era também uma questão do poder falar sobre a imagem. Tal ponderação é pertinente, no sentido de indicar relações que envolvem o poder e as imagens, no momento em que a fala se vê constrangida ou impedida de acontecer. Dessa feita, entendo ser importante considerar também as imagens que perfazem as relações de poder e, por isso, impedem a fala de aproximar-se de uma composição visual. É possível considerar que o descompasso parece perder relevância para os jogos de poder, que impedem determinadas formas de enunciação. Trata-se, assim, de uma questão envolvendo a legitimidade da fala acerca das imagens. O que, repito, é uma hipótese muito pertinente. No entanto, seria ela suficiente para abandonarmos, de pronto, a apreensão do descompasso? Conviria, de fato, abdicarmos do descompasso? Considerar as imagens comprometidas com as relações de poder significa pensarmos também o acontecimento da experiência em outra ordem. Essa ordem de relações com as imagens que significa igualmente considerar aquelas não realizadas na fala. As expectativas de que C possa ter ao falar sobre as imagens são, em parte, imagens que não se realizam enquanto palavra. Isso oferece uma perspectiva do descompasso entre o ver e o dizer que se faz de outra forma, na fala que arrisca ou não dizer a colagem com as imagens de que dispõe. C não reconhecia na leitura as razões que o motivaram e, não se prolongando, nos dissera não saber ou querer explicar como chegara à composição. Do mesmo modo, M falava em demasia de sua colagem, parecendo, contrariamente, se expressar em um sentido visual estabilizado e bem demarcado. O descompasso é vivido entre a fala e a imagem, como caminhos que se expressam por diferentes vias, ainda na experiência visual. Vivido como caminhos que possuem as vias próprias de uma história e, por isso, de uma memória. É no reconhecimento próprio dos encaminhamentos da imagem que a investigação procura se situar, investigando suas outras possibilidades de sentido. Ademais, entendo que, também, as imagens são muito mais para serem vistas que enunciadas.

*

É importante destacar que não reconheço o descompasso na experiência como um acontecimento constante. Procuro tratá-lo, aqui, como algo que nos ocorreu e que permite pensar parte das experiências visuais vividas em sala de aula. Sendo um momento descrito pelo que acontecera na experiência, é dado como um pensamento que se elabora em seu princípio. É tão frágil quanto a sua aparição. Por outro lado, procurei considerá-lo em uma constante relação com a imagem, o que significa ser apenas um ponto de vista dos acontecimentos.

Busquei, ademais, reconhecer ser possível entender as imagens entre os acontecimentos vividos na sala de aula como portadoras de outros entendimentos possíveis. A percepção do descompasso é apenas um deles. E acredito ser pertinente tratá-lo como constitutivo da experiência.

Figura 16 - Mosaico de fotografias.

Fonte: arquivos da pesquisa.

2 DO FUNCIONAMENTO DO PODER

Prosseguimos pela exposição de Harum Farocki (2019), pelas salas que comportavam projeções e imagens de televisores. Luiz e Bianca falavam sobre o Instituto de Artes (UERJ), onde ainda concluíam o curso de licenciatura. Pareciam revisitar alguns acontecimentos da sua trajetória pelo curso, destacando detalhes percebidos também em outros museus da cidade. Eu os acompanhava ainda movido pela frase que pusera em causa a inocência das imagens, seguindo um conjunto de vídeos que expunha simulações virtuais de uso bélico, controle e recreativo.

Paramos diante de um trabalho em que dois vídeos eram projetados simultaneamente em uma única cena, vivida em um ambiente virtual, por um ex-combatente e uma terapeuta. Podíamos acompanhar tanto o que ele conseguia ver com os óculos de imersão quanto a ação da psicóloga em lhe solicitar detalhes de um incidente de guerra. Sua fala angustiada em recuperar a morte de um companheiro havia nos capturado de tal modo que nos mantivemos por um bom tempo nesse trabalho. Harum Farocki nos expunha com seu *Jogos Sérios III: imersão* (2009) ao uso das imagens sob a ação de interesses maiores e difusos.

Os jogos eram de uma gravidade que conviria ser considerada de forma séria, como nos advertia o artista, a contrapelo das frágeis simulações. Não demoramos a notar que, mesmo pouco elaboradas, essas imagens possuíam efeitos decisivos para aqueles que se viam sujeitos à sua atuação. Tocavam em regiões muito pessoais que poderiam servir ao aperfeiçoamento de tecnologias bélicas, que compreendessem a reação dos soldados em situação de risco. Dessa forma, tomavam parte da resolução de assuntos e de escolhas cruciais, não sendo um recurso inocente em sua capacidade de atuação.

Entre as experiências descritas anteriormente, procurei atentar para o modo como os estudantes realizavam as colagens, quanto às escolhas e às dificuldades presentes na interlocução com seus colegas. No entanto, esse funcionamento envolvendo o poder e as imagens fora pouco tematizado nas descrições, o que, acredito, convém retomá-lo, a partir dos indícios que evidenciam as relações de poder e, com isso, explorar suas formas de exercício, para melhor compreendê-lo entre as imagens.

Além disso, reconhecer aqui tais funcionamentos presentes nas experiências visuais significa considerar seu exercício como determinante quanto ao modo pelo qual as imagens eram tomadas. Significa, ademais, tematizar as vias pelas quais determinados modos de enunciação e partilhas ganhavam legitimidade, uma vez que contribuíam para a manutenção das percepções acerca das imagens.

O objetivo desse capítulo é traçar algumas reflexões desenvolvidas no campo da Cultura Visual que nos permitam problematizar o funcionamento do poder, reconhecendo-o como parte de um jogo mais amplo de interesses que, dentre outros, procura dissimular a historicidade da experiência visual.

Entendo, aqui, o poder a partir das contribuições de Michel de Certeau (1998), que reconhece sua capilaridade sob toda ordem de relações, e avança no sentido de determiná-lo em uma distinção quanto ao seu funcionamento, qual seja, as estratégias e as táticas[18]. É sob tal consideração que reafirmo o funcionamento quando penso o poder na sua relação com as imagens e, por conseguinte, as distribuições que podem se realizar através das *maneiras de fazer*.

Na primeira parte do capítulo, procurei apresentar reflexões acerca do poder a partir da obra de W. J. T. Mitchell, Gottfried Boehm e Hans Belting, como forma de ampliar as experiências visuais descritas, para voltarmo-nos, na segunda parte, às suas implicações nos estudos da Cultura Visual e, assim, nos aproximarmos propriamente de sua problemática.

2.1 **A Crítica à Iconologia: a proposta W. J. T. Mitchell**

Já em seus primeiros escritos, W. J. T. Mitchell procurou se voltar aos campos discursivos que restringiam o entendimento da imagem à sua relação com a representação verbal. Sua análise crítica da obra de Erwin Panofsky representou um passo significativo aos estudos da imagem, ao reconhecer nela a prescrição de um método onde o *ícone* se via determinado rigorosamente pelo *logos*.

A iconologia de Panofsky é uma das propostas de maior difusão entre os estudos da imagem, reconhecida por Martin Jay como uma das precursoras do campo da Cultura Visual (SÉRVIO, 2015, p. 152). Seu método de análise se divide em três etapas; na primeira, pré-iconográfica, é descrito o universo dos motivos artísticos; na segunda, iconográfica, são analisados os motivos em relação a conceitos da arte; e, por fim, na etapa iconológica, se interpreta a obra em um contexto mais amplo, pela cultura de determinada nação, período e etc.

---

[18] "Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* a ser base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos e ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa, etc.). [...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem terreno por lugar senão o do outro." (CERTEAU, 1998, p. 100).

Embora o método iconológico investigue o significado das imagens e seus nexos históricos, seu interesse pela cultura parte de pressupostos que atendem a uma unidade simbólica ainda muito restrita. Tal método procura fundamentar a historicidade das práticas culturais em uma compreensão homogênea apriorística (SÉRVIO, 2015, p. 154), estabelecendo entre os motivos visuais a possibilidade de sua conceitualização e legibilidade históricas. O tratamento destinado às imagens no âmbito da cultura procura, dessarte, determiná-las sob a forma simbólica como ação intrínseca do espírito de época.

É nesse sentido que W. J. T. Mitchell (2009, p. 33) considera a iconologia um jogo teórico no qual o *ícone* se vê absorvido pelo *logos*, tomando-o como algo destacado dos seus contextos de apreensão. Propõe como problematização da disciplina a elaboração de uma *iconologia crítica* em que o *ícone* se exprimiria em constante resistência ao *logos*, formando um campo discursivo cuja centralidade se encontraria fundamentada na alteridade da imagem.

Para tanto, recupera a imagem teórica concebida por Panofsky e frequentemente referenciada em outros estudos para repensar a iconologia, em sua radicalidade crítica.

A cena teórica consiste no encontro com um senhor seguido de um cumprimento antes de se reconhecerem mutuamente. Nela, Panofsky percebe o emprego de seu método etapa a etapa, em que os detalhes sensoriais compõem padrões de cor e de linha, para chegar ao nome que lhe garantiria o reconhecimento do significado mais adequado. Reúne, nessa imagem teórica, a experiência das percepções que envolvem o sentido formal das coisas ao seu significado, alcançando o símbolo convencionado, que consistiria no cumprimento com o chapéu.

W. J. T. Mitchell (2009, p. 32) percebe, na imagem do historiador, a banalidade de um ato que poderia ser compreendido sem qualquer interesse e, por isso, como um exemplar da civilidade burguesa. Na encenação do reconhecimento, a imagem aparece em um ato desinteressado de dois cavalheiros e dispensa qualquer juízo de análise, dada a sua quase insignificância. Por outro lado, o encontro social entre ambos é avaliado sob a díade sujeito e objeto, para logo tratar-se de dois objetos de representação.

A cena elaborada por Panofsky também pressupõe uma estrutura hierárquica que vai desde o simples ao complexo, como um conhecimento que se refina, conforme trabalhado em outros níveis. W. J. T. Mitchell (2009, p. 32) reconhece aqui a transposição progressiva das imagens para o campo discursivo como realização de uma forma de conhecimento consolidada na aquisição do significado. A iconologia envolve, desse modo, a determinação de níveis considerados baixos pelos níveis mais altos, como interpretação autorizada da cultura.

A cena do *ícone* aparece como uma memória constantemente reprimida pela precedência do *logos* que, enquanto sintoma, está fadado a sempre vivenciar a crise do retorno da imagem ao campo discursivo (MITCHELL, 2009, p. 30). O autor propõe abandonarmos a metalinguagem que procura controlar nossa forma de entender as imagens, para, assim, desfazermo-nos do desejo de constituir uma teoria científica única e encenada a partir da redução de sua diferença.

Constituindo-se na interpelação de dois sujeitos teóricos, a cena em que W. J. T. Mitchell procura traçar o problema do *logos* performa a atuação do *ícone* como isso que, em condição de resistência, constitui justamente a sua possibilidade de saber. Veremos, a seguir, os desdobramentos desse encontro como uma aproximação das imagens no âmbito das práticas sociais e culturais e, por conseguinte, seu arranjo político nos espaços de apreensão e de produção de saber.

Convém, no momento, seguirmos tais reflexões quanto à dimensão ideológica, em sua iconologia crítica.

2.1.1 O Encontro com a Ideologia e o Espaço das Práticas

A proposta de uma iconologia crítica recoloca o problema da imagem no campo discursivo, sem utilizar os princípios que, tradicionalmente, o limitaram à sua redução conceitual. Com W. J. T. Mitchell, as etapas iconológicas são repensadas a partir da cena estabelecida entre a iconologia e a ideologia que, a um só tempo, interrogam a primeira, pela via política, e a segunda, pela dimensão visual (MITCHELL, 2009, p. 38).

Nas duas cenas de Althusser apresentadas, vemos dois senhores que se reconhecem, de pronto, cumprimentando-se na rua e, em um segundo caso, dois conhecidos que se identificam quando interpelados através de uma porta (MITCHELL, 2009, p. 34). É como imagem que a cena é tratada entre dois sujeitos em situação de reconhecimento, ao contrário do que ocorre em Panofsky, em que o encontro representado parte da dualidade sujeito e objeto.

O autor vê na interpelação da cena ideológica um importante contraponto à cena iconológica, que pressupõe a condição essencializada do objeto visual, enquanto dado constitutivo da percepção. Nesses termos, o fundamento do método iconológico se estabelece na pureza do plano da percepção que se veria submetido ao *logos* (MITCHELL, 2009, p. 34), como objetualidade interrogada pelos motivos formais que são por nós percebidos.

O encontro entre a iconologia e a ideologia problematiza a condição de objeto atribuído ao senhor que o interpela, contrapondo sua apreensão essencializada à presença da imagem.

Veremos essa essencialização da percepção questionada pelo autor em seu estudo sobre a arte moderna e sua pretensão de apresentar os objetos na exterioridade da linguagem.

W. J. T. Mitchell faz menção a uma visita realizada com seu filho ao Museu de Arte Moderna (Moma/EUA) onde se deparam com a obra de Kasimir Malevitch, *Quadrado Vermelho e Quadrado Negro* (1915). Na ocasião, o jovem de 13 anos interroga o pai sobre a concepção do quadro e as reflexões que poderiam advir dele. W. J. T. Mitchell devolve a pergunta, advertindo-o sobre um ensaio de setenta e cinco páginas dedicado integralmente à pintura. Surpreso com o volume do ensaio, o jovem a resume com única frase: "Há um pequeno quadrado vermelho inclinado debaixo de um quadrado negro maior." (MITCHELL, 2009, p. 197).

Tal constatação não estava longe de atender a arte abstrata que a determina na literalidade da forma, afirmada na condição da percepção como um dado da exterioridade de qualquer recurso discursivo. No entanto, W. J. T. Mitchell reconhece que, mesmo na afirmação da universalidade visual, não somente a obra como o espaço expositivo dependem de interlocutores já conhecedores de seu funcionamento. O entendimento acerca da literalidade da imagem envolve também a introdução de um interlocutor que, porventura, venha mediar o contato com sua problemática.

> A imagem de Malevich é certamente dialética e abstrata, mas a linguagem, a narrativa e o discurso nunca podem - nunca devem - ser excluídos dela. A relação entre espectador e a imagem não pode se explicar somente como um modelo epistemológico entre sujeito e objeto, senão incluindo uma relação ético-política, um encontro intersubjetivo e dialógico com um objeto que em si mesmo tem sido construído dialeticamente (MITCHELL, 2009, p. 197-198).

Isso posto, não se trata apenas de uma leitura da obra que ocorre eminentemente no âmbito visual, tendo como fundamento da sua legibilidade a universalidade da percepção. A obra depende também de uma interlocução que se realize entre as práticas sociais e seus espaços de apreensão, compreendendo a dimensão política constitutiva das mediações entre os sujeitos e os seus interesses e desejos.

A proposta da iconologia crítica procede ao deslocamento da imagem em sua condição de objeto de análise para a atuação entre as práticas sociais, como participante da produção da percepção que não pode mais ser limitada a um dado universal e naturalizado. Por outro lado, envolve as interlocuções dos sujeitos enquanto práticas visuais de reconhecimento mútuo que, em termos sociais, se realiza por um espelhamento na sua relação com o outro.

Dispomos, portanto, das reflexões de W. J. T. Mitchell como recurso de enunciação aos problemas vivenciados nas experiências visuais que nos possibilita pensar o funcionamento do

poder e, dessa maneira, tomar o território visual por seus tensionamentos, seus conflitos e suas resistências.

2.1.2 A Crítica ao Logos: reflexões de Gottfried Boehm e Hans Belting

O problema do funcionamento do poder ocorre nas obras de Gottfried Boehm e Hans Belting como consequência das suas reflexões, ao tomarem a diferença icônica sob reposicionamento dos corpos e, particularmente em Belting, ao considerar a diferenciação entre as culturas e os grupos sociais.

A iconologia seria objeto de crítica desses autores por compreender a imagem como isso que nos remete a outras instâncias de significado. Sob tal condição, a imagem seria percebida como um deslocamento na significação de uma realidade a outra, remetendo-nos a significados que são alheios às realidades representadas (BOEHM, 2017, p. 25). Assim, o método iconológico destituiria o *ícone* da sua constituição de saber, ao fazer dele uma redundância *mostrativa* de outra realidade.

Boehm (2017, p. 29) procura desenvolver um projeto de estudo em que o *ícone* possa, de fato, obter centralidade, o que entende rivalizar com a tradição ocidental que pensa sua condição de verdade a partir do *logos*. Seu caráter inequívoco consideraria a imagem arriscada para a lógica proposicional do *logos*, que se dispõe como único sentido de autenticidade, e a determina enquanto ambiguidade de ser algo sempre ausente.

Boehm sugere como deslocamento da exigência proposicional o entendimento de uma lógica de *mostração* que parte da imagem como um componente dêitico em relação à linguagem. A ciência da imagem seria aqui fundamentada a partir do modo como sua presença visual nos acontece na experiência, como indicação de algo que vem a ser representado, mobilizando os corpos e suas ações no mundo (BOEHM, 2017, p. 32).

Questionamento semelhante acontece em Belting (2007) quando voltado à produção da arte e, em particular, à arte moderna abstrata. Nela, o interesse pelas relações formais relativas ao suporte de registro fundamenta-se sob o princípio da universalidade da percepção, que garantiria a legibilidade da obra por parte do espectador e sua autonomia em relação ao universo da representação verbal.

Belting (2007, p. 43) refere-se à tese do crítico de arte Clement Greenberg para exemplificar o estatuto da percepção na arte do século XX, que demarcaria o sentido de emancipação da pintura em relação a outras produções visuais. Seu desconforto com as imagens

do mundo envolveu uma insistente recusa à figurabilidade, reconhecida como um lastro de dependência e de limitação da pintura.

A recusa às imagens figurativas deixava ver para o autor a impossibilidade da arte se tornar o principal e, talvez, único campo de compreensão das imagens (BELTING, 2007, p. 44). Uma vez que os pressupostos da arte abstrata partiam da separação entre os signos e os corpos, ela também se via ancorada em uma percepção cognitiva que tomaria as imagens por signos submetidos à lógica dos sistemas de linguagem.

A partilha e a mobilização dos corpos que, no entendimento dos autores, a imagem é capaz de realizar não encontrariam repercussão entre os campos que têm como pressuposto a essencialidade da percepção. Antes, tais campos parecem destituir a imagem de seus efeitos de transformação, tomando sua apreensão como uma instância que nada tem a fazer senão submeter-se ao sujeito enquanto dado objetivo ou componente de linguagem.

A sua possibilidade política seria reconhecida quando admitida de pronto a historicidade das experiências visuais, ainda aquém dos campos discursivos e artísticos vigentes. Não figurando apenas como aquilo que ocorre sob o funcionamento do poder, as imagens se veriam também entre as práticas sociais que lhe são resistentes, em um reconhecimento que envolve suas diferenciações e reproduções ao longo da história.

2.1.3 O Lugar das Imagens

Acredito que os questionamentos levantados pelos estudos da Cultura Visual e, aqui, pela obra de Hans Belting ampliam o sentido histórico presente na iconologia tradicional, ao reconhecer a apreensão da imagem como dimensão socialmente constituída e atravessada pelo funcionamento do poder.

As imagens não somente são responsáveis por concentrar nossa atenção em sentido técnico, como também por caracterizar os modos de recordação da experiência (BELTING, 2009, p. 73). Por isso, tomam parte da percepção como modos de organização e manutenção do visual que interessam ser reproduzidos em diferentes instâncias sociais.

Cabe aqui reconhecer a historicidade da experiência como forma de compreender as sociedades e os seus modos de apreensão, atentando para os usos que nos dão a ver e a conhecer o mundo. Cabe, ademais, compreender a sua realização sob o crivo do consenso e da autoridade que determinam as apreensões a partir de seus interesses.

Belting (2009, p. 71) considera as pessoas como *o único lugar* em que as imagens recebem um sentido vivo, efêmero e resistente ao seu controle, sendo essa condição

indispensável à realização das significações sociais. Parte, assim, do humano como o lugar onde as imagens são reconhecidas na sua relação com os demais grupos, tomando seus pertencimentos de mundo como indissociáveis das produções visuais que cada sociedade organiza e desenvolve.

O funcionamento do poder se situa em parte no controle da produção visual com que as sociedades se diferenciam entre si e determinam as diferenciações que ocorrem em seu interior, como gênero, classe e idade. Não somente regem suas relações com outras sociedades a partir das imagens, como realizam o reconhecimento de seus próprios integrantes, pela maneira como as imagens são percebidas, mantidas e produzidas.

Procuram, com isso, determinar as realizações visuais que marcam as experiências de apreensão e possibilitam perpetuar aquelas consideradas legítimas. Do mesmo modo, estabelecem recusas e interdições contra imagens que contrariam os sentidos da realidade ou do pertencimento coletivo. Para Belting (2009), estudar os modos de apreensão visuais implica nos aproximarmos das formas como as sociedades reforçam os sentidos que fundamentam suas diferenciações mais significativas.

Entendo, portanto, contarmos com contribuições importantes no sentido de nos aproximar das experiências visuais, de modo a ampliá-las em um jogo mais complexo de diferenciações. Buscamos pensar os acontecimentos da experiência não somente por seu funcionamento consoante às instâncias de poder, como pelas imagens que resistem àquilo que lhe é prescrito, em territórios indispensáveis às existências dos envolvidos em sua elaboração.

2.1.4 Retomando as Experiências

Nas experiências de pesquisa, procurei traçar os problemas da imagem no território da sala de aula, sem perder de vista as implicações políticas que o visual parecia comportar. Busquei também realizar as descrições acompanhando os fazeres dos estudantes e os dissensos presentes em suas escolhas, a partir das imagens que me pareciam envolvê-los na experiência. Certo de que seria necessário aprofundarmo-nos sobre o funcionamento do poder, as descrições ainda assim atentaram para detalhes dos acontecimentos que, ao menos, ofereciam indícios dos enfrentamentos constitutivos da sala de aula.

Na *Experiência Visual nº 4*, procurei enunciar alguns gestos que me pareciam responder às pinturas propostas como narrativas de Estado. Vimos uma aluna que preservou a composição visual da pintura inverter o seu sentido iconográfico, respondendo-lhe pela ironização aparentemente despretensiosa do seu tema. Em outro caso, acompanhamos um estudante que

se debruçou sobre uma composição difícil de ser trabalhada para, em seguida, intervir com um único gesto de abertura, abrindo outras possibilidades de composição.

Percebi, como respostas, os seus gestos dirigidos às pinturas que não pareciam de todo gratuitos e destituídos de qualquer interesse, uma vez que dispunham de um repertório de soluções já conquistado. Ao mesmo tempo, no âmbito visual, esses gestos mobilizavam soluções significativas em relação ao sentido da pintura, tomando-o por outras vias que pareciam refazer as marcas da memória impostas em sua condição de narrativa de Estado. Pareciam lançar mão do funcionamento admitido nas pinturas para encontrar um caminho de elaboração que lhes fosse mais interessante.

Partindo das contribuições de W. J. T. Mitchell que entendem esses gestos na interlocução com outros sujeitos e, assim, nas relações de poder, suas respostas não poderiam ser consideradas gratuitas e, tampouco, despretensiosas. Inserem-se, de pronto, em um conjunto de práticas que os comprometem com o funcionamento do poder, realizado entre as pinturas que se fundamentam em uma posição consolidada em relação a outras produções visuais. É nesse sentido que me parece necessário tratar essas respostas como parte dos enfrentamentos do universo visual, que não comportam apenas a memória das imagens consolidadas, como envolvem a memória daquelas que constituem a sua resistência.

Os gestos de realização das colagens não ocorreram, faz-se válido apontar, de forma isolada, tomando as imagens como destacadas de todo o contexto, o que põe em questão as perspectivas que estudam suas manifestações sob o primado de uma apreensão objetivada do mundo. Eles evidenciam parte de uma interlocução com as imagens que se constituiu em uma memória de saberes e, por isso, em uma história de relações que toma o universo visual como um território de enfrentamentos. Ambos os alunos realizavam seus gestos significativos orientados à pintura como que pertencendo às relações de poder próprias ao território visual.

Entendo com W. J. T. Mitchell que esses mesmos gestos podem ser tomados enquanto práticas sociais sujeitas a diferentes interlocuções, não se limitando ao realizado na dimensão composicional da imagem. Podem ser compreendidos no contexto de outras relações que decorrem da experiência visual e constituem a percepção em sua história de enfrentamentos. Acredito podermos tomar, dessa maneira, algumas contribuições de W. J. T. Mitchell para ampliar as experiências de pesquisa e não circunscrevê-las ao jogo naturalizado das percepções.

Na *Experiência Visual nº 6*, procurei pensar a orientação dos estudantes como uma atenção especial ao teor da imagem, que não parecia se estabelecer na dualidade forma e conteúdo comumente reconhecida no entendimento das apreensões. Procuramos separar em grupos as colagens de que dispúnhamos, partindo de uma organização atenta à dimensão visual

e, para minha surpresa, os grupos não somente permaneciam os mesmos, como indicavam o interesse pelo sentido iconográfico que as imagens apresentavam. Os estudantes pareciam insistir em seu teor como uma forma de orientação indispensável ao seu entendimento.

Havia me surpreendido com o fato de, reiteradamente, recorrerem aos mesmos elementos da composição, incorporando apenas outro grupo de imagens para obter alguma organização entre aquelas dispostas. Perguntava-me sobre a necessidade de determinados elementos em orientar sua leitura e suas formas de manejo, atentos ao seu conteúdo, sem perder de vistas também as relações formais que os orientavam. Ao mesmo tempo, não percebia a relação entre conteúdo e forma dissociada das escolhas dos estudantes, o que indiciavam outras possibilidades de orientação no universo das imagens.

A noção de teor que entendo presente na experiência me pareceu conciliar a relação entre forma e conteúdo, concebida enquanto dualidade nos discursos consolidados sobre a dimensão visual. Entendo, com Boehm e Belting, que parte dessa orientação dos estudantes decorre da diferença que se vê realizada entre os corpos, como realização da experiência visual e relação com as imagens pela íntima experimentação dos sentidos. Marcar o teor das imagens como mobilização das experiências descritas significa atentar para o que os autores destacam como a sua efetiva realização entre os corpos.

Da mesma maneira, essa forma de orientação representa um modo de relacionar-se com o universo da imagem que passa ao largo dos entendimentos da modernidade e, por isso, estranho às orientações que se estabeleceram como legítimas para a elaboração e a apreensão visual. Partindo das contribuições de Belting, que considera a presença das imagens para além do funcionamento do poder, podemos pensar também nas formas de orientação no território visual que não cumprem realizar seu funcionamento, mas subvertê-lo entre diferentes possibilidades abertas.

Orientar-se pelo teor das imagens significa resistir a tomá-las por um olhar exteriorizado e, com isso, no distanciamento dos corpos em seu exercício de apreensão da experiência. Tais orientações implicam a tomada da experiência no que diz respeito à sua diferenciação, que não somente fundamenta os sentidos como a realização de seu pertencimento identitário. O teor indicia, assim, um interesse resistente pelo corpo na constituição da experiência visual que, a um só tempo, realiza os sentidos e os seus significados sociais.

Com isso, penso ser necessário investir nos desdobramentos das discussões acerca do funcionamento do poder na Cultura Visual e, principalmente, no ensino com a Cultura Visual, entendendo que muitas dessas experiências de pesquisa podem ser úteis às experiências visuais aqui descritas e, por conseguinte, a outras formas de diálogo e de aproximação.

2.1.5 Cultura Visual e Educação

Santiago Júnior (2019, p. 31) destaca a atenção ao funcionamento do poder como um dos desdobramentos mais relevantes do campo da Cultura Visual. As imagens são aqui consideradas como significativas na análise do poder por atravessar diferentes interesses e desejos, fundamentais às suas condições efetivas de realização. Além disso, sinaliza como pertencente ao funcionamento do poder a manifestação dos fetichismos, idolatrias e, principalmente, os ímpetos iconoclastas comprometidos na instauração das matrizes epistemológicas ocidentais.

Em particular, o autor percebe nos estudos historiográficos brasileiros um interesse acentuado pelos processos de produção, circulação e funcionamento das imagens, que tratam de problemas como a condição do visível e do invisível, do material e do imaterial em suas diferentes manifestações (SANTIAGO, 2019, p. 33). Tais estudos procuram enfocar as práticas de significação e semânticas históricas, sem perder de vista os usos da iconicidade na cultura material, a partir das instâncias consolidadas de relação com o poder.

No que diz respeito à interlocução entre a educação e o campo da Cultura Visual, o interesse pelos processos de produção, de circulação e de funcionamento das imagens alia-se à formação crítica, como modo de conhecer não somente a história artística do passado, como de pensar as questões da atualidade, no plano social, afetivo e político-ideológico. É também a partir de sua possibilidade interpretativa que a percepção passa a ser considerada na formação crítica do espectador, em termos de classe, gênero, etnia, sexualidade e pertencimento cultural (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53).

A atenção às problemáticas da atualidade envolvendo as imagens alia-se ao interesse do campo em garantir a formação crítica, na interlocução entre os saberes e as diferentes áreas do conhecimento que poderiam subsidiar reflexões em sala de aula. Envolve igualmente um esforço de contextualização das realidades histórico-culturais e visuais, a partir de discursos e conceitos que interrogam a delimitação das fronteiras disciplinares (CHARRÉU, 2011, p. 122). Nesse caso, a contextualização se articula à compreensão das infâncias e das adolescências a partir de suas visualidades de pertencimento, suas perspectivas e identidades no entendimento dos acontecimentos sociais.

A compreensão da Cultura Visual supõe voltarmo-nos às imagens que nos realizam enquanto sujeitos de pertencimento, bem como estudarmos a capacidade das culturas de produzi-las no passado e no presente, com o intuito de conhecer e conceber seus significados (HERNÁNDEZ, 2010, p. 122). Poderíamos, logo, interrogar como essas imagens afetam nossas

percepções sobre nós mesmos e sobre o universo visual no qual nos encontramos imersos, o que não ocorreria sem a contextualização dos seus processos de apreensão e de produção.

A Educação para Cultura Visual atenta para as formações identitárias, perspectivas e saberes produzidos na experiência visual, envolvidos em um jogo político mais amplo, com atuação do capitalismo cultural e da indústria do entretenimento. A formação crítica que procura, então, propor toma esses jogos políticos não como um funcionamento decisivo e determinante para as produções locais, mas como um funcionamento que se impõe tornando complexas as realizações visuais praticadas. O trabalho pedagógico ocorre, nesse sentido, como possibilidade de elaboração dos problemas que se articulam a interesses pertencentes a diferentes instâncias sociais.

Este campo de estudos procura, igualmente, problematizar a própria instituição escolar que, segundo Tourinho e Martins (2011, p. 62), pode assumir estratégias contrárias a uma educação visual homogeneizadora. Além disso, discute os conhecimentos pautados por uma História da Arte eurocentrada, que se afastam das visualidades próprias aos territórios de pertencimento dos estudantes. Os autores propõem, a partir de Hernández (2007 apud TOURINHO; MARTINS, 2011) uma compreensão crítica que contemple o prazer manifestado pelos estudantes, explorando-os como forma de encontrar novos modos de apreciação e de interpretação das imagens.

A ampliação do repertório de imagens entre aquelas trabalhadas nos currículos de arte procura contemplar produções que, não conciliadas ao funcionamento do poder, lhe são resistentes, na constituição de seus pertencimentos e possibilidades de vida. O trabalho pedagógico não procuraria apenas traçar os processos de exploração e de assujeitamento realizados nos territórios visuais, como fortalecer os modos de elaboração e apreensão de que se fazem os alunos, para realizar seus pertencimentos identitários. Dessa maneira, fortalecer seus modos de elaboração no sentido de compreender a complexidade das imagens e das experiências visuais, a partir de seus enfrentamentos cotidianos.

O campo da educação atento à Cultura Visual está longe de mitigar o funcionamento do poder e o seu estabelecimento entre as instâncias sociais como parte da formação crítica, principalmente no sentido de pensar a problemática contemporânea que envolve as imagens e as experiências visuais. É observando as relações de poder na sociedade que esse campo da educação propõe elaborar a contextualização das imagens, partindo dos seus processos de produção, circulação e enunciação reconhecidos também como fundamentais à manutenção das desigualdades sociais.

Por conseguinte, convém pensar na possibilidade política das pesquisa em educação que utilizam a imagem e se veem em interlocução com os estudos da Cultura Visual, e o que vem

sendo praticado por essas pesquisas, enquanto desafio metodológico e possibilidade de aprofundamento investigativo.

2.1.6 Entre Imagens e Narrativas

As pesquisas com imagem e narrativa em educação também se relacionam com questões que envolvem o funcionamento do poder, principalmente no que diz respeito ao estatuto do conhecimento que então desenvolvem. Ao contrário de se situar em uma posição afastada de tais questões, essas pesquisas procuraram respondê-las pelo modo com que conduziam o processo investigativo e, assim, pelos desdobramentos que poderiam assumir em suas apreensões e em seus enunciados.

As imagens são mobilizadas aqui como possibilidade de conhecer os saberes e as estratégias assumidas nos espaços escolares, não apenas pelo que dão a ver acerca dos seus contextos de produção, também pelo modo com que presenciam sua distribuição nos cotidianos estudados. Elas expressam, sob a condição de indício, os modos de distribuição e de circulação das experiências que são favoráveis aos seus pertencimentos, bem como ao enfrentamento de problemas e impasses constitutivos da vida nesses espaços. Essas pesquisas atentam, com isso, para as produções que também resistem ao funcionamento do poder investidas em saberes e apropriações frequentemente subversivos.

Souza e Meireles (2017, p. 127) reconhecem no trabalho com imagens e com narrativas a possibilidade de realizar apropriações férteis sobre a cultura material e imaterial da escola, bem como da formação, no momento em que ela se vê envolvida com as aprendizagens e com teorizações sobre a prática docente. As narrativas e as imagens são vistas aqui como possibilidade de compreensão das trajetórias de formação e da história das instituições, a partir da perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos, contemplando produções visuais consideradas de menor valor para as narrativas instituídas e regimes epistêmicos já consolidados.

Para os autores, o trabalho de pesquisa decorre de seu interesse em aprofundar as experiências educativas e escolares dos sujeitos com a elaboração de representações que, por outro lado, ajudam a compreender os diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação (SOUZA; MEIRELES, 2017, p. 129). Desse modo, podemos tomar o funcionamento institucional e, por conseguinte, o estabelecimento das relações de poder por vias diferentes daquelas que ocorrem entre o prescrito, adentrando em um campo subjetivo e concreto mobilizado pelas imagens, narrativas e visualidades.

Alves e Andrade (2014) também procuram desenvolver suas pesquisas com narrativas e imagens surgidas nas conversas, interessadas em como os professores e professoras criam seus currículos e experiências cotidianas. Reconhecem que, nas conversas, a problematização dos seus modos de fazer e de pensar oferecem indícios de como os professores criam o conhecimento curricular (ALVES & ANDRADE, 2014, p. 359), além de significar suas experiências mediadas também pelo cinema trabalhado na pesquisa.

As imagens do cinema são vistas como artefatos que permitem aos integrantes da pesquisa realizar diversas e múltiplas interpretações (ALVES; ANDRADE, 2014, p. 361), bem como a elaboração e a invenção de memórias que remontam aos espaços de suas experiências. Tal consideração não difere de um entendimento sobre outras imagens que são reconhecidas igualmente como artefatos sociais, capazes de atuar na consecução de seus interesses, desejos e saberes. As autoras percebem, na investigação com as imagens, particularidades próprias à condição do espectador, que expressam formas de invenção significativas para as conversas propostas nos contextos estudados.

Por outro lado, as imagens são também tratadas *como personagens conceituais* (DELEUZE; GUATTARI, 1992 apud ALVES; ANDRADE, 2014, p. 362) que funcionam nas conversas enquanto intercessores para elaboração da experiência. Elas operam como interlocutoras em sua alteridade e possibilidade dos professores pensarem os currículos e as trajetórias profissionais, para compartilhar táticas, saberes e narrativas que informam e problematizam os seus cotidianos e, o mais importante, criar os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003). As autoras entendem que o trabalho com as imagens envolve a alteridade, via pela qual dialogamos e aprofundamos os intercâmbios nas pesquisas, favorecendo a elaboração de meios e outras práticas docentes.

Partindo da interlocução com as imagens, tanto no processo investigativo quanto na composição dos textos de pesquisa, percebemos, nos estudos do campo da Educação, o interesse por tomar os territórios visuais não apenas pelos processos estabelecidos a partir dos aparatos de poder. Faz-se interessante também pensar o trabalho docente e as produções curriculares pelas imagens, narrativas e experiências que são resistentes, indissociáveis da institucionalidade do espaço escolar que se constitui como espaço legítimo de realizações.

A área abrange, ademais, o interesse pelos saberes que derivam dessas interlocuções e são responsáveis por estabelecer a institucionalidade no âmbito dos enunciados, daquilo que pode ser tomado nas experiências curriculares, em seus modos de elaboração. Assim, as imagens e as narrativas operam como interlocutores de saberes intimamente resistentes e, por isso, voltados às formas de vida que se fortalecem diante do funcionamento do poder, expresso

nas soluções assumidas por professores e alunos para consecução dos currículos e das experiências pedagógicas.

As pesquisas em Educação comprometidas com as imagens e narrativas propõem, portanto, percursos investigativos próprios, por meio de saberes e de práticas necessários às especificidades de seus cotidianos. Tomam, enfim, o universo do cotidiano das escolas como campo de conhecimento amplo e complexo cuja exploração investigativa implica também no cuidado e no reconhecimento das experiências visuais.

2.1.7 Das Experiências Visuais

Percebemos, nas discussões acerca da Cultura Visual, da imagem e da Educação, a possibilidade política de estudar as imagens na sala de aula, entendendo-as como parte dos jogos de poder que realizam os currículos e dimensionam o trabalho pedagógico. Também reconhecemos como problemas a serem abordados os regimes epistemológicos que posicionam as artes ocidentais enquanto referência de pensamento e distinção a qualquer entendimento acerca do universo visual.

Os campos da Cultura Visual e da Educação nos possibilitam interrogar os regimes de saber vigentes a partir da formação crítica dos estudantes, tomando a sua condição de espectadores como dado indispensável à prática pedagógica. É igualmente no reconhecimento de suas histórias enquanto espectadores que tais estudos defendem a ampliação do uso das imagens, procurando contemplar as visualidades e os saberes significativos para os estudantes, na realização de seus mundos e no autorreconhecimento e de seus coletivos.

Com as reflexões de W. J. T. Mitchell, entendemos que as relações com as imagens não se situam apenas no plano discursivo, como envolvem, ademais, modos de apreensão estabelecidos entre as práticas sociais que nos dispõem diante da alteridade visual e de outros sujeitos de percepção. De mesma forma, com Gottfried Boehm e Hans Belting, percebemos que o universo visual envolve diferenciações fundamentais à realização do mundo e ao reconhecimento dos corpos, de maneira que são gestadas pelos aparatos sociais em seus efeitos de transformação.

A naturalização da percepção faz parte das discussões entre os campos e os autores mencionados quanto ao entendimento das experiências visuais que, sob tal condição, envolve problemas não somente de ordem crítica como de ordem política. Ao problematizar os modos de constituição do olhar, os campos da Cultura Visual e da Educação compreendem um entendimento da percepção que está longe de fundamentar-se em sua essencialização na relação com o universo visual.

O questionamento voltado às percepções e à sua essencialização nos possibilita tomar as imagens e os modos de apreensão a partir de uma história própria, atravessada por acontecimentos particulares que marcam as relações dos estudantes com os territórios visuais. Entendemos, com os autores e as discussões dos campos mencionados, que a presença de saberes visuais na realização dos currículos não está limitada àqueles de que se utilizam os professores, como envolvem os saberes elaborados pelos estudantes, em suas trajetórias de vida.

Na *Experiência Visual nº 2*, vimos que as composições dos rostos eram realizadas em meio a dissensos que exigiam dos estudantes soluções concebidas em comum acordo, o que não significa terem sido praticadas de forma pacífica e em igual medida pelos participantes. A feitura do rosto se deu em meio aos enfrentamentos que decorriam dos interesses diversos na sua realização, a partir daquilo que esperavam obter do trabalho e dos saberes de que dispunham para a sua consecução.

Vimos que as imagens foram concebidas na interlocução com outras imagens e com outros sujeitos, em seus territórios de pertencimentos, fazendo das salas de aula mais do que um espaço de conhecimento e de aquisição técnica. Com a *Experiência Visual nº 6*, percebemos que o teor das imagens poderia ser tomado como formas de orientação que encontravam-se presentes nos territórios visuais, uma vez que não pareciam atender completamente à lógica da dualidade da forma e do conteúdo. Os estudantes orientavam-se pelo seu teor como recurso necessário não somente à leitura, como à forma de se relacionar com a experiência visual, em tudo o que poderiam extrair dela.

Na *Experiência Visual nº 4*, as relações de enfrentamento aconteceram no processo de apropriação das imagens que, como vimos, envolveu gestos responsáveis por elaborar sentidos contrários aos das pinturas. Embora observados em relação a alguns aspectos importantes da composição pictórica, os sentidos de inversão e de abertura que possibilitaram a consecução das colagens compreenderam soluções precisas, que pareciam subvertê-las e demandar saberes adquiridos no âmbito visual.

Do mesmo modo que as experiências descritas evidenciavam saberes adquiridos pelos estudantes ao longo de suas vidas, convém destacarmos nelas a relação da imagem com o funcionamento do poder. Tratei as pinturas como imagens de poder na medida em que também se viam posicionadas como imagens vistas e ditas com cuidado, ao exigir implicitamente um discurso que autorizasse a sua leitura. Reconheço, ao tomá-las de tal modo, como possuidoras de histórias em relação aos espaços e aos meios de exposição estabelecidos, como também no âmbito dos currículos orientados pelas perspectivas epistemológicas de campos como o da história da arte.

São, por conseguinte, imagens de poder, por serem reconhecidas como imagens que devem ser enunciadas a partir de uma posição discursiva consolidada e, por isso, por quem domina seus códigos e recursos de apreensão. Entendo que os estudantes não ignoravam a posição que as pinturas poderiam assumir enquanto parte do funcionamento do poder, dispondo de soluções que pareciam subverter seus sentidos e tornar possíveis outras composições visuais.

Tal reconhecimento não implica considerar a arte como dispensável para a formação crítica dos estudantes, nem condená-la ao seu comprometimento irrevogável com as instâncias de poder, supondo a sua história como a realização de consentimentos fáceis com os interesses políticos da época. Antes, trata-se de tomar as possibilidades políticas do campo da arte como um dentre outros percursos de compreensão, em que podemos aprofundar o estudo das imagens, deslocando-nos em diferentes perspectivas históricas.

Quanto à possibilidade política acerca da arte e da atenção ao âmbito dos usos, Imanol Aguirre (2011) explica:

> É nesse sentido que cabe considerar as formas e os motivos pelos quais determinados produtos nascidos no seio da cultura visual se beneficiam de sua inscrição nos regimes estéticos das artes, segundo determinados usos sociais, políticos e culturais. Do mesmo modo que esta perspectiva permite integrar as maneiras pelas quais outros fatos ou objetos próprios das Belas Artes (obras, grandes exposições, aberturas de museus etc.) entram em circulação, segundo critérios que fazem pedacinhos da ideia da arte pela arte, seja através de operações de *marketing*, decisões políticas, doações econômicas ou de qualquer outra maneira (AGUIRRE, 2011, p. 77).

O autor, com isso, propõe que, no campo da Educação, tomemos as produções pertencentes aos regimes estéticos da arte em um contexto mais amplo. Convida-nos a deslocar o olhar dos objetos da arte para as experiências historicamente constituídas em suas possibilidades políticas e, por conseguinte, propor o desenvolvimento de uma formação crítica em que os currículos possam se comprometer com processos de emancipação social.

Os sentidos dos gestos presenciados na *Experiência Visual nº 4* expressam uma relação com a arte diferente do que poderíamos esperar da proposta pedagógica, uma vez que pareciam jogar com sua posição de poder, a partir de inversões e de aberturas composicionais. Presenciamos também o desfazimento da composição das pinturas naquilo que residia a força de seu sentido, como o caso do estudante que refaz o quadro de Modesto Brocos, abdicando da linha responsável pela ideia de uma progressão racial.

Com esse estudante, percebemos a existência de uma sucessão de saberes formais entre os gestos praticados, o que deixa ver relações com as imagens que, entendo, podem se situar para além da vida escolar. Esses saberes que evocam sentidos diversos e possuem certa complexidade podem não se limitar ao espaço escolar, na medida em que também os encontramos presentes em outras instâncias e meios sociais. Os sentidos das colagens são,

portanto, indícios não apenas de como se constituiu a história dos seus saberes visuais na escola, como também dos enfrentamentos que são vivenciados em outros espaços, sob pequenas conciliações políticas e táticas de resistência.

Isso, a rigor, afasta-se do que Martins e Tourinho (2011, p. 61) criticam como o pressuposto de uma *visão tácita*, destituída da possibilidade de atribuir significados particulares a objetos, artefatos ou cenas, pela naturalização do olhar. Os estudantes não parecem desenvolver seus modos de apreensão das imagens e das experiências visuais sob um olhar automático, mas recriam estratégias, táticas e soluções para essas imagens que exigem modos autorizados de enunciação e apreensão e, assim, investem em posições de resistência para a consecução de seus pertencimentos aos territórios visuais.

É igualmente sob a possibilidade de serem tomados em relação ao território visual que esses gestos não podem ser abordados apenas pela feitura das colagens, sendo compreendidos como portadores de saberes que se desenvolvem e são elaborados em situações diversas. Por isso, acredito que tais gestos de resistência transitam de uma imagem a outra, em diferentes níveis, para se concretizarem em soluções possíveis às colagens, como gestos que são metaforizados (CERTEAU, 1998, p. 95) enquanto recursos de resistência, em seus territórios de pertencimento.

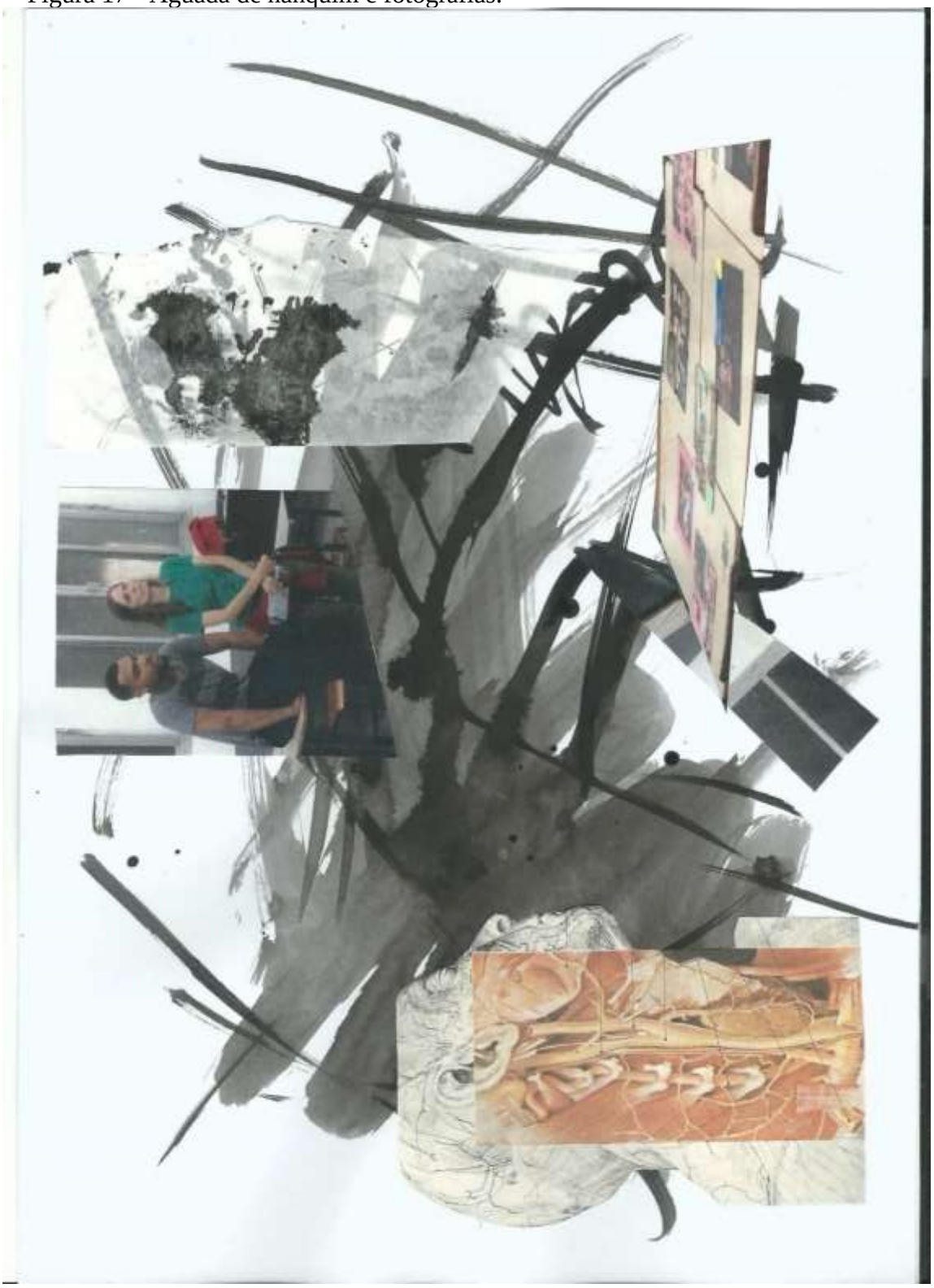
Uma vez reconhecido que o funcionamento do poder e os gestos de resistência também perfazem os territórios visuais e, por conseguinte, há a necessidade de posicioná-los em diálogo, em um campo mais vasto, aproximarmo-nos da possibilidade de metaforização dos gestos significa pontuar o trânsito das imagens de um registro a outro. Dessa maneira, compreender as interlocuções das imagens em seu território de pertencimento envolve a possibilidade de reconhecer uma história dos assujeitamentos e das resistências que acontecem por diferentes vias e registros de expressão.

Além disso, a ideia de uma metaforização dos gestos de resistência como pertencentes ao praticado nos territórios visuais não parece ser de todo estranho à lógica das imagens que, por sua vez, mobilizam representações verbais na realização das suas visualidades. Os saberes que indiciam as relações de força e constituem soluções visuais envolvem uma memória de pertencimento a esses territórios que, acredito, se fortalece, à medida que se vê comprometida com a elaboração, a circulação e a reprodução das imagens.

No próximo capítulo, é apresentada uma reflexão sobre como esses trânsitos podem ocorrer no momento em que nos deparamos como o problema do suporte e, em certa medida, como a ideia de suporte contribui para nos aproximarmos das imagens. Certo de que a metaforização dos gestos também envolve a transposição das imagens em outros registros, os saberes que se acumulam dessas experiências podem ser problematizados em outra perspectiva,

sem se perder de vista as relações de força a que se encontram sujeitos. Nesse momento, me parece necessário destacar como pude reconhecer os trânsitos das imagens nas experiências visuais.

Figura 17 - Aguada de nanquim e fotografias.



Fonte: arquivos da pesquisa.

2.2 **Exercício nº 3: corpo-pesquisador/ a vizinhança**

18 de novembro de 2018: “Descubro que há um rio subterrâneo sob a estação. Ele corta a estação silencioso e diligente. Tê-lo descoberto me fez grato e, ao mesmo tempo, inquieto em tudo. Não demorei a sentir o peso que há em descobrir um rio. E sentir sua importância por dias, sem saber como proceder com o que se tem. Lembrei-me muitas vezes do jogo de tarô que abri para a estação, e vi sua presença tão límpida quanto incômoda entre as cartas. Ele também é um lixão de Gramacho. Eu o descobri lendo um relatório de drenagem de resíduos. O rio é o único escoadouro de dejetos da região de Olaria, recebendo tudo que precisa ser abandonado em seu leito. É também um obstáculo à estação. Muito frequentemente, quando chove, ela precisa ser fechada devido à inundação. E, no entanto, não vejo qualquer rastro seu no entorno ou, mesmo, no bairro. Penso que, primeiro, seria importante recuperar sua presença onde fora apagado. E investigar se para a população dali ele também fora esquecido. Ou se ainda resiste no interior das pessoas, vivo e diligente como abaixo do chão. Proponho uma série de pequenas ações para fazer ecoar sua presença. Escrever seu nome contra o esquecimento. E refazer seu afluxo à revelia de todo funcionamento que o impuseram.”

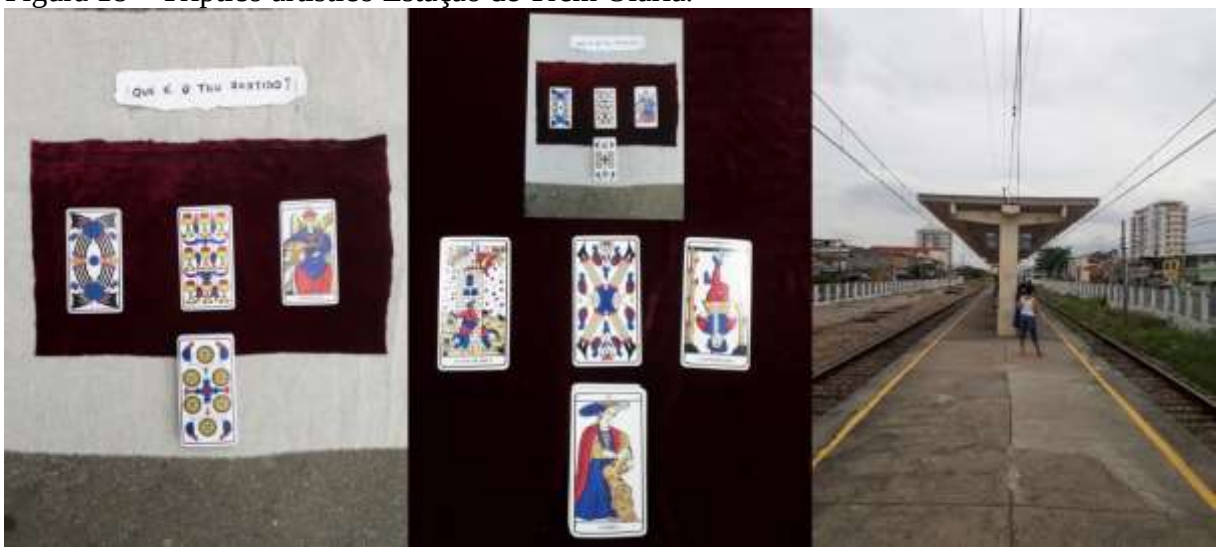
*

Para entender a Estação de Olaria, precisei circular por sua vizinhança. Não sabia precisar o que fazer com as coisas que via. Eram muitas as perspectivas em jogo. Não compreendia também o que tomar dali. Caberia me reapropriar de algo que não me pertencia? Assim, tinha a experiência de conhecer a estação à vizinhança de tudo. As pessoas passavam por lá às pressas. Não esperavam por nada. Não tomavam da estação qualquer objeto. Qualquer imagem momentânea. Estavam às pressas. Mesmo absortas, deixavam pequenas coisas caídas em seu caminho. A estação era ainda marcada por sua presença passageira. Eu resolvi recolher o que os usuários dispensavam. Desse modo, comecei a pensar a sua vizinhança.

*

Pensar sua vizinhança equivalia pensar na experiência. Resolvi recolher, em seguida, os materiais que pareciam compor o seu sentido visual. As pedras da linha férrea. A vegetação que crescia nela. A vegetação que nascia do rio subterrâneo. Compunha um pequeno acervo para a sua visualidade e, desse modo, para o seu sentido de visualidade. Começava por dar à experiência dessa vizinhança um objeto visual e poético. Uma pequena história que se pronunciasse na materialidade. Uma materialidade dispersiva. Sua heterodoxia. Era assim que poderia entendê-la.

Figura 18 – Tríptico artístico Estação de Trem Olaria.



Fonte: arquivo pessoal.

2.3 **Experiência Fetiche**

Apresento, nessa seção, uma perspectiva particular dos acontecimentos e, somente sob essa condição, ela convém ser lida.

*

Em uma das diversas oficinas criadas para a realização da pesquisa, organizamos a exposição dos trabalhos com o mobiliário da sala, dispondo-o também como matéria, para além do seu uso convencional. A instalação em torno da qual circulávamos, dispondo livremente suas peças, revelava outras formas de relação com o produto dos trabalhos. Após incluir as colagens nessa instalação, uma estudante se indispôs, ao vê-las expostas, denunciando com irritação o fato de uma mulher conceber uma criança em proveta, o que havia sido feito por uma atriz cuja foto constava em uma das colagens. Por mais que tentássemos acalmá-la, parecia não nos ouvir, esbravejando contra o absurdo que havia percebido nesse tipo de procedimento. Algo havia acontecido nesse momento que, sem percebermos com clareza, movera na aluna um substrato íntimo e pessoal, que parecia ter como epicentro a presença da colagem.

*

N havia se incomodado com a colagem de modo abrupto. Apontava para a imagem da atriz grávida, enquanto afastava-se do trabalho, bravejando o absurdo que figurava no fato de uma mulher conceber uma criança sem o pai. “Uma mulher não pode ter o bebê sem o pai, professora!” Estávamos diante da instalação onde terminamos de dispor os trabalhos e

esperávamos seguir para as próximas etapas da oficina. A agitação de N em relação à colagem, no entanto, não se tratava apenas de um comentário dissonante. Kizzy não demorou a intervir no que parecia adensar-se mais e mais na sala de aula. N repetia insistentemente o absurdo praticado pela atriz e, afastando-se, sem ouvir nossos chamados, envolvia-nos nessa trama difícil de ser compreendida, uma vez que seu gesto nos levava ao objeto disposto na instalação e, ao mesmo tempo, para além dele. Esse objeto de que se afastara, para melhor recuperar o que dizíamos, estava lá como o epicentro dos efeitos que N não poderia sentir sem qualquer perturbação. Kizzy foi ao seu encontro. "N, cada um pode fazer da sua própria vida o que quiser. Precisamos respeitar isso." Eu arrisquei dizer-lhe que um pai pode não ser predominante na formação de uma criança. No entanto, o que sabia eu da história de N para lhe dizer algo do tipo? Fui também capturado por essa crise que N vivera momentaneamente frente à imagem e não pude mais enunciar nada sem esbarrar nos meus próprios desconhecimentos. Por fim, pedi para que os estudantes escolhessem uma dentre as colagens expostas para prosseguirmos na realização dos textos descritivos. N escolheu exatamente a colagem que tanto a incomodara.

*

Se tratarmos como pertencendo exclusivamente à sua vida pessoal o acontecimento em que N se vira capturada, precisaríamos admitir, sob a condição monádica, o desejo que é tomar o objeto enquanto elemento fantasmático. Ora, não sustentaríamos, dessa forma, o acontecimento dessas aparições como a parte pouco amadurecida do regime ontológico naturalista? De fato, ele se dá enquanto elemento residual do naturalismo, que supõe uma realidade irrevogável e inatingível, e considera como projeção as reações perturbadoras que, de alguma forma, o objeto pode desencadear. Essa imagem envolve N e todos a sua volta como algo que se dá de modo inesperado, sem que se encontre abrigo possível nessa percepção de realidade. E tomamos como vigente aquilo que pôde ser instaurado no Ocidente como lícito às instituições e, particularmente, à instituição escolar responsável pela formação humana nas sociedades modernas. N afastava-se da imagem como algo que a havia capturado de súbito, bravejando o absurdo que figurava na colagem disposta na instalação. Aqui, não passaria de um contrassenso a fecundação em proveta em relação àquilo que é naturalizado, como a impossibilidade de sustentar e de cumprir a fecundação, para além da relação sexual. Por outro lado, também as referências religiosas, em que a fecundação é intimamente associada a um modo de vida específico, com papéis sociais determinados, compareciam como determinantes ao incômodo apresentado pela aluna. Esses entendimentos possíveis da situação pareciam se conciliar com o estranhamento que N pareceu vivenciar durante a oficina, uma vez que, mesmo partindo de problemáticas tão diferentes, questionam a possibilidade de qualquer mulher conceber uma criança sem a participação de um homem. Nesse sentido, o aparecimento da

imagem enquanto atuante sobre os corpos envolve um jogo de significações difícil de ser compreendido, se pretendemos não mais lançar mão dos recursos discursivos que legitimam o naturalismo como regime ontológico. Antes, partindo da condição residual que atribuímos a esse acontecimento, deparamo-nos igualmente com outra significação não menos importante. Parece válido destacar, em uma pesquisa com as experiências, acontecimentos de ruptura ontológica com aquilo que, em nossa vivência cotidiana, convencionamos como o estatuto natural do objeto e do sujeito. Considerado o jogo de significações que envolve os objetos visuais e os participantes da oficina, acredito estarmos mais próximos de considerar as experiências fetiche do que suporiam, de pronto, os saberes e as tecnologias no contato com as imagens.

*

Não considero todo elemento residual como um acontecimento de ruptura ontológica, em que as atuações do objeto e da imagem prevalecem em relação aos sujeitos da experiência, esses que sofrem de forma insidiosa e inesperada os seus efeitos. É preciso ponderar que, entre o residual do naturalismo, possa existir mais do que a ruptura de uma matriz ontológica, uma vez que há igualmente a possibilidade de conciliação de tais acontecimentos com o regime naturalista, no sentido de sua renovação em prol da cesura que lhe é constitutiva. Entretanto, a experiência em questão possui uma gravidade que põe em risco a primazia da ontologia naturalista, não podendo minorar seus efeitos subversivos, no momento em que passa a deflagrar outra modalidade de relação entre sujeito e objeto. Penso ser significativo, quanto à experiência de ruptura, recorrer ao conceito de fetiche em sua atualização contemporânea, que passa por obras como a de Canevacci (2008) e Latour (2002), de modo a aproximarmo-nos desse residual intempestivo que figura nos mais diversos espaços e não cessa de precipitar consigo os marcos civilizatórios. Sabemos que a palavra ‘fetiche’ coincide com a categoria colonial produtora do fetichismo enquanto indexação de um passado bárbaro, que se acreditou ter acesso através da análise e do contato com outros povos, considerados pouco sofisticados em suas realizações e retrocedidos em seu manejo e em seu desenvolvimento técnico. Contudo, a sua utilização nos permite, a um só tempo, tematizar a ruptura ontológica como acontecimento transgressivo e situar a aparição de outro estatuto do sujeito e do objeto, principalmente pelas dinâmicas que a palavra permite descrever sob efeitos já reportados em outros estudos. Pode-se dizer, de certa forma, que o fetiche paralisa o corpo e os órgãos responsáveis por sua apreensão, englobando tudo que há no sujeito a uma lógica subitamente desconhecida e impessoal. Como nos mostram os estudos realizados por Canevacci (2008), os fetichismos visuais compreendem um coeficiente de atração visiva alojado nos detalhes presentes em determinadas imagens, envolvendo o olhar em um funcionamento que o torna objeto da

imagem, ao mesmo tempo em que faz do corpo algo também fetichizado. São esses fetichismos os responsáveis por levar a experiência ao seu próprio paroxismo em que o detalhe presente na imagem faz-se olho daquilo que é intimamente desejado em superfície, ao mesmo tempo em que o olhar do sujeito torna-se um objeto visto pelo componente fetichista da imagem. Nesse sentido, a experiência está longe de situar-se apenas em um jogo de inversão epistemológica que, desde uma leitura negativa de seu aparecimento, alterna a perspectiva de um sujeito em ação para um sujeito submetido a seus efeitos. No momento em que a experiência deflagra outro estatuto eminentemente ontológico, é a qualidade de nosso pertencimento ao mundo que convém ser problematizada e, com ela, o processo de produção de saber, que envolve o modo mesmo como se realizam os acontecimentos no cotidiano. Na perspectiva de Canevacci (2008), o fetiche faz-se órgão de captura ali onde o sujeito é paralisado pelo objeto, como esse corpo sequestrado pelos sentidos, no exato instante em que a experiência se impõe. Ele constrange o sujeito a ser objeto de um órgão que nasce do inanimado, impondo o inimaginável ao mundo das possibilidades e das escolhas dos envolvidos. Para conhecer tal experiência, continuo na investigação do acontecimento vivenciado com N que, a meu ver, constitui parte dos efeitos e da possibilidade de uma ideia de fetiche como estes pequenos desvios que ocorrem à vizinhança, erodindo a institucionalidade das experiências vigentes. Sigo, ademais, atentando-me a esses desvios que acontecem na dispersão da experiência cotidiana, como forma de seguir as transformações e os encantamentos característicos do território visual.

*

Realizamos as colagens na oficina anterior que, de pronto, nos surpreendera pela expressividade conquistada nas composições. Digo termos nos surpreendido com as colagens pensando não somente em mim e na equipe do PIBID, mas, com particular entusiasmo, em Kizzy e em parte dos estudantes. Havíamos concluído a oficina com uma satisfação compartilhada pelo que vimos acontecer e já ansiávamos por prosseguir com seus desdobramentos. Ao final da oficina, Kizzy comentou: “Estou impressionada com os trabalhos!” E me perguntava sobre as condições em que a oficina se realizara, para que os trabalhos nos provocassem a tal ponto. Isso eu não seria capaz de responder, de modo a precisar a qualidade do acontecido, já que tudo parecia pertencer a esse excesso. As colagens estavam lá como possuidoras de uma emanação relacionada ao que pudemos viver durante a oficina, pregnantes desses esforços que nos levavam a composições com uma significativa expressividade pessoal. Por conseguinte, são as gaivotas que sobrevoam o céu de mulheres antigas e imemoriais, e a pequena concha que as acompanhava, com seu fundo de palavras impressas em um jornal qualquer. São os quadros organizados com paletas obscuras e a imagem pictórica, em que um policial ameaça fuzilar alguém, e a pergunta suspensa sobre a vastidão

desse ato extremado de violência: “pra que servem os ‘polícia’?” Um castelo imerso em uma paisagem matinal e as frases subscritas à imagem. Encontro, ainda entre as colagens, o vigor com que foram produzidas e, na materialidade de tudo, grafadas pelo que parecia ultrapassar os gestos. E sua expressividade que havia conservado a profusão do que esquecemos e, por vezes, retorna, à revelia de tudo que esperamos compreender no espaço da sala de aula.

*

Se tomarmos essa ruptura ontológica como isso que deflagrara a experiência fetiche, não poderíamos desconsiderar a elaboração das colagens como esse esgarçamento no qual o objeto e a imagem deixam de sofrer as ações arbitradas. Antes, ela prepararia as condições de possibilidade para que a experiência fetiche acontecesse independentemente do instituído, junto ao substrato recusado que, acredito, esteve protegido dos principais rudimentos da ontologia naturalista. Não por acaso aparece em nossa tentativa de apreensão da experiência esse elemento residual difícil de ser ignorado, como um excedente destituído do recurso à palavra, envolvido no mais elementar dos gestos que consideramos usuais em nossas vidas. São as aves que, na colagem, sobrevoam o céu de mulheres das quais não podemos mais recuperar o nome e, ao seu lado, uma concha que por gerações esteve associada à feminilidade. Ou a grande mulher nua que, entre suas pernas, recebe um jovem rapaz, com o escrito a lhe acompanhar como essa história verídica e imemorial de todos os seres. De certa forma, a ruptura ontológica já poderia ser sentida no processo de realização das colagens, em que o substrato recusado comportava elementos de um imaginário antigo, movendo-nos de um modo sorrateiro a uma experiência que nos permitiria ultrapassar os limites possíveis. Em seu ensaio sobre o fetiche na modernidade e sua possível atualização na cena contemporânea, Latour (2002) relaciona essa categoria epistemológica ao dado na experiência que é a sua ligeira superação por aqueles objetos que construímos. Estes objetos, uma vez tomados como índice daquilo que superamos, podem igualmente ser categorizados como forças econômicas, simbólicas, biológicas, divinas e sociais, e ainda assim serem nada mais do que essa ultrapassagem da experiência em relação aos componentes produzidos por nós. Sua argumentação acontece no enfrentamento entre as diferentes matrizes ontológicas tratadas pelos modernos como fetichistas e o pensamento crítico voltado ao aniquilamento dos ídolos não-ocidentais, que pressupõe, a partir das entidades impessoais da ciência, a superação de todo fetichismo e o risco ao desenvolvimento epistemológico do Ocidente. Ao mesmo tempo, apresenta a esquemática do pensamento crítico como uma forma de escamotear a produção de práticas que ignoram a partilha entre os fetiches e os fatos, etimologicamente próximos em sua filiação latina que, a um só tempo, define seu estatuto de fato e expõe sua possível degradação. A experiência fetiche é justamente a ultrapassagem daquilo que produzimos, no sentido de uma autonomia do objeto construído, à

autonomia de um residual da experiência que se dá igualmente como entidade ora atribuída ao objeto ora às forças não pronunciadas no percurso da produção. Fabricada enquanto esforço coletivo, a experiência envolve, todavia, tudo nessa ultrapassagem que, contrariamente, não se limita ao que é feito, excedendo o objeto pelo objeto como algo que nos governa para além dos nossos limites. As colagens pareciam comportar o excedente que, insidiosamente, nos surpreendera na experiência e ainda enunciavam um substrato do imaginário recorrente entre diferentes gerações e épocas. Elas expressavam o esgarçamento de tudo que tínhamos dificuldade de reconhecer durante os trabalhos, mas que parecia nos acontecer na oficina seguinte, com o desconforto de N em relação a uma das colagens.

*

Em um dos textos dispostos na instalação, no centro da sala, a aluna escreve seu modo particular de ver as coisas. Leio as frases concentradas junto a uma colagem: “eu vejo o mar além dos meus olhos; eu tenho a curiosidade de conhecer os planetas; com as conchas, eu ouço o barulho do mar; um monte de folhas diferentes das outras.”.

*

O que seriam, aqui, descrições das composições dos estudantes passa a ser um exercício do olhar distinto de um princípio de equivalência entre o visto e o escrito. Antes, a estudante sente-se encorajada a explorar a proposta de escrita na instalação de um modo muito pessoal, desdobrando o olhar da colagem em um território onde a figura das conchas pode também concentrar a sonoridade do mar. De mesmo modo, parece investigar-se, no momento em que admite ter curiosidade em conhecer outros planetas, e desejar a impossibilidade de outros territórios, nessa pequena aproximação com a imagem. Multiplicam-se os olhares no entorno da ruptura que pudemos viver momentaneamente, e há a captura do que, a um só tempo, seria parte de um substrato pessoal e coletivo. Multiplicam-se, igualmente, os órgãos do olhar que nascem na instalação por força da imagem fetiche, como nosso olhar que não pode ser mais o olhar de um único sujeito de conhecimento. E tocamos o desejo das impossibilidades naquilo que vemos, esse substrato capturado pelo objeto, em uma miríade de olhos que investigam e investigamos o nosso percurso na experiência.

*

Já me antecipei o bastante nessa seção a respeito da experiência fetiche, deixando o paroxismo das pequenas coisas ganhar vulto, sem que saibamos ao certo das dinâmicas que participam desse jogo de capturas pessoais e coletivas. Reconheço ser necessário entendermos mais da experiência fetiche em território escolar, para que as metáforas já comprometidas não possam ser pensadas como dispensáveis. Em verdade, acredito serem elas fundamentais a qualquer tentativa de aproximação dos acontecimentos em questão, uma vez que as matrizes

ontológicas do naturalismo podem nos ajudar pouco nesse sentido. Estamos comprometidos de tal modo com esse resíduo ontológico que falar dos acontecimentos já não pode mais dispensar o recurso às metáforas, e, sim, deixar-se atravessar por suas lógicas da mesma forma que as imagens fetiche nos capturam, sem qualquer possibilidade de salvaguarda. Desde a condição encantatória do fazer docente, dispomo-nos a abrir o dispositivo escolar para aquilo que foi constantemente negado em nosso pertencimento de mundo, abrindo-se ao recusado de uma ontologia pouco reconhecida que não pode, a essa altura, ser abandonada pelo percurso investigativo. Estamos, em larga medida, açodados pela sujeira do Ocidente e, sem ela, não acredito conseguirmos reconhecer a aparição do fetiche na experiência. Ora, se o envolvimento de tudo carece de algum posicionamento, que seja o de comprometer a investigação no jogo dissoluto das metáforas. Avancemos no reconhecimento dessa experiência, sob os encargos que nos são por elas exigidos.

Figura 19 - Colagem realizada por estudante.

Fonte: arquivo do PIBID/Artes Visuais.

2.4 **Exercício nº 4: corpo-pesquisador: o quadro de Ariadne**

Acredito que, por muito tempo, eu me vi como em fuga. Encontrava-me em um labirinto. Sob a orientação de qualquer um que indicasse o caminho. Eram caminhos incertos e penosos. Um vagar desapercebido de si. Ariadne acena para o herói, sem perceber que havia sido deixada para trás. Ela traíra seu pai e seu reino para ajudar Teseu a sair do labirinto. Ela estivera sob sua orientação o tempo em que ele esteve envolvido com o Minotauro. Eu a imagino não se apercebendo de cada caminho assumido. Atenta a Teseu como à espera de um desfecho que poderia arriscar sua vida. Penso que seus sentimentos quanto ao herói a dissuadiram do monstro e de sua traição. Ela estava à espera de um desfecho determinante para o seu destino. Não sabia em quais fios havia se enroscado. A ponto de tornar tudo um labirinto. Eu não sabia como havia me enroscado na vida. Eu estava perdido, sem o saber. Vivi, assim, os riscos do labirinto.

*

Em um dado momento, as coisas mudam e coube a mim seguir o rastro do monstro. Não se trata mais de fugir, absorto pelos caminhos. Puxo os fios, para ir de encontro com ele. Procuro o choque que o desafiará, então, a me destruir. Sigo as pegadas deixadas por seus cascos. Ariadne auxiliou Teseu com uma espada e com um novelo, para que cumprisse seu intento. Certa de que se casaria com o herói, ela escrevia sua história sob a espera de um desfecho digno. Ao ser deixada para trás, terminou por encontrar a ausência de um fim que tanto desejara vivenciar. Sua história cosida na espera não tivera um fim e seus sentimentos foram deixados à ausência. Ela se despede do herói como se se despedisse do seu destino. Encontrava-se, desse modo, perdida de tudo.

*

Ela parecia sem rumo quando vira o senhor do cortejo. Ele saltara com a perna direita do carro que o levava com as feras. E desfizera o salto perdido quando encontrara Ariadne. Vejo-o em uma torção de desequilíbrio em que poderia precipitar tudo no chão. O cortejo movido pelo seu salto poderia interromper-se em um enredamento inesperado. E Bacco havia alcançado também o labirinto? Ariadne lhe devolvera o olhar. Os gritos e o baque dos pés aconteciam por outros caminhos. Eu também sigo os ruídos dos corpos. Perdido entre as histórias. Sigo os sons das vísceras. Elas se movem por dentro como um cortejo. Investigo sua soberania, ainda como um aprendiz. Talvez, sempre como um aprendiz que se vê conduzido. Ariadne e Bacco em um quadro. Entre a narrativa épica e a tragédia. A lição maior, sem fim e sem desfecho.

Figura 20 – *Baco e Ariadne*, por Ticiano Vecellio (1520-1523).

2.5 **Experiência Encantatória**

Voltávamos em direção à UERJ. Era tarde. Término do expediente. O trânsito já se adensava na rua Doutor Santamini. Realizamos a segunda oficina de colagens e, mesmo no ônibus, tudo parecia ainda muito vivo. Pensava na instalação que montamos com o mobiliário da sala de aula, nos estudantes que pareciam ter aderido à proposta. Pensava em seu envolvimento, enquanto conversava com Mariana que, por sua vez, compartilhava suas impressões. Parecíamos concordar em alguns pontos, principalmente no que dizia respeito aos estudantes. Mariana falava de sua história no ensino normal, antes de chegar à UERJ e compartilhou parte de seus receios com a docência. Via-se desestimulada e, por vezes, sem expectativas. Eu a acompanhava. Voltou-se para o que viu na sala de aula, no Paulo de Frontin, com a oficina de colagem. Havia acontecido algo lá que a fizera repensar um pouco sua participação no curso de licenciatura e no PIBID. Ela estava fascinada com o que vira acontecer durante as duas oficinas, desde a feitura das colagens até o envolvimento dos estudantes com a instalação. Confessou ter pensado antes em mudar de curso, mas, nesse momento, seu desejo havia mudado. Estava certa de concluir o curso de licenciatura. Fiquei feliz de ouvi-la repensar seus caminhos na docência e, ao mesmo tempo, surpreso do efeito da experiência ter um alcance

tão alargado. Para que não perdêssemos o fio dessas relações, eu perguntei se poderia escrever um texto sobre o que havia vivenciado na oficina. Ela, de pronto, aceitou. E, sem que eu precisasse lembrá-la, tratou de me entregar o texto na mesma semana. Algo parecia movê-la.

*

Mariana escreveu:

> Estou quase na reta final da minha graduação. Em cima disso, já passei por vários momentos bons e ruins. Cheguei diversas vezes a pensar em sair desse curso e ingressar em outro, pois a cada dia vemos um descaso maior com a área de educação. Mesmo gostando de Artes e de transmitir conhecimento, não achei que fosse receber o retorno de todo o meu esforço um dia. [...] No dia da primeira oficina, foi a primeira vez que entrei dentro de uma sala de aula de artes com um outro olhar (mesmo eu tendo diversas experiências dentro da sala de aula como estagiária, todas foram voltadas para a educação infantil, educação especial ou classe comum do fundamental), era algo novo para mim. Estava um pouco tensa e com receios, era uma sala de segundo ano do ensino médio para além de uma aula de Artes. Mas, aos poucos, fui ficando mais à vontade. Ver a interação dos alunos de uma escola pública e estar ali, participando e contribuindo um pouco para alimentar o conhecimento de cada um, alguns ou todos, formalmente, criticamente e criativamente, fez surgir em mim um desejo de não desistir dessa profissão de professora de educação artística. Isso foi emocionante para mim. Em diversos momentos, meus olhos encheram d'água [...]..

*

Ela confessava rever seu desânimo com a possibilidade de ocupar a docência, a partir do que presenciara na oficina. Ter entrado na sala de aula de outra forma e ter presenciado o engajamento de todos a fizera repensar a sua relação também com o curso de licenciatura. Ela parecia ver de outra maneira sua relação de pertencimento com o curso e as possibilidade do que poderia realizar com ele. Ao menos momentaneamente, movida pelo que a havia fascinado, enquanto participava da oficina. Certa da experiência que vivenciara com todos na sala de aula. Penso que Mariana havia se encantado com algo e, por isso, cumpria responder ao sentido do que vivenciara, revendo suas escolhas e seus entendimentos. Ela parecia se mover em direção ao que tanto a motivara, cedendo a esse encantamento que lhe permitira ver de outra forma seus pertencimento. Via através de seu encantamento parte do que também vivera com as experiências de pesquisa. Em vista disso, me encantava por presenciar seu envolvimento ou sua descoberta de sentidos na oficina.

*

João Gabriel havia passado por situação semelhante. Comentei com ele o que Mariana compartilhara. E perguntei se poderia escrever algo nesse sentido. Respondeu-me da seguinte forma, tempos depois:

> Na época do feito, não denominava assim, mas, agora, posso vislumbrar a possibilidade de chamar de fascinante isso. Tratava-se de uma oficina que partia do plano da colagem e construía, com esses valores citados acima, uma dimensão de compartilhamento, indo para o plano tridimensional. Fui me impressionando (termo usado até o momento e que facilmente pode ser percebido como fascínio), conforme

> a oficina foi sendo pensada e montada, nos momentos dos encontros internos semanais do PIBID. Ouso dizer que, pela inexperiência da época, me senti incapaz (como ainda me sinto, só que menos que anteriormente) de contribuir para o que estava sendo pensado, por mais que estivesse lá para discutir e dar breves sugestões. Agora, o mais impressionante foram as produções finais individuais e, posteriormente, a grande produção coletiva. Fiquei impressionado com a multiplicidade, coletividade, toda a turma envolvida.

*

João ficara surpreso com o modo pelo qual a oficina se desenvolveu. Em muitas ocasiões, havia sinalizado isso e, com seu texto, não foi diferente. À medida que a oficina progredia e as colagens eram finalizadas, João percebia que algo nos envolvia intimamente. As produções dos estudantes pareciam superar o que teríamos esperado para elas. João estava fascinado com o desenrolar dos acontecimentos na sala de aula. Na segunda oficina, Breno me parecia também entusiasmado e mal esperava para ver o que faríamos. Meses depois, conversando com ele sobre esse momento, me assegurou que, de fato, ficara animado com o resultado das colagens e com o envolvimento dos estudantes. Quando retornamos ao colégio para finalizar esse ciclo de oficinas, Breno estava claramente ansioso para ver os desdobramentos seguintes. Ambos se viam entusiasmados à sua maneira com os acontecimentos vivenciados em sala de aula. Isso os fazia mover-se em direção a um maior aprofundamento da experiência. Ansiavam por mais acontecimentos.

*

Saímos do colégio já tarde. Pegamos um taxi em direção à Lapa. Tathi e Isabelle falavam da oficina e, em seguida, das particularidades de se morar no centro da cidade. Quando descemos na rua Riachuelo, Isabelle admitiu ter ficado muito surpreendida com a oficina. Não imaginava que o trabalho com arte poderia ser desenvolvido daquela forma, em uma sala de aula. Disse que também estava entusiasmado com tudo. Isabelle produziu o seguinte texto: “A experiência de acompanhar a oficina ministrada pelo Victor? Em um primeiro momento, me deixou apreensiva porque eu tinha medo de não conseguir corresponder aos anseios dos alunos, caso eles direcionassem alguma questão específica a mim. Mas tudo seguiu tão tranquilamente, com muito diálogo, atenção e respeito à fala deles que logo fui absorvida pela atividade. O tempo passou tão depressa; a oficina terminou e ficamos todos com vontade de trocar mais. Saí da escola eufórica, falando sem parar e ainda sentindo o corpo vibrar. Voltei para casa querendo pesquisar mais, pensar em outras propostas, relações e ansiosa por novos encontros. Passei os dias que se seguiram contando a experiência para todo mundo que cruzava o meu caminho.”. Assim, compartilhava o entusiasmo que vivera com a oficina.

2.6 **Experiência Visual nº 6: no caminho do teor da imagem**

Terminada a leitura, os estudantes pareciam mais à vontade para trabalhar com as imagens. Alguns haviam comentado como procederam no trabalho. Ainda investigando com algumas relações visuais, procuravam relacionar as imagens a outras em posições diversas. Naquele momento, pretendia retomar a proposta de separar as imagens em pequenos grupos. Pensava que, ao organizá-las dessa forma, poderíamos perceber formas de categorização praticadas com o olhar. Com isso, conhecer um pouco de como se dão suas leituras acerca das imagens. Ao fim, o plano não ocorreu como eu imaginava, uma vez que iniciamos as leituras antes do agrupamento das imagens. Nesse sentido, é importante considerar que a organização das imagens se deu após a leitura, sendo um dado importante de mediação das escolhas. Disse, então, que precisariam tentar agrupá-las orientando-se pelo que lhes chamava mais atenção. Poderia ser o conteúdo, as cores ou a forma como as figuras haviam sido dispostas. Concordaram. E demos prosseguimento à proposta de trabalho.

*

As colagens estavam sobre a mesa. T e outros dois estudantes começaram a organizar um grupo, em uma das extremidades. As imagens que não pareciam compatíveis eram deixadas de lado até finalmente formarem outro grupo. C seguia separando os trabalhos que estavam próximos para incluir no grupo que os três haviam montado. “Esse não.”, disse C a B. M observava tudo atentamente. Logo formaram dois grupos sobre as colagens. Perguntei se estavam satisfeitos. T e os demais acenaram com a cabeça. Pedi que pensassem em uma palavra para cada grupo. Voltaram-se para as colagens por um bom tempo. “Guerra?”, disse um deles. “Batalha.”. Perguntei se todas as imagens do grupo indicado eram contempladas pela palavra. “Pode ser qualquer palavra?”, perguntou C. Sim. E respondeu ‘antigas e atuais’, indicando os respectivos grupos. Todos concordaram. Continuamos desfazendo os grupos e pensando em outras possibilidades de organização. “É para fazer três grupos?”. Respondi que poderiam fazer quantos quisessem. Então, passaram a mexer nas colagens. Viram-se, todavia, retomando os dois grupos anteriores. “Vamos então tentar fazer três grupos. Talvez isso ajude.”. Voltando-se às colagens, eles chegaram aos três grupos solicitados. As palavras que haviam escolhido para cada um se tratavam das palavras ‘antigas, atuais e espirituais’. E era evidente que a persistência destas palavras tinha relação com o conteúdo das figuras. O grupo correspondente à palavra ‘antigas’ possuía imagens em que predominavam referências visuais de épocas passadas. No grupo correspondente à palavra ‘atuais’, ao contrário, predominavam imagens mais recentes. O último grupo fora composto por colagens que possuíam referências religiosas destacadas.

Prossegui sugerindo que, por exemplo, eles se orientassem pelas cores. Procuramos também outras referências formais. Encerramos conversando um pouco mais sobre como fora a proposta de colagem e a organização dos grupos, o que nos rendeu uma conversa alongada, após o horário, sobre outras referências da pintura e da arte.

*

Após o momento da leitura em que puderam falar a respeito dos trabalhos, os estudantes pareciam já encorajados a realizar a proposta. Arriscaram dois grupos que foram formados conforme a pertinência das imagens, restando, em um deles, aquelas que não satisfaziam o critério compartilhado. As palavras que melhor se aproximavam de uma definição eram ‘antigas e atuais’. E essa aproximação se dava também em relação à consecução dos grupos que revelava seu pertencimento a uma definição. Os estudantes realizavam pequenos comentários, sem apresentar qualquer divergência significativa. Ao mesmo tempo em que essas palavras responsáveis por defini-los tinham relação com o teor das imagens utilizadas nas colagens, elas indicavam um interesse maior pelos conteúdos, ao fazer referências a uma época passada. Era justamente esse teor que orientava o olhar dos estudantes nas distribuições das imagens. Em seguida, procurando investigar outras formas de organização, sugeri que repensassem os grupos. Eles se entreolharam, tentando mexer nas imagens. Pareciam ter mais dificuldade em encontrar outra alternativa. A atenção destinada ao teor das imagens indicava uma forma de orientação significativa que não poderia ser subestimada. Havia, ainda, atenção ao manejo das imagens, à feitura das composições que envolviam a escolha das imagens. No momento em que fora pedido aos estudantes a formação de três grupos, eles mantiveram as definições anteriores e criaram mais uma. A palavra ‘espiritual’ definia o terceiro grupo. E sua atenção ao teor dela parecia ser reiterada, como que necessária à percepção. O teor parecia demasiadamente importante.

*

Por que a noção de teor como interesse dos estudantes pelas imagens? Creio não poder me referir ao conteúdo sem pressupor a sua dualidade com a forma e, dessa dualidade, a consolidação de um discurso em relação à linguagem. Essa seria igualmente uma ocasião oportuna para questionar a forma ou o formalismo que, porventura, pudesse ter participado das experiências descritas anteriormente. Reconheço que falar do plano formal quando analisava as colagens na experiência nos foi útil e, no entanto, arriscado. O perigo de enunciar a experiência a partir de um discurso dualista acerca da linguagem se vê sempre presente e não pode ser dissipado com facilidade. Pode-se destacar, de antemão, que o enunciado nas seções anteriores fora situado em relação ao vivido, o que torna a utilização desse discurso algo problemático.

Agora que me refiro ao interesse pelo conteúdo das imagens, parece muito oportuno falar sobre a problemática desse discurso. Tomar o conteúdo como uma das dimensões da produção visual parece pressupor um discurso já consolidado que o opõe à forma. A história da sua consolidação é legatária de uma concepção de linguagem fortalecida pelas vanguardas do início do século passado. Sabemos que não são elas as únicas e, sequer, as principais responsáveis por sua consolidação, embora tenham contribuído, ao fundamentá-la com a produção artística necessária. No contexto das vanguardas, uma parte considerável das produções visuais procurou responder à exigência de uma gramática própria que, por sua vez, conduzia sua feitura a um imperativo de pureza com atenção ao suporte. O suporte em que se elaboraria a linguagem seria responsável por indicar os principais elementos da sua sintaxe, resguardando sua especificidade da influência das linguagens constitutivas de outras materialidades. A atenção à forma seria, aqui, o mais importante princípio de elaboração da linguagem no sentido de garantir a pureza do suporte. Enquanto princípio orientador, o esvaziamento do conteúdo tornou-se um recurso recorrente entre diferentes artes e manifestos artísticos. Enunciar o interesse pelo conteúdo parece, portanto, posicionar as experiências relatadas em uma problemática historicamente dualista. Consequentemente, posicionar as experiências da sala de aula e de ensino de arte em relação ao discurso de evolução abstrata e formal. Não nos interessa sustentar esse estado de coisas quando pensamos a partir da experiência. Isso se dá mesmo que, ao mencionar o interesse dos estudantes pelo conteúdo na experiência, o discurso formalista pareça ainda complicar o entendimento de sua implicação com os acontecimentos vivenciados. Nesse sentido, utilizo a noção de teor da imagem como modo de sinalizar o conteúdo enquanto algo que se experimenta. É considerando que esse interesse pelo conteúdo das colagens passa por uma experimentação das imagens que entendo ser justificável a noção de teor. Um teor como o sumo e a imagem de sua experimentação. O conteúdo enquanto teor da imagem que revela algo indispensável aos estudantes. Algo que o discurso formalista trataria de minorar em prol de seu cuidado demasiado com a forma. E isso indiciaria parte da relação que os estudantes mantêm com o universo das imagens.

*

Percebo que o interesse pelo teor das imagens me levou a recuperar algumas impressões. Relembrei a proposta trabalhada com o conto de Mia Couto, cujo enredo partia de uma aldeia habitada apenas por mulheres. A leitura do texto pareceu reverberar em algumas colagens que traziam figuras femininas e narrativas de maternidade. Relembrei que o texto havia se consubstanciado em algumas delas como que orientadas por um único teor. A figura das mulheres. D havia incluído a imagem de uma atriz grávida que ocupou boa parte da composição.

Para cumprir aquilo que desejava, tratamos de procurar entre os materiais de recorte uma mão. Ela deveria tocar a barriga da atriz. N, de mesmo modo, se detivera por um bom tempo nas figuras de duas mulheres grávidas. Ficava muito concentrada investigando a composição e, por vezes, narrava pequenos acontecimentos, como se dispusesse de dois personagens. D e N pareciam orientar a composição das colagens pelo seu teor. P também selecionara a imagem de um grupo de mulheres para ocupar boa parte da composição. Tratava-se de uma greve capitaneada por operárias no início do último século. Ao lado dela, incluíra a figura de uma concha. As composições reverberavam a leitura do conto com a prevalência das figuras femininas. Dessa maneira, pareciam interessar-se em compor imagens pelos seus sentidos.

*

Elas procuravam destacar figuras femininas em sua colagem como forma de lhes atribuir um teor. Era uma maneira de ter a imagem a partir de um conteúdo específico. Elas orientavam o teor das imagens pela disposição das imagens femininas que influíam também sobre as outras unidades da composição. Compunham suas colagens embaraçadas pela leitura do conto de Mia Couto. Comprometidas, ainda, com o que lhes havia tocado. A feitura das colagens indiciava uma captura de sentido que transpunha o texto contado para a organização dos conteúdos visuais. Era essa atenção que transpunha o sentido das palavras contadas para a visada das imagens. Não penso que, ao utilizarem imagens femininas, tivessem praticado aqui uma transposição inequívoca entre o narrado e o visto. Não se tratam de processos semelhantes a atenção a um texto narrado e a elaboração de uma colagem. As colagens atentavam para o texto contado e orientavam-se a partir das figuras das mulheres. Constituíam seu teor por meio dessa atenção que envolvia a captura de um sentido na experiência. No entanto, elas já se viam comprometidas em outro processo que as conduziam para além da narrativa de Mia Couto. N arriscava narrar algumas histórias como se as duas imagens se tratassem também de dois personagens. Ela dizia suas histórias de infâncias e de maternidade, como observou Mariana que a acompanhou na elaboração do trabalho. Sua composição constituía aquilo que caberia a uma imagem apresentar. Essa transposição ocorreria pela captura de um sentido da experiência e pelo desejo em consubstanciar-se em outros registros. Não estaríamos reduzidos a um enfrentamento com a forma. O interesse pelo teor da imagem ocorria em uma atenção aos conteúdos gestada na experiência e, assim, compreendida pelas formas de orientação dos estudantes que pareciam indispensáveis à experiência visual.

Figura 21 - Mapa realizado por estudante durante as oficinas. Fonte: arquivos da pesquisa.

2.7 **Experiência Visual nº 7: cartas, mapas e caminhos**

O trabalho de pesquisa retornara à Universidade. Procurava conhecer este território cujas imagens me auxiliavam a pensar a experiência da escola. Encontrei a professora Isabel, ao fim de uma das reuniões do PIBID, para conversar. Trouxera um esboço de oficina para o

PIBID e para o restante dos alunos do Instituto de Artes. Tratava-se de dois ciclos de encontros em que, respectivamente, trabalharíamos a confecção de mapas e sua ressignificação enquanto carta de baralho. Como poderia esperar, Izabel acolhera imediatamente a proposta. Perguntou-me sobre os detalhes, como, por exemplo, do que se tratava quanto ao trabalho com o PIBID. Acreditava podermos acompanhar a elaboração das imagens a partir da consecução de mapas que, por sua vez, estariam voltados ao traçado de uma memória de escola e de aprendizagem. Essa forma de investigação que decorreria de um manejo das imagens teria como recorte a relação dos estudantes do Instituto com suas aprendizagens, na medida em que essas imagens compunham sua formação como futuros professores e constituíam parte de seu pertencimento à instituição escolar. Aldo me pareceu mais interessado no desdobramento dos mapas em cartas. Quando nos encontramos em sua sala, na diretoria do Instituto, expliquei um pouco mais o que seria a proposta. Os mapas com suas investigações sobre aprendizagens se tornariam cartas de um baralho com que poderíamos praticar a leitura das imagens. Ao mesmo tempo, a ideia era pensar a experiência e os seus saberes em uma técnica de jogo que promoveria uma leitura controversa. Certo de que precisaria mobilizar os estudantes e fazê-los compreender do que se tratava a proposta, estávamos já no final do semestre e não imaginava que isso poderia envolver dificuldades maiores. A proposta procurava entender mais o território em que as imagens são produzidas e lidas, com as memórias de aprendizagens que nos marcam em relação aos espaços de ensino. Nesse sentido, a tarefa de conhecer levava também a imaginar as aprendizagens.

*

Duas semanas antes do início das oficinas, distribuímos as chamadas pelos murais. Breno e João ajudaram na divulgação em redes sociais e em outros grupos. Tentamos, nesse curto espaço de tempo, atingir o máximo de pessoas possível. No entanto, o final do semestre fora crucial em determinar a presença dos estudantes. Muitos relataram estar comprometidos com trabalhos e avaliações de última hora. Mesmo sabendo que poucos poderiam vir, iniciei ainda assim a oficina. Instalamo-nos em uma das salas do Instituto, com os materiais necessários para o trabalho. T perguntou do que se tratavam os mapas. E o que poderia fazer com eles. L e J chegaram para a oficina, uma seguida da outra. O trabalho se organizaria em dois ciclos de oficinas e esse seria o primeiro em que desenvolveríamos alguns mapas. Trabalhar com os mapas significaria desenvolver o traçado de uma pesquisa, de uma história, de uma ou de várias experiências que se atravessam. Uma pesquisa que, para tornar-se significativa, conviria tocar aquilo que lhes parecesse fundamental. Para compreender melhor o que seria uma proposta com mapas, trouxera um grupo de definições. Dentre elas, estava a seguinte: “a função dos mapas é promover a visualização de dados espaciais e a sua confecção é praticada desde tempos pré-históricos.”. Ressaltei a relação dos mapas justamente com a

função de visualização de dados espaciais e, com isso, a possibilidade de pensarmos uma visualização de dados pertencente a saberes e a campos do conhecimento diversos. Elas me ouviam atentamente. Trouxe-lhes, então, cinco mapas para que pudéssemos contar com algum repertório. Eram esses: uma fotografia de satélite do Rio de Janeiro; um mapa de navegações, de 1519; imagens de um atlas anatômico; um mapa da península de Keller, com diferentes linhas de traçado; e um mapa psicogeográfico, de Guy Debord. Conversamos um pouco mais sobre as suas diferenças, principalmente sobre a sua dimensão visual. Isso posto, propus para nossas investigações que nos limitássemos a acontecimentos envolvendo nossas aprendizagens ou nosso pertencimento a instituições de ensino. E, isso, em função de nosso tempo de feitura dos mapas, já que precisaríamos desocupar o espaço às 17hs. Não poderíamos nos alongar muito no tempo.

*

T mexia nos materiais disponíveis para composição do mapa. Não estava certa se faria algo relacionado ao espaço da instituição de ensino em que havia pensado ou se optaria por um traçado em que pudesse trazer a memória de suas aprendizagens. “Precisa ser uma colagem?”. Recolheu alguns lápis aquarelados e tornou a traçar algumas linhas no papel. Ela havia escrito algumas coisas enquanto conversávamos, o que a ajudou a pensar um pouco mais no que fazer. Voltava-se para suas anotações, observando alguns pontos que mereciam reflexão. Perguntei se precisaria de água para diluir o traçado ou se desejava trabalhar com aquarela. Ela preferiu se manter com o lápis. Deu, com isso, prosseguimento à sua cartografia. Quando chegamos ao momento de conversar sobre os mapas, T havia parado por instantes para pensar sobre o que dizer. Havia se emocionado. Seu mapa tratava-se de um trajeto entre sua casa e a universidade, acompanhada de uma região de sonhos e de expectativas fabuladas. Ela disse que iria chorar e as demais se emocionaram igualmente. Ela relatou parte das dificuldades que vinha enfrentando com seus familiares e como o trajeto para a UERJ era um momento de descanso. Também falou dessa região separada de tudo mais em que havia traçado seus sonhos e expectativas. Falou um pouco mais sobre elas. Então pedi para ler o seu mapa, desafiado a tentar uma leitura, depois das coisas que ouvira. Destaquei a proximidade entre sua casa e a universidade, a última circundada por uma bolha azul. Observei também o traçado que constituiria a casa como traços erráticos e céleres, bem como o cuidado no desenho com essa região de sonhos. O mapa constituía proximidades e distanciamentos espaciais, ao mesmo tempo em que posicionava seus sonhos em relação a isso tudo. Demos prosseguimento às outras leituras.

*

L se organizava em seus escritos e ordenava o material que havia trazido consigo. Escrevera sobre os saberes das ervas que aprendera com a avó. As histórias do mar que o avô

lhe contara. E começou por investigar, nas revistas, algumas figuras. Recortava o contorno de parte delas. A colagem ganhava forma e já poderíamos ver ela dividir sua superfície. L escrevera algumas coisas na colagem, conforme compunha o trabalho. Inserira seus fios. Suas figuras e suas palavras. A colagem era, naquele instante, finalizada. No momento em que iniciamos sua leitura, L disse não saber como explicar a composição sem falar sobre si mesma. Disse da sua avó que não pôde estudar, mas era conhecedora de muitas coisas. Ela falava do poder das ervas para a cura. A eficácia dos chás para os males que poderiam afligir a família. Também falou de seu avô que era marinheiro. L era filha de pais professores e, quando pequena, frequentava as aulas de sua mãe na universidade. Dessarte, foi também se aproximando de seu pertencimento à UERJ. Recordou-se de algumas aulas em que acompanhara a mãe. Encerrou, enfim, mostrando os fios que conectavam todos esses saberes na colagem. Eles se encontravam em um triângulo rosa com a palavra "útero".

*

J não parecia querer abandonar os escritos. Enquanto as demais iniciavam suas colagens, ela se mantinha compenetrada nas anotações. Detinha-se, por vezes, e, descobrindo algo mais, reiniciava a escrita. T já havia avançado consideravelmente com a colagem e L explorava, com as figuras, sua composição no papel. Lembrei a todas de que tínhamos um horário para entregar a sala. J disse que já iniciaria a colagem. Finalizando algumas linhas de suas anotações, voltara-se para o material de recorte e destacara a página com uma pintura. Tratava-se de um naufrágio. Passou a cortá-la em pequenas faixas e, a cada uma delas, J compunha, colando-a na folha de papel. Trabalhava com essas faixas na diagonal, complexificando a composição. Quando tive, em minhas mãos, o seu trabalho para a leitura, não poderia apresentá-lo na vertical, como imagem em uma parede. Deveria tê-lo sobre a mesa, como um mapa. Certo era que eu não sabia como realizar a sua leitura.

*

Antes de nos organizarmos para elaborar as colagens, sugeri que as cores das folhas fossem pensadas como pertencentes a um naipe. Tínhamos em vista transformar os mapas em cartas, desde o primeiro momento. Seria necessário pensar que, nessa preparação dos mapas, eles pudessem ser transformados. As meninas escolheram suas cores como que cientes da continuidade das oficinas, atentas ao fato de que sua significação relacionaria os mapas entre si. Nesse sentido, penso que os trabalhos não ocorreram sem que estivessem em mente dois objetos. A ideia das cartas de baralho não parecia completamente alheia à feitura dos mapas. E os mapas partiam desse interesse em também produzir as cartas de baralho. T havia constituído um traçado em que a casa e a universidade estavam próximas e, no entanto, separadas por uma bolha. L soubera trazer os saberes que os seus familiares haviam legado e, de alguma forma,

organizava suas regiões de vizinhança no mapa. J falara de seu permanente deslocamento, apresentando-o em complicadas linhas de composição. Os mapas, sob pretexto de se tornarem cartas, envolviam caminhos desafiadores, uma vez que traziam memórias e saberes pessoais. Ao mesmo tempo, eles se davam como uma investigação daquilo que constituía nosso pertencimento à universidade. Em todos os mapas, a presença da instituição de formação superior fora de alguma forma tematizada. Ao nos ouvir um pouco mais sobre como chegamos a pertencer à UERJ, as estudantes também passaram por suas histórias de vida e as imagens que tinham da escola. L falava que, desde pequena, gostaria de ser professora. Ela nos confessou gostar da escola. Embora se dissesse perdida quando escolhera o curso de graduação. T disse já ter um interesse pelas aulas de artes na escola e como isso lhe apareceu como possibilidade profissional. E J compartilhou sua dificuldade de pertencer à escola, uma vez que seus pais estavam sempre em trânsito. Sua escola fora também o trajeto de uma cidade a outra. Gostava muito de ver a paisagem pela janela do ônibus. A investigação procedia em uma visualização de suas imagens e de seus saberes sobre o espaço escolar. Ela também inscrevia, em mapa e carta, os caminhos de uma aprendizagem antiga e sempre presente.

*

Retomando os registros da oficina, percebo que as anotações das graduandas traziam uma formação visual muito particular. Elas pareciam indiciar um percurso investigativo que expressava aproximações e distanciamentos compositivos. As anotações de T se assemelhavam ao que viria a se constituir no seu mapa, reunindo palavras em três grupos distintos, quais sejam, a casa, a universidade e as expectativas. J reunira um grupo de palavras produzidas em fluxo contínuo e, ao lado, algumas localidades demarcadas como referências significativas e estáveis. As palavras se distribuíam pela folha de papel, reunidas e afastadas, compostas em um aproveitamento da superfície que deixava ver pequenas relações. As graduandas também visualizavam o uso das palavras em uma antecipação dos mapas, em uma distribuição das anotações que sugeria, entre si, relações de afastamento e de proximidade. Elas compunham os escritos como mapas que viriam a se ocupar de outros mapas e a favorecer o percurso investigativo com o uso das imagens. O teor das palavras parecia contribuir para a distribuição na superfície da folha. J guardara os nomes das localidades nas quais havia morado, ao lado de um conjunto de referências. T distribuía suas palavras em três grupos, entendendo o que parecia fazer sentido e significar com o pertencimento a cada um deles. Diria que as palavras foram organizadas visualmente como mapas. E os mapas, produzidos neste primeiro esforço, contribuíram para consecução dos outros mapas, sem que, para tanto, sustentassem a mesma lógica compositiva realizada com as palavras. Seus esforços em produzir as anotações que, entendo, se realizaram como cartografias não determinaram os caminhos assumidos para o

material visual. Pelo contrário, pareciam reiniciá-los em outro registro que, longe de se dispor alheio às anotações, sustentavam suas descobertas como recursos para sua investigação a nível visual. Partiam de um mapa para outro, em uma investigação que não parecia se encerrar. A investigação, em vista disso, perpetuava-se em nosso tempo de encontro.

*

Entre as folhas disponíveis, G escolhera a verde. Perguntou se poderia usar duas cores. Expliquei que se tratavam dos naipes de um baralho. Poderíamos usar a tinta acrílica sobre a folha. Ele disse que tudo bem. Ficaria com a cor verde. Pegou, então, o pastel oleoso vermelho e começou a colorir uma das extremidades. Mantinha também ao seu lado as anotações que não eram poucas. Por vezes, as checava, como forma de prosseguir na composição do mapa. G inseriu uma pequena folha branca na parte inferior direita e, sobre ela, gravou sua digital com uma camada de pastel vermelho. Tomou um tempo para pensar no que fazer. Demorou. Havia pensado em algo que chamara sua atenção em um dos mapas apresentados. Um local que fizera e continuava a fazer parte da sua vida. Havia pensado em Guapimirim e, principalmente, no Rio Guapimirim que desembocava na Baía de Guanabara. Logo, apontou para a imagem de satélite que eu havia trazido para conversarmos. Relatou como conhecera a mata da região e, por intermédio de um vizinho, passara a lidar com aranhas. Tinha muito medo desses animais. Falou das trilhas que percorrera e aprendera a percorrer por lá. Com a sua indicação, eu me voltei para o mapa que, contrariamente, não possuía tantas unidades visuais. Sinalizei isso para G que percebera o quanto havia trazido de informações na fala, mas pouco, no que dizia respeito à composição visual. Sugeri que investigasse o material de recorte. Talvez pudesse encontrar algo que o ajudasse. G voltou ao trabalho. Investigou os materiais. Incluiu a palavra “Pau-Brasil”. E alguns canais com a palavra “Guapimirim”. A todo o momento, mostrava-se muito pensativo. Quando iniciamos a leitura dos mapas, G confessou perceber em Guapimirim uma relação com a escola. Ao menos com as escolas que lhe foram mais significativas. Estas escolas possuíam uma extensa área verde onde os estudantes poderiam brincar no recreio ou ter aulas. Recordou do Jequitibá que é um dos símbolos da cidade. E do trajeto do rio que havia realizado recentemente. Essas referências todas estavam muito próximas umas das outras. A escola e Guapimirim. “Sempre que faço esse tipo de trabalho, volto para o mesmo lugar, para as mesmas questões e para a mesma época.”.

*

Ficara na dúvida sobre qual folha escolher e, depois de um tempo, optou pela cor vermelha. B preparara o corte da folha para chegar ao tamanho adequado e, curiosamente, detivera-se pensativo sobre o que faria. Prosseguiu com a investigação dos materiais que, assim como G, o levaram ao pastel oleoso vermelho. Após criar uma camada lateral no papel, pegara

o estilete para retirar uma pequena parte dessa camada. Logo percebi que escrevia algo no papel pela retirada do pastel com a lâmina. Em seguida, largou o estilete e voltou-se para a folha. De súbito, levantou-se, à procura de outros materiais. Parecia verificar o que dispúnhamos. Escolheu um pequeno bastão de carvão e iniciou um traçado na superfície do papel. Voltava a apagar o traçado com a mão, insatisfeito com o que realizara. Outro desenho era composto sobre as tentativas anteriores. Parecia ter chegado a uma conclusão sobre o mapa. Ele voltou ao material disponível e escolheu uma caneta nanquim próxima. Com isso, fixara a figura da mão no papel. B nos disse que a elaboração do mapa tratava-se de um percurso, iniciado no momento em que abandonara as anotações. Falara do que significava a tradição do vermelho e o peso dessa escolha. Isso parecia indiciar sua entrada na experiência de feitura do mapa. Perguntei em que momento havia se dado conta de que entrara nessa experiência. B hesitou sobre como fora a escolha dos materiais e o momento em que recortara a folha de papel. Quando reparou que havia recortado por acidente uma das folhas, pensou que talvez aí pudesse ter iniciado o trabalho. Incluiu o pastel oleoso pensando no que fazer com essa folha e com seu pequeno rasgo. “O meu gesto… às vezes me denuncia.”. E insistiu na feitura do desenho que era uma mão e um lápis. Recordava de que sua presença na escola era algo semelhante. Muito imprecisa. Como se não pertencesse a esse lugar por completo. “Era como se eu estivesse presente nesse lugar, pertencesse a esse lugar… mas como se não estivesse de forma inteira.”. Eu disse que estava surpreso com seu relato, uma vez que percebia ali uma mão visualmente representada. Isto é, via no centro do mapa a representação de uma mão com um lápis, o que me parecia, de certa maneira, uma imagem estável. Ao mesmo tempo, vendo-o elaborar o mapa, entendia sua feitura também por outra via. Como apagara insistentemente a mão, havia uma perda com a tentativa de reelaborá-la. Uma perda que, vendo-o, parecia quase obsessiva. Em um primeiro momento, percebi essa perda como contrária ao seu interesse por uma imagem figurativa. No entanto, de fato, seus caminhos eram muitos. E, em cada um, parecia ser possível entendê-los de um modo muito particular.

*

Havia me surpreendido com o fato de que tanto o processo de feitura quanto a composição do mapa pareciam assumir caminhos muito distintos. B parecia comprometer-se com o aparecimento dos problemas da investigação sob a particularidade de cada registro expressivo. Isso me surpreendeu. Confessara iniciar o trabalho de feitura do mapa quando pôde abandonar as anotações e, logo, confrontar-se com os materiais. Sua composição vinha sendo perseguida como tarefa que precisaria ser realizada em imagem. Aqui, envolvia-se em um estranhamento do que fora elaborado com suas anotações. Ele abandonara os escritos para se deter no mapa. Por sua vez, a feitura do traçado que o levaria à composição final pareceu

demandar outros problemas de elaboração. B se perguntava como entraria na experiência de composição sabendo que sua investigação acontecia enquanto imagem. E, durante a feitura, eram evidentes seus esforços em desenhar a mão e o lápis. Ele deslocava sua investigação sobre a superfície do papel para alcançar finalmente o gesto obstinado de um desenho. Escolhas que me pareciam orientadas por um comprometimento intenso com a experiência. Ao checar a composição do mapa, entendia essas opções como contrárias à imagem que dispunha no mapa. Tinha em mãos um mapa cuja centralidade residia em uma representação figurativa. A mão e o lápis ocupavam o centro da composição que terminava por deixar à margem os demais elementos. O pequeno corte e o escrito sobre o pastel oleoso margeavam o centro destacado da representação figurativa. Percebia, dessa maneira, que estava diante de um mapa que me dissuadia a olhar para outros elementos significativos. Por isso, me conduzia ao risco de desconsiderar parte dos acontecimentos da feitura que eram igualmente relevantes. Essa investigação se interessava pelas histórias pessoais de sua aprendizagem e, como B veio a compartilhar, nos conduzia às suas histórias de pertencimento à escola. Na sua fala, encontrávamos, então, outros caminhos de compreensão que envolviam a feitura e a composição do mapa às marcas de sua história pessoal. A cada passo da investigação, encontrava outros caminhos que pouco se assemelhavam às tentativas anteriores. Entre os esforços em suas anotações, cartografia ou relato, B parecia recomeçar sua investida, como se aí reconhecesse que, em cada registro, o problema havia se deslocado e exigido um investimento de outra ordem. Os caminhos se multiplicavam na feitura dos mapas. As anotações, o mapa e a fala significavam entradas distintas na experiência. Em meio a elas, a feitura diversa das imagens e dos textos.

*

Em cada um desses caminhos encontrados, uma história dos enfrentamentos e de sua investigação. Uma história que se diferenciava de outras histórias. Ela constituía um percurso, um traçado que deixava ver sua investigação. Minha surpresa residia em perceber o caminho de cada um desses registros no descompasso das histórias. Não percebia de pronto na composição do mapa a intensidade com que B conduzira sua feitura. Os vestígios de sua intensidade margeavam o desenho da mão e do lápis centralizado no mapa. A história da sua feitura não parecia, assim, corresponder à história da sua composição. Muito menos aparentava corresponder à história da sua fala. Eu percebia, na experiência, o aparecimento de um descompasso, que poderia, então, ser entendido como uma contradição. Ou, talvez, seria um indício de um arranjo conceitual complexo que precisaria ser revelado. O que, entretanto, ao menos por um momento, se dispunha na experiência era o aparecimento propriamente das suas diferenças. É com elas que parte de nossas experiências visuais se deram. E passam a ser

posicionadas entre os registros de diferentes formas. Concentrei-me nesse dado fugidio que é o aparecimento de tal descompasso como forma de pensar a experiência visual e de entendê-la, comprometendo-me com seus efeitos. Estava certo de que outros achados poderiam ser alcançados se confrontássemos mais e mais estas impressões com outra narrativa ou hipótese de pesquisa. Talvez encontrássemos uma forma significativa de cruzamento das suas histórias que, enfim, nos resguardasse das incertezas ou de qualquer leitura frágil e fugidia. Isso não nos impediria de nos surpreendermos com outros possíveis descompassos na efetivação dos registros visuais. Do mesmo modo, não nos veríamos impedidos de encontrar esses cruzamentos, se nos mantivéssemos simplesmente com aquilo que é oferecido pela experiência. A sua impressão em histórias indiciam os caminhos sempre abertos na experiência visual.

2.8 **A Segunda Imagem da Tese**

Abro o jogo de tarô para o consulente, sem intentar predições. É parte da conversa afastar as expectativas, a fim de nos concentrarmos nas cartas. As cartas são mais do que imagens portadoras de significados. Falam de um sentido arquetípico importante a ser considerado. Elas são também imagens que acompanham nossas leituras. As pessoas sempre falam mais de suas vidas do que normalmente peço. Eu leio as cartas com as poucas informações que me são dadas. Não peço mais do que algumas indicações para me concentrar na leitura. Ainda assim, me vejo diante do fato de confessarem além do necessário para a leitura. O jogo de cartas parece solicitar das pessoas um dizer das suas vidas. O tarô me parece ser esse gesto arriscado de pôr nossas vidas em jogo. Jogamos como se manejássemos as nossas vidas com suas imagens.

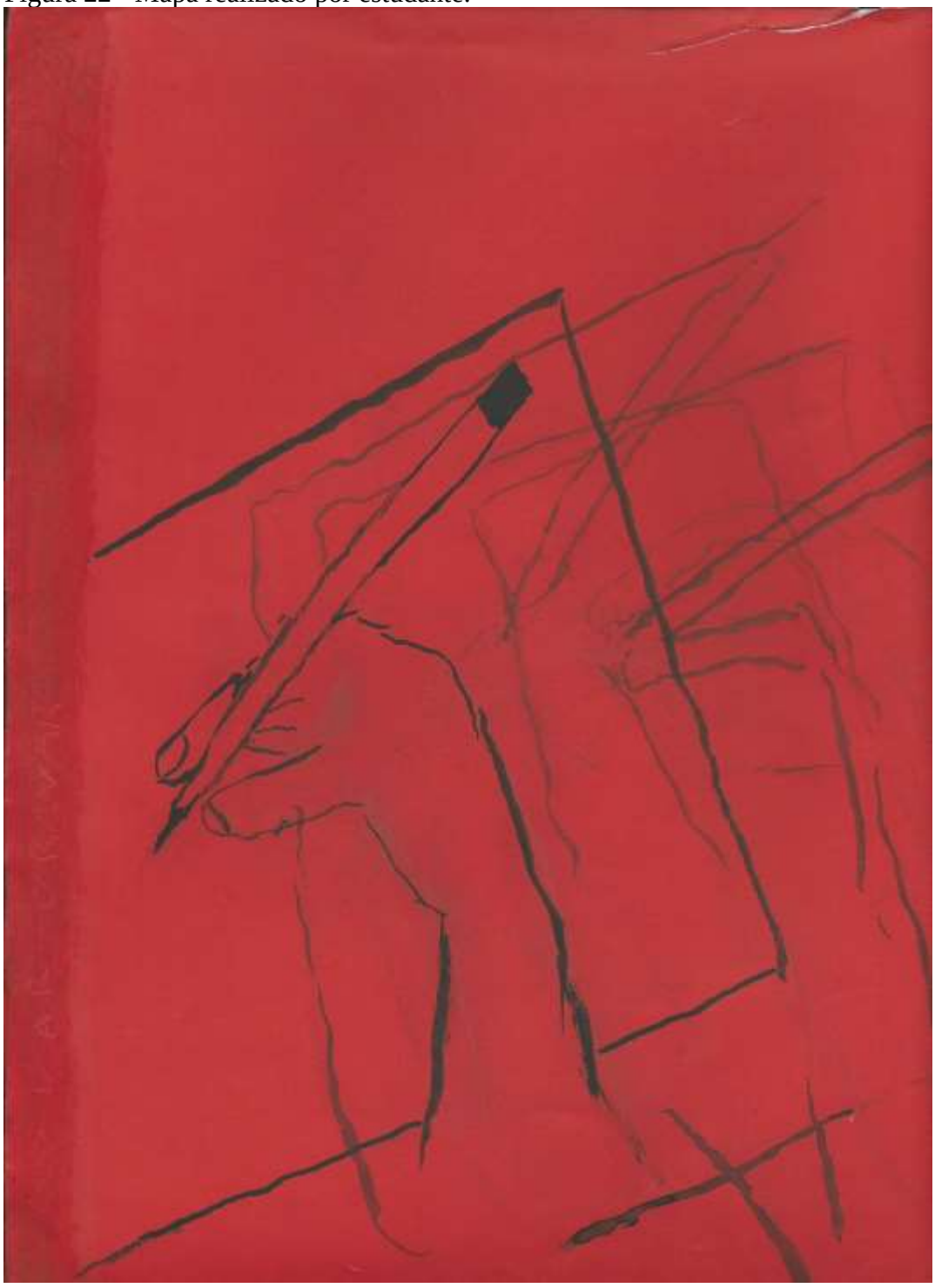
*

Quando me proponho a ler, descrevo, inicialmente, a carta. Discorro sobre seus elementos visuais em relação às histórias que a compõem. Procuro apontar, na tese, muitos dos acontecimentos e, consequentemente, acredito ter produzido imagens. As experiências visuais são essa reuniões de imagens que falam dos acontecimentos vividos na pesquisa. Enquanto imagem a ser repensada, elas põem em jogo um pouco das nossas vidas. Essas vidas que se deram em pesquisa e bordejaram o problema das experiências visuais. A reunião das imagens de que se constitui a tese ocorre, igualmente, como uma abertura de cartas. Retomo-as para pensar as experiências de ensino, sentindo-me diante de uma abertura imprevisível. Elas envolvem tudo sob a lâmina da descrição não como algo pertencente ao passado, mas como essa possibilidade inesperada de jogar o que há de vir a ser vivido.

*

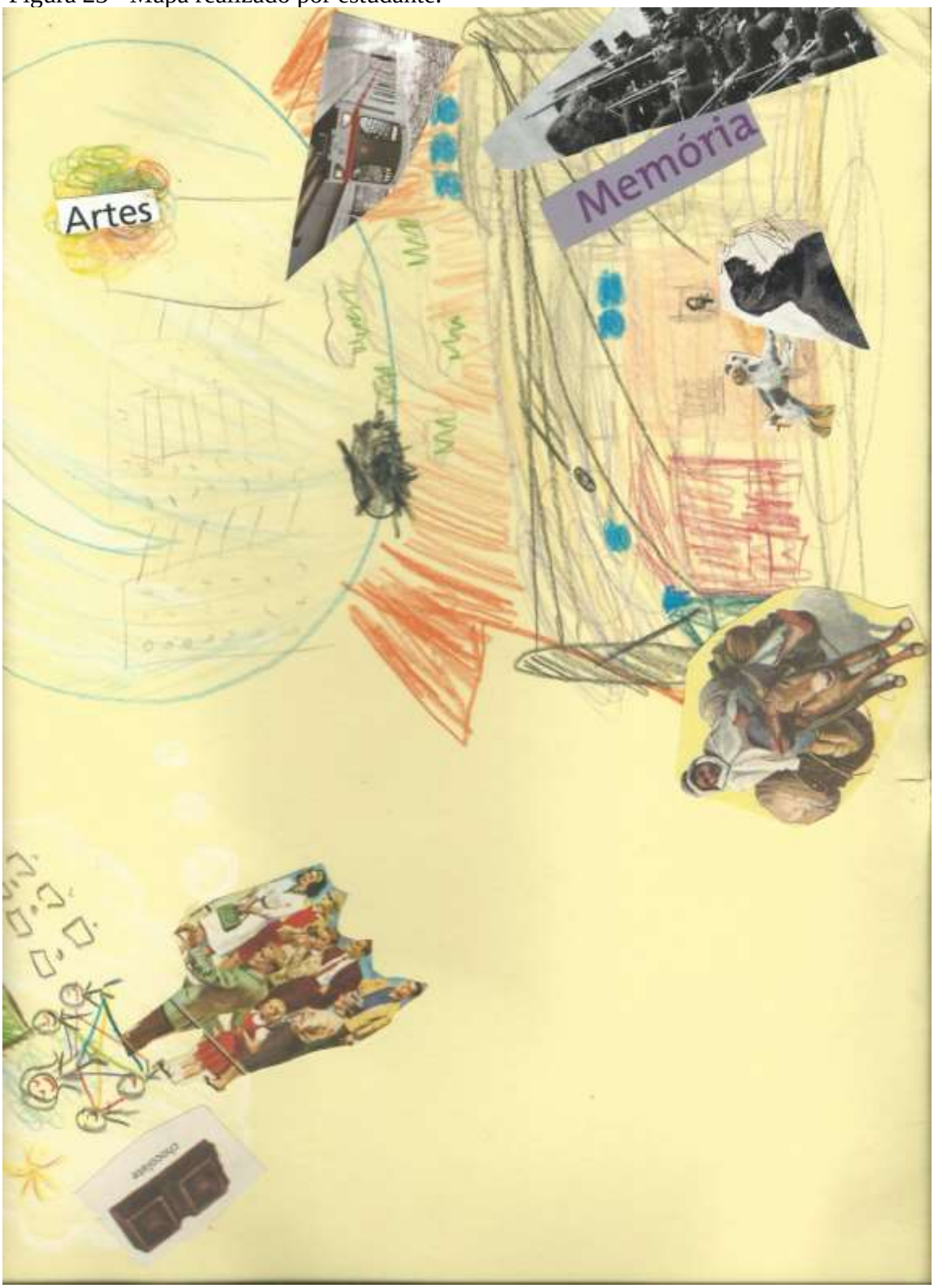
Embaralho as cartas, as imagens das experiências. Tudo será em cada leitura devolvido ao acaso. Poderá confirmar-se em acontecimentos. Ou ser mais um equívoco da leitura. A tese é um grande baralho. Envolve as vidas dos estudantes com quem pesquisei. Envolve minha vida, que procura elaborá-la. Para terminar com quem a lê. A tese é uma grande abertura de carta. Eu a sinto como um jogo cuidadoso de imagens.

Figura 22 - Mapa realizado por estudante.



Fonte: arquivos da pesquisa.

Figura 23 - Mapa realizado por estudante.



Fonte: arquivos da pesquisa.

3 DAS TRANSPOSIÇÕES E DOS DESCOMPASSOS

Lembrava-me de ter algum texto sobre a obra de Harum Farocki perdido entre os livros que havia comprado. Não demorei a encontrá-lo em um exemplar organizado com nomes importantes da Cultura Visual, já que vinha consultando-o para estudar o campo e as contribuições de autores representativos. Tratava-se de um texto de Didi-Huberman (2017) que procurava pensar a devolução das imagens ao espaço público, partindo da obra do artista como seu principal interlocutor.

Eu me intrigava com o fato de Didi-Huberman também pensar o político na possibilidade de reprodução da imagem, que não se restringia às representações naturalistas de valor artístico. Ele o denunciava entre os procedimentos técnicos de replicação que participavam dos assuntos da cidade, envolvidos na ritualidade da vida cotidiana e de momentos cruciais à sua manutenção. Percebia nesse gesto de tirar e de transpor a imagem um dado intrigante situado no âmbito político e, por isso, indispensável a qualquer esforço de aproximação do universo visual.

A transposição da imagem de um registro a outro envolvia mais do que questões de ordem técnica, como Harum Farocki nos fazia crer, ao replicar um material a que dificilmente teríamos acesso. Ao mesmo tempo, pensar as transposições parecia tão necessário quanto problematizar o funcionamento do poder que, indiscutivelmente, perpassa muitas das nossas relações cotidianas com as imagens. Seria, talvez, necessário atentarmos para as transposições em sua realização das experiências visuais, já que muito do que se presenciou decorreu de impressões frente a elas e a seus efeitos.

Este capítulo procura, assim, abordar as transposições e os descompassos, partindo das contribuições de autores da Cultura Visual em Educação que, acredito, auxiliam na sua tematização, reposicionando o sentido das experiências descritas e, com isso, das possibilidades de compartilhamentos, relações e visualizações.

O capítulo se volta, em um primeiro momento, para as reflexões de teóricos como W. J. T. Mitchell, Hans Belting e Emanuele Coccia, no sentido de pensar o desejo, o corpo e os registros, na sua relação com o universo visual. Em seguida, procura destacar indícios presentes nas pesquisas dos estudos da Cultura Visual em Educação e dos Cotidianos Escolares que apresentam questões relativas às transposições e aos descompassos.

Espero que o problema do registro das imagens venha não somente a contribuir para a sua tematização, como também para o conhecimento de seus efeitos que, frequentemente, tive contato nas experiências visuais.

3.1 **O Desejo das Imagens: as contribuições de W. J. T. Mitchell**

Uma parte importante do debate sobre a Cultura Visual se desenvolveu no deslocamento epistêmico da objetualidade da imagem para os processos de apreensão, circulação e reprodução, no intuito de investigar a pluralidade de relações estabelecidas com o visual, ao mesmo tempo em que questionar as perspectivas fundamentadas na universalidade da visão.

Tal deslocamento exigiu a reformulação de propostas metodológicas que melhor atentassem para as condições históricas de elaboração das imagens e, logo, pudessem desenvolver um olhar mais ampliado e cuidadoso com as visualidades. Os meios e os registros pelos quais as imagens se viam elaboradas passaram a ser tematizados como pertencentes a esse estranhamento das condições de produção, em investigações que interrogavam o modo pelo qual uma dada visualidade poderia fundamentar relações com a imagem, em momentos históricos específicos.

Ao lado do cuidado com os meios de replicação das imagens, as questões envolvendo o corpo também ganharam relevância, enquanto meio de realização visual constituído na partilha entre imagens mentais ou internas. De certa maneira, os deslocamentos para as relações das imagens com o meio e para a presença do corpo pareciam resolver uma dicotomia que ainda resistia aos esforços iniciais, dado o enfrentamento de pensar as relações entre as imagens externas com aquelas consideradas internas.

W. J. T. Mitchell não esteve distante de abordar o corpo em suas reflexões que procuravam responder ao debate interessado nos meios, sem abandonar seus questionamentos acerca dos jogos de linguagem e das posições atribuídas ao visual. Ao mesmo tempo, a aproximação que o autor procurara empreender em relação ao corpo dera forma ao seu posicionamento no debate, respondendo a demandas fundamentais à Virada Visual que, por ocasião, exigia o fortalecimento de seus pressupostos e outros recursos metodológicos no estudo das visualidades.

É igualmente como resposta a um problema que se encerra na primeira etapa da sua obra que, acredito, o autor pretendeu encaminhar suas reflexões, estabelecidas no jogo das partilhas que terminavam por denunciar a primazia das imagens mentais em relação a outras produções visuais. Isso o fez insistir também na elaboração de uma teoria que fosse capaz de oferecer centralidade às imagens pictóricas, historicamente reduzidas à ideia de linguagem e da imagem enquanto signo de inscrição.

Acredito que as reflexões envolvendo o corpo na obra de W. J. T. Mitchell, pela via do desejo, deslocam sua aposta no estudo das imagens pictóricas para os efeitos das visualidades,

sob a possibilidade de pensar o jogo das representações pelas forças que o motivam intimamente. Esse deslocamento recoloca a imagem sob o enfrentamento dos condicionamentos históricos e sociais que a determinaram enquanto signo (MITCHELL, 1984, p. 526), problematizando os meios que a constituem na exterioridade dos jogos de representação.

Aqui, suas reflexões se concentram na questão do desejo das imagens que intitula um de seus livros e também um artigo, que me permitiu conhecer como o corpo veio a ser trabalhado. O artigo *O que as Imagens Realmente Querem?* propõe alguns encaminhamentos para a questão, de modo a não estabelecê-la entre os entendimentos consolidados no debate corrente sobre o poder e as imagens. Da mesma maneira, destaca os riscos que a pergunta poderia trazer, no momento em que parece personificar a imagem e, por consequência, recorrer a relações que, segundo ele, nos lançariam a uma atitude regressiva e supersticiosa.

Aqui, a pergunta se coloca como um experimento epistemológico relevante ao campo da Cultura Visual, uma vez que vivenciamos junto às imagens atitudes consideradas mágicas ou pré-modernas. Caberia, enquanto cuidado epistemológico, não recusar sua possibilidade e, com ela, toda uma sintomatologia do desejo (MITCHELL, 2017, p. 168).

Interrogar o desejo das imagens significa, em sua argumentação, contrapor as análises sobre o envolvimento com o poder às análises interessadas no que elas desejam enquanto modelo subalterno. Nesse sentido, o cuidado metodológico destinado às imagens procuraria levá-las a falar a partir de sua impotência e de sua fragilidade, pela dialética do poder e do desejo que, por vezes, as reduz a um tratamento discursivo ambivalente e movediço. Ao mesmo tempo, reconhece em sua argumentação similitudes com a produção escópica do racismo e da posição de subalternidade das mulheres na sociedade ocidental.

As imagens trabalhadas no artigo também aparecem como indícios das relações que os desejos podem oferecer, não somente pelo que sugerem no âmbito visual, como pelo que convidam os espectadores a realizar. Contrapondo o olhar petrificante que marca as relações com a pintura, W. J. T. Mitchell recorre aos cartazes do *Uncle San* e do recrutamento nazista para destacar como algumas imagens não se satisfazem com a paralisia do espectador, mas ensejam conduzi-los para além dessa posição, convidando-os a cruzar o oceano e a lutar nas trincheiras pelo seu país.

Outra imagem trabalhada no artigo explicita de forma marcante sua relação com o corpo do espectador, sem o qual não poderíamos interrogar o desejo das imagens. A desfiguração da miniatura de um cristo bizantino, devido aos beijos de seus devotos, deixa ver um apelo que mobiliza a aproximação do corpo com a imagem que, por sua vez, ganha força, à medida em

que se vê desfeita pela devoção (MITCHELL, 2017, p. 180). Aqui, presenciamos o reposicionamento do corpo da imagem pelo corpo do espectador, mobilizado por sua paixão devocional, enquanto indício do desejo da imagem em envolver aqueles com que tem contato.

Por outro lado, as imagens da arte são tratadas como imagens que realizam desejos, simulando não desejar nada e, por isso, fingem possuir tudo de que necessitam. Tomando de empréstimo algumas reflexões de Michael Fried, W. J. T. Mitchell (2017, p. 181) destaca na arte moderna seu interesse em dispor dos signos do desejo, revelando-a envolvida em uma prática desinteressada do olhar e de seus possíveis desdobramentos. Isso está longe de significar, no entanto, que essas imagens não envolvam o desejo e, tampouco, não realizem seus desejos, mesmo em sua atitude de assumido desinteresse.

Por fim, o autor conclui, em relação aos estudos da Cultura Visual:

> A mudança mais profunda que marca a busca de um conceito adequado da cultura visual é precisamente a ênfase no campo social do visual, nos processos cotidianos de olhar e ser olhado. Esse complexo campo de reciprocidade visual não é apenas um produto secundário da realidade social, mas um elemento que a constitui ativamente. A visão é tão importante quanto a linguagem na mediação de relações sociais sem ser, no entanto, redutível à linguagem, ao 'signo' ou ao discurso. As imagens querem direitos iguais aos da linguagem e não simplesmente serem transformadas em linguagem (MITCHELL, 2017, p. 186).

Vemos o desejo das imagens como exterioridade que envolve as práticas em um funcionamento muito particular, deslocado dos jogos de representação pelas forças que os motivam. W. J. T. Mitchell deixa ver, aqui, o corpo das imagens na relação com os corpos dos espectadores que, mobilizados pelo contato, parecem se realizar como que pertencendo aos seus próprios desejos. As imagens parecem, com isso, envolver os corpos dos espectadores, apelando e convidando-os à realização de práticas improváveis e, no entanto, significativas às suas vidas.

Pode-se dizer que, em seus apelos e convites, as imagens envolvem os espectadores sob a lógica das visualidades, expressa por seus desejos e amparada em suas representações e em seus corpos. Acredito que, partindo da análise do desejo, as reflexões de W. J. T. Mitchell (2017) aludem à sua atuação como meio e como registro expressivo, o que compreende as transposições dos desejos das imagens para o desejo dos espectadores. Dessa maneira, nos aproximamos dos indícios que comunicam parte da problemática das transposições e dos seus efeitos sob os meios.

A seguir, outras contribuições também se aproximam da problemática das transposições e dos descompassos, considerando o corpo como meio expressivo fundamental à visualidade e, nesse sentido, sujeito ao desejo das imagens.

3.2 **Observações sobre o Corpo e a Imagem: as contribuições de Hans Belting**

A obra de Belting (2009) procura recolocar o corpo no âmbito dos estudos da Cultura Visual partindo da sua condição de lugar das imagens para acentuar sua participação entre as relações sociais. Pensar as partilhas das imagens necessariamente envolve as experiências de corpo que uma sociedade dispõe para enunciá-las, ao estabelecer relações que lhes são mais benéficas e os saberes favoráveis às instâncias e às identidades culturais. O historiador (2009), desse modo, reafirma o envolvimento do corpo na perpetuação das imagens, tomando-o como um meio de expressão indispensável às experiências visuais e às visualidades estudadas.

Nesse sentido, a recordação (BELTING, 2009, p. 27) aparece como processo de transmissão que ocorre ao elaborar as imagens internas e suas histórias de pertencimento aos espaços e às instâncias sociais. Com elas, o envolvimento do corpo na constituição das visualidades não se restringe aos sentidos da vida social, como perpassam o reconhecimento de si nos processos de elaboração de memória[19]. As imagens se aliam, dessa maneira, aos corpos na produção de sentido para demarcar os pertencimentos sociais e para conciliar suas formas de desejo às visualidades coletivas.

A recordação também ocorre como metamorfose visual que torna as imagens externas em imagens internas, a partir daquilo que capturamos com nossos sentidos implicados nas experiências de pertencimento social. No *Capítulo 1*, tratei de relacionar a recordação ao entendimento de uma partilha fundamental aos estudos de Belting que, por sua vez, a compreende na transmissão de um meio portador para o corpo como meio natural, e se efetiva no deslocamento de um nível a outro, como transformação radical que diferenciam as imagens conforme são transpostas.

Nessa perspectiva, encontramos a possibilidade de pensar as transposições e os descompassos, no cruzamento das partilhas que envolvem modos de enunciação próprios e já consolidados, assim como modos de apreensão e de perpetuação legítimos à manutenção de diferentes instâncias sociais. O corpo é o irrefutável meio de realização de transposições e de descompassos que acontecem entre as partilhas, do qual dependem os sentidos que atribuímos ao mundo e nos permitem diferenciar outras sociedades e grupos enquanto sujeitos de imagem.

---

[19] As histórias que constituem as imagens e as experiências visuais encontram-se amparadas pelas imagens que, ao mesmo tempo, o corpo faz realizar para além da memória, na profundidade de sua superfície, ao alcance do olhar do outro, dimensão superior ao mero desejo de transmissão.

3.3 **O Meio de Recepção: as contribuições de Hans Belting e Emanuele Coccia**

Belting (2019, p. 15) percebe nos meios as condições de transmissão das imagens que nos possibilitam pensá-las e nos relacionar com elas, ao mesmo tempo em que nos adverte sobre os riscos de sua conceitualização sob uma única perspectiva. Uma vez que na contemporaneidade nos vemos atravessados por uma multiplicidade de meios, sua proposta de conceitualização atenta para os processos de transmissão que ocorrem tanto nos registros materiais quanto na encarnação dos corpos.

Belting está igualmente interessado no modo como animamos as imagens a partir do reconhecimento de seus efeitos e de suas atuações entre as práticas, a partir das condições oferecidas pelos meios que as recebem e dispõem sua possibilidade de encarnação (BELTING, 2009, p. 16). As experiências visuais e sua apreensão se realizam, portanto, em um envolvimento entre as imagens, os meios e os espectadores que, por sua vez, são tomados a partir dos corpos (BELTING, 2009, p. 26), como meios vivos de representação visual e sua partilha interior. Presenciamos aqui um arranjo que se constitui em um recurso à sua proposta de análise, e intenta distanciar-se dos estudos que recorrem exclusivamente ao aporte semiótico e abstrato.

Emanuele Coccia (2017) procura pensar as implicações do meio para os estudos da Cultura Visual, problematizando sua relação com a imagem e sua condição epistêmica no mundo. O meio é tomado como abrigo das imagens ou o que lhes oferece lugar, comprometido no mundo pelas vias de produção das representações visuais. Dessa maneira, a existência da imagem só é possível graças à potência dos meios de sempre hospedá-las, sem confundir-se com as coisas e com as matérias que envolvem a realidade do mundo (COCCIA, 2017, p. 86).

Para o autor, qualquer corpo pode se constituir em meio para o abrigo das imagens, manifestando-se sem resistência nos encontros que, porventura, ele possa vir a se deparar. O universo das imagens e suas visualidades assenta-se sobre a potência dos meios, a potência da recepção que a faz deslocar de um registro a outro na constituição das experiências de mundo. Os corpos são tomados aqui como possibilidade de meio e, ao mesmo tempo, de atribuição das imagens como seu deslocamento em outros registros e espaços de realização.

Outro aspecto destacado é o fato do meio ser responsável pela multiplicação daquilo que a imagem representa, disseminando sua presença em espaços que o dispõem para sua atualização. Sua potência receptora, além de abrigar as imagens entre os corpos e registros, também multiplica o seu lugar de presença em relação àquilo que é dado a ver (COCCIA, 2017, p. 88). Pensar os meios nos estudos da Cultura Visual implica, dessa maneira, pensar os

deslocamentos promovidos pelas multiplicações que permitem às imagens ocupar inúmeros lugares ao mesmo tempo.

Belting (2009, p. 35) se aproxima igualmente das reflexões de Coccia (2017) ao tratar os meios como portadores necessários às imagens, realizando sua potência de recepção na multiplicação de sua presença visual. Assim, as proximidades entre as experiências das imagens com as experiências mediais marcam suas possibilidades de perpetuação no mundo como uma mesma experiência de realização das visualidades. Belting (2009) destaca aqui as experiências do corpo pelo espectador como integrantes dessa mesma potência, uma vez que, para ele, as imagens somente podem ser transpostas e animadas se as considerarmos entre os acontecimentos de apreensão.

Nesse sentido, os autores marcam conceitualmente as características dos meios como condicionantes da presença das imagens, o que se confunde com as condições de realização da memória e dos saberes visuais. Os meios nos oferecem possibilidades de estudo das experiências visuais que contemplam não apenas os sentidos e os significados das imagens, também apontam para a multiplicação de sua presença como condição indispensável às sociedades para produzir sentido com elas.

Espero, a partir dessa perspectiva, retomar as experiências da pesquisa, considerando as suas possibilidades de enunciação que, acredito, podem contribuir para o entendimento de sua complexidade nos espaços da sala de aula.

3.4 **Retomando as Experiências**

Acredito que as contribuições dos autores mencionados favorecem a ampliação do nosso entendimento das experiências, com os indícios e percepções apresentadas sobre os gestos de produção das visualidades. Procuro, aqui, voltar-me às questões que surgiram nas descrições e parecem ser melhor exploradas pela interlocução dos autores, na medida em que possibilitam tomá-las como um traçado de realizações complexas e significativas.

Na *Experiência Visual nº 5*, percebemos com M um descompasso existente entre a narrativa que o motivara e aquilo que havia, de fato, desenvolvido, não encontrando vias possíveis de aproximação entre os enunciados e a composição da colagem. Ao mesmo tempo, com C, percebemos o descompasso que envolvia uma dificuldade evidente de relatar suas intenções, contrapondo-se às escolhas bem pensadas no desenvolvimento da composição e de sua relação com a pintura selecionada. Ambos deixavam ver descompassos no âmbito visual que pareciam estar relacionados com a transposição das imagens sob o registro da fala.

Esses descompassos pareciam se relacionar com a transposição das imagens pela resistência com que, de forma notadamente distanciada, os estudantes procuravam enunciá-las. Parecia existir entre os enunciados e aquilo que haviam produzido uma distância difícil de ser transposta e, por isso, desafiadora a M e a C, mesmo após a orientação sobre outras possibilidades para as suas obras. Sua problemática residia na experiência como essa distância que denunciava a realização de caminhos muito distintos entre a palavra e a produção visual.

Com W. J. T. Mitchell, percebo esses caminhos distintos como apelos da imagem que, igualmente, pareciam conduzir os estudantes, sob a ordem de um desejo cujo resultado visual lhes acontecia de modo inusitado. A distância que configurava o descompasso entre o dito e o visto na experiência acontecia sob um envolvimento que, penso, os levava a complicar o processo de enunciação e, assim, o estabelecimento de relações com o que, convencionalmente, os estudantes sabiam e eram capazes de dizer acerca do visual.

Nesse sentido, aprofundavam a distância entre ambos, no momento em que estavam envolvidos com a elaboração das imagens que, ainda em formação, aconteciam de lançar seus apelos a caminhos improváveis e pouco usuais. Reconheço que o inusitado para os estudantes poderia estar não apenas nos caminhos assumidos durante o trabalho, mas no momento em que se viam interrogados ou convidados a falar sobre as colagens. Viam-se de todo modo implicados no trabalho visual que comprometia seus desejos e os conduzia a possibilidades pouco comuns.

As realizações acerca das imagens por parte dos estudantes ocorriam pelo envolvimento com a presença da imagem que, intimamente, os enredava em seu desejo de elaboração visual. Os descompassos os conduziam por vias que, sob a atuação das imagens, lhes eram intimamente alheias e, por conseguinte, abertas a um desejo estranho aos seus interesses mais imediatos. Ainda com W. J. T. Mitchell, entendo que a presença da imagem que se consubstanciava nas colagens atuava de forma mobilizadora com esses desejos antes inesperados e, no entanto, fundamentais às experiências visuais.

Com a *Experiência Visual nº 7*, presenciamos transposições e descompassos na feitura de mapas que procuravam investigar o pertencimento dos graduandos à área da educação e às suas histórias de aprendizagem. Abordavam, ademais, as mudanças de registro através das anotações, das falas e da dimensão visual dos mapas, que aconteciam de modificar-se à medida que eram transpostas. Em vista disso, a experiência compunha-se de muitos acontecimentos que tomei como indícios das transformações das imagens sob os meios empregados e pelos modos como os graduandos se permitiam produzi-las na experiência.

Inquietava-me perceber como as imagens eram transpostas das anotações para a confecção dos mapas, mobilizadas entre os registros em que ocorriam de se diferenciar. Procurei seguir seu traçado com as descrições que, entendo, expunham parte das transposições a que estavam sujeitas, evidenciando o problema de sua multiplicação, ao compor uma visualidade própria. As diversidades de acontecimentos que pude presenciar na experiência me levavam também a interrogar como os estudantes procediam à sua enunciação e, com isso, pensá-las diante da complexidade que evocava mais do que a consecução de memórias.

Tomando as contribuições de Belting (2009) e Coccia (2017), entendo podermos pensar as transposições e os descompassos como parte de um processo de multiplicação das imagens que acontece em diferentes níveis e registros. Dessa maneira, as anotações de T e o seu mapa não se tratavam, por exemplo, de preparar uma mesma imagem na sua investigação sobre os espaços escolares, mas de transpô-la de modo que a imagem fosse constantemente produzida a partir das condições de recepção e do meio em questão. Vemos aqui a produção das imagens sempre recomeçada a cada nível e registro de recepção, mobilizada entre os acontecimentos que constituíam a experiência visual.

Isso não significa pensar que, ao recomeçarem a produção, os estudantes não se comunicavam com o que havia sido realizado no registro anterior, desfazendo-se dos elementos visuais que haviam descoberto, para adquirir uma imagem então renovada. Sua transposição envolveu tanto diferenciações quanto proximidades que nos levavam a produzir as imagens por vias inesperadas, munidos com os saberes e as memórias que marcam sua história de enfrentamentos com os territórios visuais. Sua multiplicação parecia expressar parte dessas produções vividas na sala de aula como um amplo processo de produção que não cessava de comunicar-se na realização de saberes e de desejos.

As imagens eram, desse modo, transpostas das anotações aos mapas, como foi o caso de T que, desde o rascunho, compunha seus escritos em uma antecipação da sua composição, envolvendo elementos visuais que não eram sequer contemplados pelas anotações e deixavam ver outros detalhes da sua relação com a Universidade. Acredito que a multiplicação da imagem exigia a sua transformação com aquilo que seria possível a partir do meio, oferecendo a cada transposição a possibilidade de outros caminhos na consecução de uma visualidade própria ao seu trajeto. As transposições estabeleciam a um só tempo o traçado do mapa em imagem e a visualidade da produção, pelos registros então mobilizados.

As visualidades que parecem se insinuar nas relações de transposição e de descompasso surgiram, assim, entre os meios como um campo de produção visual dinâmico e movediço, uma vez que expressavam parte dos caminhos assumidos pelos envolvidos, conforme faziam

desdobrar suas transposições. As visualidades descritas nas experiências se constituíram em uma investigação dos mapas que não se concentrara em um único registro, estendendo-se a todos os meios mobilizados na realização da experiência.

Com isso, penso ser importante prosseguirmos com as investigações dos indícios presentes nos estudos da Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares, no sentido de encontrar outras maneiras de abordar as experiências, a partir das transposições observadas entre os meios de elaboração.

3.5 **Indícios nos Estudos da Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares**

Ao atentar para os meios de realização das imagens e de sua apreensão, os estudos da Cultura Visual também se depararam com a problemática da sua transposição e com o descompasso em relação aos enunciados. Os estudos dos Cotidianos Escolares voltados às imagens também não foram indiferentes aos acontecimentos de transposição que constituíam as relações dos praticantes com a dimensão visual. Em ambos os campos de estudos, acredito ter sido possível presenciar indícios dessa problemática, mesmo que não a tenham tematizado como parte das experiências de pesquisa.

O problema da transposição das imagens não parece limitado às particularidades da presente pesquisa, mas toma parte de outras experiências de estudo na área dos Cotidianos Escolares. Dessa maneira ocorre com a pesquisa desenvolvida por Nívea Andrade (2011) na rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro, onde procurou investigar os saberes elaborados pelas professoras diante dos acontecimentos de criação cotidiana. Aqui, contamos com uma pesquisa sobre as imagens e os cotidianos interessada em seu aspecto inventivo e desafiador para os professores e, por outro lado, revelador dos territórios visuais das escolas pesquisadas.

Interessava à pesquisadora compreender como são transformados os currículos escolares pelas práticas cotidianas de quatro professoras e dos seus alunos. Interessava, ademais, como as pequenas invenções que conduzem os praticantes a novas práticas curriculares subvertem o estabelecido pelas grandes maquinarias técnicas, em prol de outras formas de pertencer e realizar o espaço escolar. Como, enfim, suas realizações se consolidam em imagens significativas acerca dos enfrentamentos, embates e desejos investidos pelos praticantes, expressos pelo conjunto de fotografias e de narrativas das professoras.

Penso que um dos indícios mais importantes acerca do problema das transposições reside no momento em que Nívea disponibiliza os escritos da tese à professora de artes e,

surpresa, sua réplica ocorre sob a forma de uma *assemblage*. Transposto em um registro mais confortável para a professora do que as enunciações verbais, o diálogo realizado em pesquisa voltou-se à pictorialidade da imagem como forma de garantir o compartilhamento das experiências de ensino. A autora nos expõe à necessidade de pensar estas transposições como possivelmente necessárias às investigações sobre as imagens e suas criações cotidianas.

Outra pesquisa que acredito se aproximar das transposições trata-se do trabalho de Vivien Cardonetti (2014), realizada em encontros com estudantes de graduação para pensar imagens fílmicas. Seu intuito, com a pesquisa, foi movimentar diferentes fluxos de pensamento, em três intercessões fílmicas, como forma de entender os desdobramentos entre os estudantes em relação às imagens e, com isso, cartografá-los enquanto processos de formação docente em artes visuais. A tese, ao longo de sua investigação, procurou a um só tempo descrever e problematizar os encontros, demarcando o que se tratava de fluxos de pensamentos, conforme eram percebidos processos consistentes de aproximação com a docência.

O problema das transposições enquanto indício significativo me pareceu presente nos comentários considerados desconexos, em relação ao que supunham ser abordado pelas imagens apresentadas nos encontros. Ao mesmo tempo, Vivien Cardonetti (2014) reconhecia o sentido dos comentários e das imagens nos encontros seguintes, como um desdobramento que parecia acontecer em um tempo diferente daquele esperado para os encontros. Assim, apresenta-nos, ao longo de sua tese, essas aparentes desconexões e sua compreensão futura a partir de outros encontros, enquanto fluxo de pensamentos que envolve a vida dos estudantes e marca suas relações com as imagens.

Com Tamiris Vaz (2017), entendo haver uma aproximação também com o problema que se configurou em um mapa de relações com as visualidades de um bairro da periferia de Goiânia (GO). A partir de suas relações cotidianas com o espaço da rua, a pesquisadora compôs seu traçado sob narrativas e imagens que lhes permitiram pensar outras aprendizagens sobre a cidade e seus moradores. A partir de intervenções e de conversas com a vizinhança, procurou demarcar a presença dos devires que deslocavam as percepções convencionalmente atribuídas ao local, abrindo questões com as aprendizagens vivenciadas a cada encontro.

Ao retomar seus trajetos com fotografias da cidade para conhecer os moradores, a pesquisadora se viu diante de uma multiplicidade de entendimentos que, em sua perspectiva, abria as imagens para outros modos de movimentar as narrativas e suas visualidades. Isso a possibilitou, em alguns casos de leitura, perceber que o enunciado frequentemente não parecia dar conta do que era visto nas imagens, principalmente quando os moradores se silenciavam em sua tarefa de dizer o que conseguiam perceber nelas.

As transposições das imagens aparecem nas pesquisas como um problema que inquieta as pesquisadoras, em muitos dos acontecimentos significativos para a compreensão dos territórios visuais pesquisados. No caso de Vivien Cardonetti (2014), penso que as transposições e os descompassos ocorrem pelas desconexões dos fluxos de pensamento, compartilhados entre os estudantes, no momento em que se reúnem para discutir as imagens fílmicas.

Tamiris Vaz me parece estar diante do problema das transposições quando, com os moradores, percebe silenciamentos e limitações dos enunciados frente às imagens. Percebe, nesse momento em que o dito não dá conta do visto, um movimento de relação com as imagens da cidade intimamente comprometido com suas visualidades, ao contrário de considerá-lo como dificuldade ou como falta de consciência a respeito das suas experiências nos locais onde viviam.

Alguns estudos da Cultura Visual e dos Cotidianos Escolares têm, dessa maneira, apresentado indícios acerca dos processos de transposição entre as imagens que, acredito, se tratam de um dado pertinente para o estudo das experiências visuais.

3.6 **As Transposições e os Descompassos**

Os indícios das pesquisas acerca das transposições deixam ver a presença de acontecimentos que convêm ser estudados para melhor nos aproximarmos das experiências visuais e, com isso, das visualidades que fundamentam nossas percepções de mundo. Acompanhamos, nessas pesquisas, estratégias investigativas que, por vezes, interrogavam tais acontecimentos arriscando-se a enunciá-los, ao problematizar seus aparecimentos como constitutivos das experiências em curso.

Sendo esses indícios parte das transposições e dos descompassos a que estão sujeitas as imagens, podemos compreender por quais vias são reelaboradas entre os meios demandados e, junto às reelaborações, multiplicadas no mundo. No caso de Vivien Cardonetti, as desconexões reconhecidas nos distanciamentos entre as falas e as imagens fílmicas se viam reelaboradas nos encontros seguintes, sob a forma de colocações e de narrativas dos estudantes que pareciam retomar os encontros anteriores para compreender as questões e os novos materiais fílmicos. Percebemos, com suas narrativas, por quais caminhos as imagens eram retomadas, no que antes parecia desconexo e passavam a ganhar sentido sob diferentes registros.

Podemos, com esses indícios, pensar igualmente a realização das visualidades que constituem os territórios pesquisados, tomando-os como parte das elaborações e apreensões das imagens que ocorrem entre os meios de recepção. Com Tamiris Vaz, vemos as visualidades

realizadas nas relações que os moradores mantinham não somente com a espacialidade do bairro, também com as fotografias que os convidavam a pensá-las em outras perspectivas, a ponto de viverem, em alguns casos, o descompasso entre o dito e o visto. A pesquisadora, assim, nos apresenta às articulações entre fotografias, narrativas e reflexões como constitutivas das possíveis transposições a que estavam sujeitas as imagens.

As transposições e os descompassos constituem os territórios visuais como acontecimentos de apreensão, elaboração e reprodução das imagens, que as multiplicam sob diferentes níveis e registros, o que garante, ademais, a sua perpetuação, diferenciando-se ao longo dos processos. Com isso, eles nos informam o modo pelos quais as visualidades dos territórios pesquisados se constituem como territórios de apreensão das imagens e, dessa maneira, o modo como se veem perpetuadas, no sentido de garantir sua realização entre os corpos e as coisas do mundo.

Penso podermos tomar as transposições em relação às partilhas das imagens como o que garante o trânsito das produções visuais por diversos registros e formas no estabelecimento dos seus territórios de pertencimento. Tal consideração me parece ser indispensável para a manutenção das diferenciações fundamentais das partilhas que, entendo, envolvem as imagens como um todo, uma vez que as transposições e os descompassos acontecem comprometendo-se através das suas histórias de realização e de representação da experiência.

Nesses termos, a manutenção das partilhas depende, portanto, da orientação destes processos, sob os funcionamentos do poder nas diferentes instâncias de legitimações sociais. Ao lado do funcionamento do poder, destacam-se, ademais, os movimentos de resistências que procuram outras vias de realização junto às imagens, aliadas a interesses e a desejos muito particulares. No momento em que reconhecemos a possibilidade de trânsito das imagens, a partir das transposições e dos descompassos, voltamo-nos também às transformações que as permitem se diferenciar daquilo que já se dispõe como socialmente consolidado.

No capítulo anterior, reconheci parte destas transformações como metaforizações das imagens que ocorriam sob outros registros e, com isso, pareciam resistir ao funcionamento do poder, subvertendo suas próprias visualidades. No entendimento das metaforizações, procurei seguir as indicações de Michel de Certeau (1998), que posiciona tal prática entre os usos e as táticas cotidianas, pensadas a partir das relações de resistência que, contrariamente, utilizam os tempos e os espaços impostos em seu próprio benefício.

Penso que essas metaforizações poderiam igualmente ser consideradas acontecimentos de transposição vividos nas experiências visuais, voltados aos enfrentamentos do funcionamento do poder que, de alguma forma, constrangem os modos de existência dos envolvidos. As metaforizações que acontecem pelos usos estranhos às lógicas estabelecidas

realizam-se como transposições no âmbito das imagens, recriando-as sob outros registros e, desse modo, fazendo perpetuar sua presença em espaços que lhes seriam inicialmente restritos e hostis.

Por outro lado, não podemos esquecer que as transposições também mobilizam os corpos como meios de recepção, o que nos possibilita pensar como presença constante e fundamental às visualidades e aos territórios visuais. Não estamos apenas considerando as transposições como acontecimentos sofridos pela imagem quando transformada em outro registro, mas procuramos tomá-la na experiência, a partir de sua elaboração entre os corpos que as manejam e as apreendem no mundo.

Belting (2009) tratou essas relações com o meio articulando-o ao espectador e à imagem como forma de traçar seus efeitos entre os grupos e as sociedades estudadas. Nesse sentido, o corpo enquanto meio de recepção não aparece apenas como abrigo das imagens que acontecem de se realizar em outros níveis, mas recoloca a experiência visual em um território de realização cujos efeitos compreendem manifestações como os fetichismos, as idolatrias e os animismos. Belting está seguro de pesquisar as imagens e os corpos pelos efeitos de seu contato em prol de uma antropologia das imagens afeita às suas lógicas constitutivas.

José Gil (1997, p. 32) parece ir adiante no que diz respeito ao corpo, ao considerá-lo como o verdadeiro transdutor de signos, que implica também estabelecê-lo como isso que, de fato, garante a transposição de diferentes imagens na realização dos sentidos. O filósofo considera o corpo como o principal operador entre as diferentes cadeias de significações, sem o qual não haveria a possibilidade delas adquirirem consistência e se justificarem diante dos acontecimentos de mundo. Nessa perspectiva, o corpo enquanto meio de recepção das imagens é a condição necessária e sempre presente para as transposições que constituem as visualidades, enquanto extensão visual de sua organicidade.

Procurei, na tese, arriscar pensar os efeitos das experiências visuais relacionadas ao corpo com a *Experiência Fetiche* e a *Experiência Encantatória*, sabendo das limitações que os registros apresentados poderiam envolver, uma vez que partem de impressões fugidias e, ao mesmo tempo, complexas em sua tradução. Espero que elas tenham oferecido indícios dos efeitos que podemos vivenciar no espaço da sala de aula, a partir das condições de elaboração a que estão sujeitas as experiências de formação.

Sem, por fim, negligenciar o papel do corpo na pesquisa, busquei oferecer seus indícios em uma possibilidade de diálogo com outras experiências de pesquisa voltadas aos cotidianos da sala de aula, bem como aos acontecimentos intimamente comprometidos com as imagens, os corpos e as percepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei, neste trabalho, dar parte das experiências do modo como eu as percebia, envolvido nos gestos e nas criações dos estudantes. Com isso, busquei assumi-las em um caminho de investigação que não se restringisse à mera identificação dos acontecimentos e dos fatos usuais. Sua elaboração está inscrita no desafio de seguir as imagens, multiplicadas na dispersão que constituía a sala de aula.

Há algo a aprender nestes caminhos que fala das experiências e persegue as imagens como se estive à caça em campo aberto. Procurei, com os capítulos, recolocar as experiências em diálogo com contribuições teóricas que envolviam as condições de enunciação, suas relações com o funcionamento do poder e os processos de transposição para outros registros.

Já ao término das discussões, sinto ter pouco avançado sobre as aproximações possíveis entre o corpo e a imagem, embora parte disso tenha sido tematizado pela atenção ao espectador (BELTING, 2009) e a discussão sobre o desejo das imagens (MITCHELL, 2017). Deixo, ao fim deste trabalho, um entendimento tácito e sempre presente acerca do corpo que, mesmo diante de interlocuções tão distintas, atravessara o trabalho como um todo.

Em tempo, o corpo é imagem, reeditada a cada jogo indumentário, a cada incorporação de acessórios ou adereços, maquiagem, modificações e inclusões, retiradas e, sobretudo, performance e performatividades. O corpo comunica e expressa, acontece como radicalidade estética, como catalisador e emanador de experiências sensíveis fundamentais às adesões aos coletivos e recurso aos abrigos identitários.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo (orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2011. p. 69-111.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B e ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008a. p. 15-38.

ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B e ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008b. p. 39-49.

ALVES, Nilda. Sobre as razões das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: GARCIA, Regina Leite. **Diálogos Cotidianos**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2010. p. 67-82.

ALVES, Nilda. A Formação com as Imagens. In: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2 N, jun-out, p. 235-252, 2016.

ALVES, Nilda; FERRAÇO, Carlos Eduardo. As Pesquisas com os Cotidianos das Escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativa*s na invenção dos currículos e da formação. In: **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, Setembro a Dezembro, 2015. p. 306-316.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Imagens de Escolas: *espaçostempos* de diferenças no cotidiano. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abril 2004. p. 17-36.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. Possibilidades de Pesquisas com Artefatos Culturais nos Cotidianos das Redes Educativas, em Conversas. In: In: TOURINHO, I; MARTINS, R. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. de UFSM, 2014. p. 357-376.

ANDRADE, Nívea. **Práticas Escolares como Táticas Criadoras**: os praticantes nas tessituras de currículos. Tese de Doutorado, UERJ, 2011.

BATAILLE, Georges. **A Experiência Interior**: suma ateológica I. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016a.

BATAILLE, Georges. **A Parte Maldita**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2016b.

BELTING, Hans. **Antropología de la Imagen**. Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

BELTING, Hans. A Janela e o Muxarabi: uma história do olhar entre o Ocidente e o Oriente. In: ALLOA, E. **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 115-137.

BOEHM. Gottfried. Aquilo que se Mostra. Sobre a Diferença Icônica. In: ALLOA, E. **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 23-38.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

BRETON, André. **Najda**. Paris: Éditions Gallimard, 2011.

CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

CANEVACCI, Massimo. **Fetichismos Visuais** – corpos erópticos e metrópole comunicacional. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2008.

CARDONETTI, Vivien Kelling. **Experiências Educativas**: ressonâncias de intercessões fílmicas. Tese de Doutorado, UFSM, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

CHÁRREU, Leonardo. Cultura Visual: rupturas com inércias e ignorâncias curriculares. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo (orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2011. p. 113-128.

COCCIA, Emanuele. Física do Sensível – pensar a imagem na Idade Média. In: ALLOA, E. **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 77-92.

COUTO, Mia. **Estórias Abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. 4. ed. São Paulo, SP: Perspectivas, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. 2. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Kafka**: por uma literatura menor. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Pensar em Não Ver**: escritos sobre as artes do visível. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2012.

DERRIDA, Jacques. Da Economia Restrita à Economia Geral: um hegelianismo sem reserva. In: **A Escritura e A Diferença**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011. p. 367-406.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DESCOLA, Philippe. Além de Natureza e Cultura. In: **Revista Tessituras**, Pelotas, RS, V. 3, n.1, jan/jun, 2015. p. 7-33.

DESCOLA, Philippe. Outras Naturezas, Outras Culturas. São Paulo: Editora 34, 2016.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. de UFSM, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**: questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo, SP: Editora 34, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma Imagem. In: ALLOA, E. **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 205-225.

DONDIS, A. Dondis. **Sintaxe da Linguagem Visual**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FERNÁNDEZ, Tatiana; Dias, Belidson. Pedagogias Culturais nas Entre Viradas: eventos visuais e artísticos. In: TOURINHO, I; MARTINS, R. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. de UFSM, 2014. p. 101-137.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O Evento Artístico como Pedagogia**. Tese de Doutorado, UnB, 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma Metodologia Efêmera ou Sobre as Várias maneiras de se Sentir e Inventar o Cotidiano Escolar. In: OLIVEIRA, I. B e ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008a. p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A Pesquisa em Educação no/do/com o Cotidiano das Escolas. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V. e OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens Cotidianas com a Pesquisa**: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008b. p. 23-34.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. Animismo, Magia e Onipotência dos Pensamentos. In: **Totem e Tabu**: algumas correspondências entre a vida psíquica dos selvagens e dos neuróticos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013. p. 126-155.

GARCIA, Alexandra, SentirFazerPensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. In: **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v.13, n. 29, 2012. p. 21-34.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda (org.). **O Sentido da Escola**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008.

GIL, José. **Metamorfoses do Corpo**. 2. ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Que é uma Coisa?** Lisboa: Edições 70, 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Minha Trajetória pela Perspectiva Narrativa da Pesquisa em Educação. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. e SOUZA, E. C. **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2017. p. 49-74.

HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. In: **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 11, n. 2, mai./ago., 2018. p. 103-120.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUBERT, Henri, MAUSS, Marcel. Esboço de uma Teoria Geral da Magia. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2003, p. 47- 181.

JODOROWSKI, Alejandro. **Psicomagia**. Madrid: Ediciones Siruela, 2004.

JOSGRILBERG, F. B. **Cotidiano e Invenção**: os espaços de Michel Certeau. São Paulo, SP: Escrituras, 2005.

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de Si e do Mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Cartografias Literárias. In: **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, RJ, v.14, n.2, 2002, p. 75-94.

KASTRUP, Virgínia. Sobre Livros e Leituras: algumas questões acerca da aprendizagem em oficinas literárias. In: **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, RJ, v.12, n.1, 2000. p. 65-84.

KASTRUP, Virgínia, PASSOS, Eduardo, ESCÓSSIA, Liliana de. **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009.

KNAUSS, Paulo. Aproximações Disciplinares: história, arte e imagem. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008. p. 151-168.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o Culto Moderno dos Deuses Fe(i)tiches**. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2002.

LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALUF, Sônia Weidner. Eficácia Simbólica. In: TAVARES, Fátima, BASSI, Francesca (orgs.). **Para Além da Eficácia Simbólica**: estudos em ritual, religião e saúde. Salvador, BA: EDUFBA, 2012. p. 29-59.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a Dádiva**: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2013.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes Visuais, Cultura Visual, História Visual: balanço provisório, propostas cautelares. In: **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, nº 45, p. 11-36, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e O Invisível**. São Paulo, SP: Perspectivas, 2009.

MIRZOEFF, Nicholas. **How to See the World**. Great Britain, UK: Pelican Books, 2015.

MITCHELL, William. J. T. What is an Image? In: **New Literary History**, v. 15, n. 3, Image/Imago/Imagination, Spring, 1984. p. 503-537.

MITCHELL, William. J. T. **Teoría de la Imagen**: ensayos sobre la representación verbal y visual. Madrid: Ediciones Akal, 2009.

MITCHELL, William. J. T. **Iconologia**: imagen, texto, ideologia. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2016.

MITCHELL, William. J. T. O que as Imagens Realmente Querem? In: ALLOA, E. **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 165-189.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados**: Entre a regulação e emancipação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. Por uma Abordagem Narrativa e Autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo (org.). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2011. p 175-190.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

PASSOS, Mailsa Carla P.; PEREIRA, Rita Maria R. **Educação Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PINAR, William F. **Autobiography, Politcs and Sexuality**: essas in curriculum theory 1972-1992. New York: Peter Lang Publishing, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do Sensível**: estética e política. 2. ed. São Paulo: Exo experimental org.; Ed. 34, 2009.

RIBEIRO, Djamila. **O Que É Lugar de Fala?** Belo Horizonte, MG: Grupo Editorial Letramento, 2017.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2014.

SANTOS, Roberto Correa. **Para uma Teoria da Interpretação**: semiologia, literatura e interdisciplinaridade, Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1989.

SANTOS, Roberto Correa. **A Dispersão Semiológica, um Lance do Saber**. Tese de Doutorado, UFRJ, 1983.

SANTOS, Roberto Correa. Opus Dei. In: KIFFER, A., REZENDE, R. e BIDENTE, C. **Experiência e Arte Contemporânea**. Rio de Janeiro, RJ: Circuito, 2012. v. 01, p. 91-95.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das C. F. A Virada e a Imagem: história teórica do pictorial/iconic/visual turn e suas implicações para as humanidades. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, Nova Série, v. 27, 2019. p. 1-51.

SARDINHA, Diego. As Duas Ontologias Críticas de Foucault: da transgressão à ética. In: **Trans/Form/Ação**, Marília, SP, V. 33, n. 2, 2010. p. 177-192.

SARTRE, Jean-Paul. **Esboço para uma Teoria das Emoções**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **A Imaginação**. Porto Alegre: L&PM, 2013.

SÉRVIO, Pablo Passos Petit. **Imagens de Publicidade e Ensino de Arte**: reflexões para uma Educação da Cultura Visual. Tese de Doutorado, UFG, 2015.

SGARBI, Paulo. **Avaliação PensadaSentida a partir de uma Epistemomagia do Cotidiano**. Tese de Doutorado, UERJ, 2005.

SILVA, Denise Ferreira da. À Brasileira: racialidade e a escrita de um desejo destrutivo. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 14, jan/abr, 2006, p. 61-83.

SOUZA, Eliseu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Fotobiografia e Entrevista Narrativa: modos de narrar a vida e a cultura escolar. In: TOURINHO, I.; MARTINS, R. e SOUZA, E. C. **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. da UFSM. 2017. p. 125-141.

ST. PIERRE, Elizabeth Adams. A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: toward “post inquiry”. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 30, n. 2, p. 2-19, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como Entrelugar nos Relatos de Formação. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (org.). **Universidade-Escola: diálogo e formação de professores**. Petrópolis: DP etAlii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2011.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Unimultiplicidade: as redes de sujeitos/conhecimentos**. IN: Anais IV Seminário Internacional AS REDES DE CONHECIMENTOS E AS TECNOLOGIAS, Rio de Janeiro, UERJ, 2009.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Por um Conhecimento *nasdas* Escolas. In: OLIVEIRA, I. B. **Práticas Cotidianas e Emancipação Social**: do invisível ao possível. Petrópolis: DP etAlii; Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ, 2010.

TANKE, J. J. What is the Aesthetic Regime? In: **PARRHESIA**, Hawaii, n. 12, p. 71-81, 2011.

TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e Ingerências da Cultura Visual. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo (orgs). **Educação da Cultura Visual**: conceitos e contextos. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2011, p. 51-68.

VAZ, Tamiris. **Aprendizagens em Devir na Cidade**: visualidades, excessos e narrativas cotidianas. Tese de Doutorado, UFG, 2017.

VICTORIO FILHO, A. **A Arte na/da Educação**: a invenção cotidiana da escola. Tese de Doutorado, UERJ, 2005.

VICTORIO FILHO, A. Pesquisar o Cotidiano é Criar Metodologias, In: **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.28, n. 98, jan/abr, 2007. p. 97-110.

VICTORIO FILHO, A. Corpo Escola: currículo vibrátil e pedagogia da carne, In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.3, set/dez 2012. p. 143-152.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas Canibais**: elementos para uma antropologia pós-estruturalista. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2015.