



5076 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT24 - Educação e Arte

TERRITÓRIO ABERTO: IMAGEM E EXPERIÊNCIA NA VIDA ESCOLAR

Aldo Victorio Filho - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Victor Junger Silveira - UERJ - PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

UM TERRITÓRIO ABERTO: IMAGEM E EXPERIÊNCIA NA VIDA ESCOLAR

A profusão de imagens que figura na segunda década do século XXI aprofunda parte do que fora compreendido como virada icônica, pensada por estudiosos como W. T. Mitchell e G. Boehm (BERTOLINI, 2015), ao intensificar nossa relação com as produções visuais a partir das redes sociais e tecnologias móveis. Sua compreensão intenta destacar as redefinições da paisagem existencial sob modalidades de percepção e elaboração no âmbito visual, atentando para as formas de saber, conhecimento e poder que, não mais dissociadas do universo imagético, compreendem outras formas de pensar e realizar o mundo em nosso pertencimento individual e coletivo.

Dispomo-nos diante de uma inflexão importante no regime de produção do conhecimento que os estudiosos da Cultura Visual consideram problemática, especialmente no que diz respeito à relação com a imagem, enquanto possibilidade comunicativa e base de reflexão para seus estudos e experiências (DIAS; FERNÁNDEZ, 2014). Alguns destacam a condição em que vivemos como uma mudança significativa de paradigmas, a partir da qual seria preciso pensar não somente as relações com a imagem, como a forma com que nos permitimos enuncia-la em discurso, redefinindo o estatuto da escrita e demais linguagens visuais no encaminhamento das suas discussões contemporâneas (BERTOLINI, 2015, pg. 123).

A esse respeito, a pesquisa da qual partimos, ainda em processo, enfrenta um conjunto de problemas que se inserem entre aqueles denunciados pela virada icônica, uma vez que se interroga acerca das imagens e de sua produção no teatro pedagógico da sala de aula, além dos efeitos de tais mudanças sobre os regimes epistêmicos ainda vigentes na instituição escolar. No contexto da pesquisa, pensamos a inflexão epistemológica vivenciada pelas escolas como pertencentes às transformações ocorridas no universo visual, no sentido das práticas que constituem a escola enquanto espaço de pertencimento, como àquelas que também envolvem o trabalho de formação humana e a produção de saberes comprometidos com o estatuto epistêmico da imagem.

Na medida em que põe em questão aspectos de sua institucionalidade, essa inflexão parece demandar do espaço escolar a sua enunciação enquanto problemática, o reconhecimento da imagem enquanto possibilidade de compreensão e intervenção no mundo e sua pertinência para o conhecimento do que cinge a atualidade. A pesquisa procura elucidar a sua participação no funcionamento corrente da instituição, desde os processos de ensino enquanto mediação das estratégias educativas às propostas que operam a interlocução dos conteúdos curriculares. Entendemos que a profusão das imagens toma parte do espaço escolar de forma insidiosa e complexa, contudo, sob muitos aspectos, questiona em seu estatuto ontológico as formas de conhecimento que ainda servem de fundamento à instituição.

Nesse sentido, pensamos a problemática dos saberes em torno da imagem a partir das experiências vivenciadas na agudeza do cotidiano da sala de aula, com atividades didático pedagógicas que procuraram tematizar a visibilidade por meio do exercício da produção poético imagética. Certos de que certas questões deflagradas pela virada icônica somente podem ser pensadas partindo do lugar em que foram percebidas, o interesse pelas experiências em sala de aula decorre justamente do entendimento de que as suas questões se veem também elaboradas pela escola, através das formas de pertencimento e de enunciação praticadas pelos integrantes da comunidade escolar.

O que exige pensar a inflexão promovida pelo excedente das imagens a partir de uma narrativa do problema intimamente comprometida com o universo escolar e, por isso, de acordo com os modos de enfrentamento que a instituição torna possível e não cessa de realizar em seus cotidianos. A atualização da problemática acerca da 'virada' face às novas gerações não pode ser dissociada da maneira como a experiência da apreensão e elaboração da imagem ocorre nas aulas, na medida em que responde à complexidade do que lhe acontece a partir das condições de visibilidade constitutivas do espaço escolar. Por sua vez, fórum de enfrentamentos, trânsitos e tensão de fluxos visuais diversos. Ostensiva ou clandestinamente, as marcas das imagens visuais participam das práticas cotidianas em suas instâncias diversas, da oficialidade curricular às trocas entre os estudantes.

Entre os estudos da Cultura Visual, a abordagem de Mitchell (2009, pg. 6) recorre aos léxicos anglofônicos *picture* e *image* como forma de estudar a imagem enquanto manifestação social, sua produção, leitura e circulação, representando um avanço significativo para a área de Ciências Humanas e sua investigação na Cultura. No entanto, tal abordagem parece se complicar quando nos propomos a pesquisar sua manifestação na experiência e, em particular, no espaço de realização de propostas pedagógicas. Como pontua Dias e Fernández (2014, pg. 103), o termo *picture* denota em relação ao termo *image* a condição material de todo o campo visual, apontando para o suporte e os seus trânsitos como organizadores de uma materialidade que indicia efeitos simbólicos.

Ao mesmo tempo que nos chama atenção para a produção do olhar e do sujeito do olhar, as condições pelas quais se veem realizadas a visibilidade em um determinado contexto e momento histórico. A abordagem proposta por Mitchell procura tematizar a imagem na alçada dos acontecimentos que constituem a vida social, como acontecimentos da cultura, produzindo não somente as condições de exercício da visão como aqueles que se dão como sujeitos do olhar. O que parece se dissolver enquanto possibilidade analítica quando comprometidos com a investigação da experiência, na medida em que a distinção entre *picture* e *image* não parece, por exemplo, se estabelecer com limites bem definidos e demarcações efetivas.

O presente artigo recorre dessa maneira aos saberes da experiência (LARROSA, 2002) face à imagem visual e o que lhe compete como um problema a ser constantemente traçado desde os lugares nos quais se realizam. Nesse caso, os saberes que se formam acerca da imagem visual objetivamente ou sub-repticiamente comprometidos com a prática pedagógica e os processos de formação, envolvidos com acontecimentos que constituem a finalidade da escola em sua

realização cotidiana. Desse lugar procuramos pensar a virada iconográfica e sua inflexão epistemológica, situando o problema em relação à uma perspectiva que acreditamos interessar aos desafios da educação contemporânea.

Para tanto, apresentaremos inicialmente o modo como a discussão acerca da Cultura Visual tem se instalado na educação, através dos Estudos para Compreensão da Cultura Visual em Educação, com os efeitos epistêmicos que vem produzindo entre as matrizes curriculares e os materiais utilizados em sala de aula. Procuramos em seguida situar no vasto campo das pesquisas em Educação os saberes com os quais partimos para entender a problemática da imagem, seus efeitos nas experiências pedagógicas, bem como a concepção propriamente de experiência que entendemos significativa para compreender substancialmente o vivido nos cotidianos da sala de aula. E, por fim, discorreremos acerca de algumas experiências que puderam ser vividas durante o processo investigativo e, acreditamos, foram importantes para compreensão da imagem visual e do trabalho com imagem a partir dos espaços e tempos da escola.

Partir das experiências de sala de aula equivale a partir de uma produção que se realiza sem cessar nos cotidianos da escola e, por isso, diz respeito aos saberes de que os integrantes da comunidade escolar podem se valer para enfrentar os desafios de um tempo complexo coroado pela virada iconográfica. Assim, esperamos oferecer com esse trabalho um princípio de discussão que possa esboçar o problema a partir da escola e da torrente de acontecimentos que emerge em seus cotidianos e faz cada escola uma multiplicidade de escolas oferecidas à escolha de quem a esses cotidianos se atenha.

Educação pela Cultura Visual e as Artes

Os Estudos da Cultura Visual procuram dimensionar os efeitos da imagem entre as relações estabelecidas na atualidade, não restringindo-se ao visível e à circulação e recepção da imagem, mas atentando para as relações de poder responsáveis pela produção da visualidade, como também à formação do olhar e do sujeito do olhar no âmbito da experiência (DIAS; FERNÁNDEZ, 2014, pg. 102).

A Educação para a Compreensão da Cultura Visual (HERNADÉZ, 2010) parte desses estudos com o intuito de aprofundar o entendimento das experiências de ensino acerca da imagem, o universo pelo qual são feitas e constituem o olhar sobre as produções visuais e artísticas. E amplia os materiais para reflexão com imagens advindas de todo tipo de mídia, além dos campos discursivos responsáveis por problematizar a sua leitura e modo produção (DIAS; FERNÁNDEZ, 2014). Seu interesse encontra-se em dimensionar o universo imagético por meio da confrontação de saberes, conhecimentos e experiências, que possibilitem um traçado complexo das relações com a imagem e nos auxiliem a compreender as condições de sua apreensão e realização.

Isso não significa que suas propostas didáticas desconsiderem o fazer das diferentes linguagens visuais e artísticas, bem como as contribuições de áreas como a História da Arte hegemônica, mas insiste principalmente em destacar o papel de todo tipo de conhecimento como elemento indispensável aos processos trabalhados em sala de aula. Assim, o currículo das artes na escola tomado muitas vezes de forma equivocada como eminentemente prático e, por isso, de pouco valor curricular é aqui afirmado sob outro estatuto, no qual o conhecimento multidimensional participa da consecução de suas propostas tomando os saberes da prática como equivalentes às práticas discursivas.

Tal posicionamento procura pensar a imagem durante a sua feitura com a mesma relevância atribuída à sua apreciação, destacando as problemáticas que envolvem cada uma dessas ações, desde as relações de poder presentes em sua produção às singularidades da formação do olhar e do sujeito do olhar. A experiência do fazer adquire um momento importante à elaboração do próprio saber que advém desde o contato com os materiais aos limites de cada técnica e linguagem em relação àquilo que se pretende comunicar. Por sua vez, a tarefa do olhar produz e ou complementa a obra visual, reiterando a compreensão da visualidade, cara à rede conceitual da Cultura Visual, como ato de criar e captar as imagens.

Os professores de artes comprometidos com essa proposta procuram partir de marcos de compreensão possíveis entre os meios visuais e verbais, ancorados em referências de múltiplos significados, com o intuito de expandir a base dos conhecimentos dos alunos e suas estratégias de aprendizagem (EFLAND *apud* HERNÁNDEZ, 2010, pg. 60). Estariam voltados a garantir as condições necessárias para que os alunos desenvolvam suas compreensões sobre o significado das obras e representações visuais, bem como os acontecimentos que perfazem seus cotidianos e se veem frequentemente expressos nas imagens.

Seus esforços, então, se voltariam à ampliação das referências conceituais e visuais sob a percepção de que assim como o pensamento abstrato e as relações visuais, as visualidades sempre são carregadas de consistência conceitual, que contribuiriam para os processos de aprendizagem dos estudantes, sobretudo com o que são capazes de manter contato e circunscrever no âmbito do olhar. Embora reconheçamos que mesmo entre os privados do sentido da visão vivenciam experiências consideráveis como visuais.

O foco nas visualidades pode ser confrontado com os valores que norteiam o campo da história da arte, sua posição no ensino de arte, uma vez que parte de representações, conceitos e visualizações críticos às epistemologias tradicionais desse campo (MARTINS *apud* DIAS; FERNÁNDEZ, 2014, pg. 104). O professor é capaz de pôr em questão as narrativas que se constituíram como hegemônicas entre as artes e, assim, recorrer ao universo das imagens como um deslocamento do olhar sobre as obras, artistas e movimentos de época comumente trabalhados em sala. Da mesma maneira que pode questionar, via as produções de arte, o mercado do entretenimento e o volume de imagens que os estudantes têm acesso, enfatizando as relações de poder e as narrativas voltadas a favorecê-los por um discurso que perpassa a produção visual.

Os professores Irene Tourinho e Raimundo Martins (2011, pg. 57) argumentam:

“O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana.”

Trata-se de reposicionar os saberes e conhecimentos da prática de ensino em relação ao papel da imagem, com os efeitos epistêmicos e as diferentes escolhas que possam advir desse movimento no contexto cotidiano da formação escolar. Compreendendo os saberes da experiência em relação à imagem e ao ensino da imagem como um novo arsenal de recursos para o entendimento de questões próprias ao universo artístico e à sua formação, conciliada com os acontecimentos da vida cotidiana dos estudantes no momento mesmo em que formam seu olhar sobre a imagem e os objetos da arte.

A problemática que atravessa a Educação pela compreensão da Cultura Visual exige dos professores a percepção e

elaboração de saberes que estão intimamente envolvidos com sua experiência de ensino. O alargamento do olhar acerca do que lhe acontece quando ensina, as aprendizagens em curso, o desdobramento das propostas pedagógicas que, frequentemente, o surpreendem onde pouco esperam surpreender-se. A problemática desse campo de estudos e prática educativa exige igualmente a acuidade do apreender os acontecimentos em sua relação com as imagens para o aprofundamento dos saberes da prática e, por conseguinte, a enunciação discursiva e visual de suas reflexões (DIAS; IRWIN, 2013).

Procuramos a seguir discutir o estatuto dos saberes elaborados na experiência e em vista da experiência, no que diz respeito à sua relação com os demais campos de pesquisa em educação e, especialmente, a sua importância para os problemas que dizem respeito aos acontecimentos que perfazem e constituem a escola em sua multidimensionalidade. Assim, consideramos importante compreender o panorama dos saberes do qual parte esse trabalho, o seu valor epistemológico e sua relação com o universo das imagens, bem como do ensino da imagem, para pensarmos principalmente os limites, possibilidades e desafios dos currículos contemporâneos.

Os Saberes da Experiência e a Imagem

A relevância dos saberes que se afirmam pertencentes à experiência está na qualidade daquilo que incorporam e fazem ver no campo da enunciação. São esses saberes distintos das formas de conhecimento que se proclamam afastados dos desejos e interesses na relação sujeito e objeto, operando a distância e separação de um dos termos para garantir o efeito de verdade em suas proposições. Encontram-se dessa maneira em posição contrária às operações convencionais que marcaram a pretensa cientificidade das ciências humanas, conhecidas pela utilização de métodos restritos e frequentemente utilizados com o objetivo de refinar a experiência investigativa pelo domínio do léxico e a estabilidade dos resultados.

O seu reconhecimento enquanto possibilidade epistemológica os afasta de vertentes de estudos que possuem longa tradição entre as pesquisas em educação, de um lado, os estudos técnicos articulados ao campo das ciências e tecnologias pedagógicas e, por outro, as teorias críticas voltadas ao direito, emancipação e ao combate de todo tipo de opressões (LARROSA, 2002). A possibilidade do reconhecimento desses saberes nos permite encontrar no sentido das práticas e o excedente da experiência outra vertente de entendimentos acerca do fazer docente. Um caminho epistemológico que se investe menos na identificação de caracteres isolados ou na reflexão acerca das práticas em reprodução do que na escrita daquilo que se vive e percebe nos contextos de pesquisa.

Tal posicionamento em relação aos saberes advém de uma percepção existencial e estética do pensamento que, por vezes tida como superada, marca parte da modernidade ocidental em momentos históricos específicos (idem, 2002). Os saberes da experiência interessam enquanto possibilidade epistemológica pelos flagrantemente traços que portam das existências em que se veem comprometidos, ao mesmo tempo que expressam os modos pelos quais os acontecimentos (DELEUZE, 2007) puderam motivá-los, entre o estado de mundo deflagrado pela qualidade das relações que se percebem em íntima transformação.

Os Estudos dos Cotidianos Escolares têm mostrado nos últimos anos o quanto a produção acerca da experiência, a narrativa dos acontecimentos mais corriqueiros, não cessa de evidenciar lógicas que põem em funcionamento os currículos para além das vias determinadas pela instituição escolar (ALVEZ, 2008; OLIVEIRA, 2003). Do mesmo modo que são portadoras de saberes que constituem uma memória do pertencimento ao espaço da sala de aula, de uma experiência que se acumula para pôr em funcionamento, como para subverter, os rudimentos institucionais que legitimam as operações dos jogos de poder (SÜSSEKIND, 2011).

Os saberes da experiência são igualmente marcados pelos enfrentamentos que ocorrem detê-los, conforme se veem realizados, entre as condições de exercício do fazer e possibilidade do dizer. Podemos assim conhecer por aquilo que são portadores os jogos de poder entre as pequenas ocorrências e solicitações (CERTEAU, 1998), a partir de perspectivas que lhes são pouco convencionais ou, mesmo, estranhas. O espaço institucional que se constitui a escola passa justamente a ser descrito onde não cessa de manifestar seus procedimentos, pelas condições de exercício com que a experiência do ensino é dada a realizar-se.

Por sua vez, podemos entender a experiência na ultrapassagem desses procedimentos que não a determinam por completo, realizada a contrapelo do que se pode esperar de seus mais insólitos desdobramentos. Vemo-nos em ultrapassagem porque nos conciliamos com o que acontece, seguimos seus movimentos, envolvidos pelas intercorrências de cada momento. A experiência é o que nos passa, toca, acontece sob o sentido das coisas no mundo (LARROSA, 2002), como aquilo que passa atravessado por nossos desconhecimentos em profunda transformação de tudo. E não perdemos de vista também as indicações oferecidas por Bataille (2016, pg. 37):

“Chamo de experiência uma viagem ao extremo do possível do homem. Cada qual pode não fazer essa viagem, mas, se a faz, isso supõe que foram negadas as autoridades, os valores existentes, que limitam o possível. Pelo fato de ser a negação de outros valores, de outras autoridades, a experiência que tem a existência positiva torna-se ela própria, positivamente, o valor e a autoridade.”

A experiência é a incursão pelos cotidianos a que pertencemos e somos levados a encontrar nos limites do possível, como os limites dos gestos que praticamos comprometidos com nosso pertencimento de mundo, pertencimento sempre em devir sujeito aos trânsitos e exílios identitário e à surpresa do afeto. As imagens não são estranhas à experiência de trânsito pelos cotidianos, visto que elas também constituem o mundo, perfazendo a paisagem existencial no encontro com os seus possíveis. Constituem igualmente sua tonicidade visível que produz relações amparadas no olhar, no gesto de olhar, para o estado de coisas em que nos encontramos e permite prosseguir no aprofundamento das nossas escolhas, desejos e interesses (MIRZOEFF, 2015).

Diante da sua profusão na contemporaneidade, o pertencimento aos mundos não pode ser realizado fora da relação com o universo imagético que, acompanhando a trajetória humana, parece cada vez mais longe de esgotar sua participação entre as culturas ora globalizadas. O que nos leva pensar os saberes comprometidos com a experiência enquanto acentuação do visual em sua feitura/fruição, com a possibilidade de compreensão a partir de lógicas orientadas, influenciadas ou mesmo que minimamente marcadas pela imagem. Sua presença excedida no mundo atual termina por fazer soçobrar as matrizes epistemológicas que, ao longo da história, reduziram a imagem a um estatuto inferior ao pensamento. E, junto ao pensamento ocidental hegemônico, o projeto curricular hegemônico do ocidente parece se situar diante das mesmas complicações, enquanto as realidades cotidianas são constituídas, pensadas e gestadas cada vez mais pelo binômio imagem e imaginação.

Experiência Visual no 1: o manejo das imagens

O trabalho que se segue foi desenvolvido em um colégio da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, em uma primeira oficina com colagens, onde procuramos realizar o recorte e a composição de imagens após a leitura de um texto literário. Durante o processo solicitamos que os estudantes escolhessem um grupo de quatro figuras após a pesquisa em material disponível para se ater em seguida à sua composição pensando as relações visuais possíveis. O que procuramos apresentar aqui são momentos ocorridos ao longo da oficina que indiciam um desdobramento da imagem durante sua manipulação, envolvida entre acontecimentos de sala de aula que não se dissociam por completo da proposta pedagógica.

Enquanto indícios dos acontecimentos vividos na oficina, as descrições são portadoras daquilo que se insinua na sala de aula sem precisar seus contornos, aninhados aos gestos de realização e engajamento com a proposta. Nesse sentido, as descrições narram os acontecimentos a partir do que fora apreendido e sentido, desde o lugar de sua percepção enquanto indícios e vemos manifestar a imagem como pertencente a uma lógica própria, na medida em que, a despeito de seu suporte ou materialidade, implica também uma relação com a presença, portanto aproximação sensorial que obstaculiza as tentativas de atribuições de sentido. Apresentamos dois momentos entre as propostas tomados pelas imagens que não nos pareceram incomuns e, no entanto, significativos para pensar a extensão de seus efeitos.

Quanto ao frustrar-se durante o trabalho com imagens, aprendemos com B mesmo sem que suas expectativas fossem atendidas:

“B havia solicitado ao longo da oficina pouco de nossa atenção. Ela recortava com suas amigas, enquanto conversavam, parte das imagens encontradas nas revistas. Avançava na exploração do fundo da colagem, com alguma imagem que pudesse atender seus interesses. Mas desistira utilizando as que havia encontrado, numa tentativa de partir da folha de papel, tomar seu espaço apenas com a disposição das imagens. Quando visitava sua mesa para acompanhar seu trabalho, e também o de suas amigas, percebia como ainda relutava em suas escolhas retomando sempre o que fizera anteriormente. 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 devido as suas proporções. Fomos então a outras mesas à procura de materiais que pudessem conter a imagem desejada, vasculhando as revistas e os jornais principalmente nas seções de publicidades. (...) Foi que, retomando o atlas anatômico, encontrou um manequim com a musculatura humana a mostra, com sua mão fechada e proeminente ocupando o alto de uma página. Ela observou a mão com calma, embora considerássemos que, em absoluto, a imagem não atenderia seus objetivos, mas, poderia ser útil de alguma forma para aquilo que pretendia esboçar na colagem. Sim, disse, essa imagem serve” (RELATO NO 1 DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Por outro lado, percebemos as expectativas criadas sobre a própria proposta através de G:

“João se aproximara de G para observar melhor seu trabalho que, curiosamente, chamava a atenção de seus colegas. 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. E, ao se dar conta de que estava sendo observado, recuara com suas brincadeiras ensaiando outra composição no papel que estaria longe de ser aquela produzida no momento. João procurou então encorajá-lo a prosseguir com o que estava fazendo, lembrando que seria responsável também pelos efeitos do trabalho. G manteve sua ideia inicial e produziu a colagem conforme pretendia” (RELATO NO 2 DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Em ambos os momentos não consideramos situar o problema apenas no que diz respeito ao procedimento de colagem, os detalhes acerca do manejo da modalidade artística e suas possibilidades de enunciação. Não apenas entre as possibilidades de expressar aquilo que lhes seria conveniente ou desejável, os estudantes deixam a perceber certa resistência no manejo da imagem e ato de sua produção o que poderíamos compreender como expectativas acerca do processo. Por sua vez, entendemos que a produção decorrente da prática não impede que imagens sejam produzidas em outros níveis, o que de fato constituiria parte do universo imaginário e o alcance do exercício da imaginação.

Em certa medida, o próprio o procedimento não representava uma novidade para os estudantes que, sem muita dificuldade, souberam realiza-lo a tempo, atentos para alguns aspectos do fazer como o excesso no corte e uso da cola. Além de ser uma prática muito comum no Ensino de Arte, facilmente aplicável durante a vida escolar ou, mesmo, trabalhada particularmente em algumas etapas do seu desenvolvimento. Não podendo ser aqui desconsiderada a trajetória que cada um dos estudantes trilhou no espaço escolar. Caminhadas, ou escaladas e mergulhos redesenhados pelas experiências pessoais em outros espaços então somadas, essas singulares histórias, às dificuldades, resistências e benesses que as formações em coletivo podem oferecer, especialmente na escola como espaço projetado para esse fim.

No entanto, o investimento destinado ao procedimento de colagem não se limita aqui à aquisição e pesquisa do que seria mais significativo, mas mobiliza também nosso fazer enquanto manejo da imagem posicionando-o em relação ao universo visual e imaginário. Acreditamos que o gesto de manejar as imagens durante a oficina constitui um gesto de investigação do repertório imagético, com aquilo que diz respeito à experiência visual adquirida em outros espaços da cidade e, principalmente, utilizada como saber necessário às suas investidas e trajetos.

Ao mesmo tempo que o trabalho com as imagens mobiliza igualmente a noção que os estudantes possuem a respeito da colagem, enquanto possibilidade pessoal de desenvolver a composição, e aquilo que lhes cabe acessar em repertório durante a seleção e composição no processo. Nesse sentido, presenciemos não somente a realização do procedimento com as etapas que lhe dizem respeito, como a aparição de imagens que se insinuam em diferentes níveis da experiência, confundidas com os gestos de que nos valem para a consecução de seus interesses, comprometimentos e desejos.

O manejo das imagens é o móvel de articulação que, ao mesmo tempo nos conduz às colagens, não cessa de devolver as imagens de que somos portadores, reconhecidamente ou não, assim como as imagens que, desde a sua articulação, ganham corpo tão somente pelo seu próprio fazer. O que nos leva a perceber que a seleção no âmbito imagético conviria ser cuidadosamente circunscrita aos acontecimentos de sua aparição, uma vez que as imagens se comunicam em diferentes níveis com outras imagens sem qualquer escrutínio conceitual capaz de restringi-las.

Experiência Visual no 2: o excedente entre as linguagens

Realizado no mesmo colégio, o trabalho consistiu em compor rostos com um grupo de 6 imagens fotográficas, recortadas partir de retratos dos estudantes formando trechos com identificação dificultada. Inicialmente, seria preciso compor um rosto qualquer com imagens disponíveis aleatoriamente para o trabalho e, assim concluído, conectá-las com fios de barbante a partir orifícios já presentes nas fotografias. Em seguida, propúnhamos aos estudantes pensar o rosto criado como uma pessoa imaginária, possuidora de sonhos, receios e desejos que deveriam ser descritos por cada componente do grupo. Nessa etapa do trabalho, os estudantes poderiam dialogar com seus colegas acerca do modo como cada um percebia o rosto e pretendia descrever a sua vida imaginada.

Descrever acerca da experiência é, ao cabo e ao rabo, a procura de não somente investigar o manejo e comunicação da imagem, mas, sobretudo, a particularidade do trabalho que envolve modalidades poéticas distintas e seu mútuo funcionamento. O que, de certa maneira, parte do pertencimento da imagem às lógicas características de cada modalidade, o seu funcionamento corrente de sua produção conciliado com a dimensão visual. Acreditamos que a experiência narrada a seguir de um pequeno acontecimento entre a linguagem visual e a escrita, expressa o que parece escapar aos limites de seus funcionamentos convencionais. E se afirma o como um excedente do vivido.

Nesse sentido, um grupo de estudantes nos ensina:

“Perguntei ao grupo se poderia ver o que teriam desenvolvido e, para minha surpresa, eles se prontificaram a ler os textos por conta própria. Uma das meninas pediu para finalizar um trecho que lhe coubera escrever e, terminado, olharam entre si para saber quem poderia começar a leitura. Não poderia deixar de notar já na primeira frase o fato do texto ter sido escrito em primeira pessoa que, enquanto recurso, nos aproxima por certo da vida criada pelos estudantes. Ao mesmo tempo que a leitura transcorria, olhar para o rosto produzido parecia possibilitar outra relação com a imagem, como se o desdobramento produzido pela escrita evidenciasse um lastro particular no modo como os estudantes haviam se relacionado com a imagem. O recurso à primeira pessoa expressava igualmente os saberes que dispunham os estudantes para transitar pelo universo da imagem, por uma operação que sabiam em íntima articulação entre as operações visuais e da escrita. E, ao se colocarem em primeira pessoa, imaginavam sua posição por falar através e por meio do rosto, aproximando-se dos desdobramentos que imprimiam aos sonhos, aos temores e à vida então criada por eles. Pareciam vestir a máscara produzida e animar a imagem por sua própria conta” (RELATO NO 3 DO CADERNO DE CAMPO, 2017)

Um certo domínio se figura durante a experiência entre os usos que parecem partir de saberes já consolidados, e fazeres conquistados ao longo dos enfrentamentos que constituem a trajetória escolar dos estudantes. Acompanhamos os estudantes em algumas de suas estratégias de investigação do rosto criado em torno das imagens que poderiam extrair dele em sua tentativa de transposição para a escrita. E deparamo-nos com recursos próprios às operações mobilizadas no processo, em particular no que diz respeito à produção de narrativas, expressas a partir de recursos próprios da escrita sobre o que pode ser imaginado acerca de suas composições visual.

Na ocasião em que os estudantes são desafiados a transpor o que imaginavam para o registro escrito, percebemos mais do que a utilização de estratégias entre os recursos das modalidades envolvidas e suas aproximações e afastamentos. Aceitando que as produções poéticas visuais e literárias emergem em condições peculiares e suas conexões implicam mais em novos campos semânticos que na mera transcrição entre o visto e o pronunciado. Encontramos, portanto, no esgarçamento dos fios que reúnem as fotografias o interesse por um rosto que poderiam modificar, ou seja, a possibilidade da autoria ativa e explícita, conforme a disposição da imagem em um dado suporte ou o manejo de quem a contempla. Encontramos igualmente as dificuldades de se relacionar com a narrativa escrita, bem como as sutilezas dos bloqueios e intimidades na aproximação dos autores com a visualidade - ato de ver e produzir imagens visuais - a despeito da realização do texto.

No momento relatado, quando os estudantes produziam suas descrições em primeira pessoa, não poderíamos deixar de notar o efeito de aproximação realizado com aquilo que puderam imaginar a partir do rosto criado. Não poderíamos deixar de destacar igualmente os movimentos de apreensão que a leitura provocava ao se voltar para a imagem como que pronunciando-se através dela. A transposição de uma modalidade poética à outra parecia implicar efeitos que ultrapassavam as estratégias correntemente utilizadas em cada uma delas, produzindo naquela experiência efeitos de realização da imagem que, por sua vez, ultrapassariam as condições expressivas usuais em vista de outro valor de presença (GIL, 1997). Estávamos diante de uma ação performática irredutível aos elementos que a compunham. A criação visual e a literária amalgamavam-se no ato poético das apresentações, fundiam-se nos corpos, movimentados e expressões dos estudantes, autores e obra daquele acontecimento.

Uma vez mobilizadas as linguagens em um processo de produção imagética, percebemos nesse caso a captura de uma presença que se excede quanto ao esperado em relação ao que os estudantes comunicam. Diante dos três realiza-se a captura de quem os vê pela impressão de que os estudantes, por sua vez amalgamados no ato poético, se afirmavam como imagem multidimensional, efeito para além de outros interesses, fatalmente produtora de presença. Assim, parece reverberar entre as estratégias e usos mais simples um efeito de imagem que é parte do cotidiano da sala de aula e, não sendo-lhe estranho, parece realizar-se como contágio entre produção e acontecimento ou produção visual e a linguagem escrita.

Na marca de que é portadora a ação poética em questão, percebemos também um deslocamento que resta para outro acontecimento em seu irredutível modo de ser, a presença. Acontecimento que se realiza entre os processos de elaboração da imagem como algo que lhe escapa intimamente. Resta entre os meios empregados aquilo que se dá como inesperado na experiência de apreensão e, no que diz respeito à imagem, a ultrapassagem de sua condição de coisa comunicada para efeito de presença que escapa ao laço lançado da denominação.

Assim, pensamos não ser incomum a experiência desse excedente das linguagens comprometidos com o universo imagético, na medida em que se realizam entre procedimentos comuns às produções curriculares do ensino da arte e, além do espaço escolar, aos usos correntes das tecnologias móveis. Certo de que se trata de um indício que só pode ser apreendido no contexto de uma pesquisa da experiência, a sua presença problematiza nossas relações com a imagem no espaço escolar por uma leitura orientada por sua dimensão material e existencial.

Na transposição de uma modalidade à outra, um excedente se realiza por ocasião da produção do que sucede a essa alquimia e que, dentre outros efeitos, nos captura diante de uma presença que a anima como que pertencente a outro estatuto ontológico (MALUF, 2012; CANEVACCI, 2008). Se tais experiências se realizam constantemente no manejo das

imagens no espaço escolar, são potencialmente capazes de nos ensinar formas de aproximação e exploração de nosso pertencimento ao universo visual. Meios que favoreçam o avanço epistemológico e metodológico necessários à atualização da participação da Arte na formação escolar. Meios que abolem as fronteiras entre as modalidades poéticas tradicionais, como propuseram importantes movimentos artísticos desde o início do século passado, e assim engatem as realizações curriculares escolares no fluxo da cultura visual mundial, num trânsito tanto prazeroso e formativo quanto crítico e libertador.

Considerações Finais

Certo de que a problemática da virada icônica não se encerra entre as experiências traçadas por esse trabalho, destacamos por fim a extensão incomensurável de suas possibilidades entre os processos constitutivos do espaço escolar e dos gestos de formação, como o incomensurável de um campo de realizações que, face às imagens, nos envolve em outras possibilidades de conhecimento e relação com o mundo.

Procuramos traçar seu acontecimento na experiência como forma de compreender a problemática das imagens na educação contemporânea e, por conseguinte, as dificuldades que envolvem a pesquisa da imagem entre os processos de formação. Percebemos que o manejo das imagens acionam igualmente outras imagens que podem favorecer, protelar ou, até mesmo, impedir o envolvimento dos estudantes com as propostas pedagógicas, o que percebemos ser parte de uma produção difusa e intensiva do universo imaginário que porta as marcas dos enfrentamentos com a imagem e sua relação com o mundo.

A partir do território escolar a virada icônica não pode se contentar em compreender as imagens a partir de sua dimensão material para então traçar o universo simbólico que a constitui, garantida pelo uso do léxico *picture* que, por sua vez, assegura um distanciamento impossível praticado numa pesquisa desenvolvida na experiência. Com a escola e os estudantes aprendemos parte da complexidade do universo imagético que exige outras formas de apreensão e elaboração da experiência, sem as quais nos parece insuficiente compreender os processos de formação nos campos do Ensino da Arte e Cultura Visual. Pensamos a imagem no território escolar em um campo que se apresenta incomensurável, uma amplidão que nos insere em registros ontológicos conciliados com as imagens, em sua capacidade de produzir outras possibilidades de presença no mundo contemporâneo e outras possibilidades à educação contemporânea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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 cotidianos das escolas** – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008, pg. 15-38.

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

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

BERTOLINI, Michele. The “Pictorial Turn” as Crisis and the Necessity of a Critique of Visual Culture. In: **Philosophy Study**, New York, March 2015, Vol. 5, No 3, p. 121-130.

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

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

CHARRÉU, 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, pg. 113-128.

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

_____. **Diferença e Repetição**. 2ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2006.

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

_____. **A Escritura e a Diferença**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

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

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

FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. Pedagogias Culturais nas Entre Viradas: eventos visuais & artísticos. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo. **Pedagogias Culturais**, Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014, pg. 101-137.

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

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, no 19, jan/fev/mar/abr 2003, pg. 20-28.

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, pg. 29-59.

MIRZOEFF, Nicholas. **How to See the World**. London: Pelican Books, 2015.

MITCHELL, William John T. Como Caçar (e Ser Caçado por) Imagens: Entrevista com W. J. T. Mitchell. In: **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, E-compós, Brasília, vol. 12, no 1, jan/abr, 2009, p. 1-17.

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

SÜSSEKIND, Maria Luiza. O estágio como entrelugar nos relatos de formação. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra (orgs.). **Universidade-Escola**: diálogo e formação de professores. Petrópolis: DP etAlii; Rio de Janeiro, RJ:

FAPERJ, 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, pg. 51-68.