

# Revista de GEARTE

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dezembro/2015



## Leitura de produções audiovisuais

Volume 2, Número 3



# **Leitura de produções audiovisuais**

**Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 256-380, dez. 2015.**

## EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

### **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Reitor: Carlos Alexandre Netto

### **Faculdade de Educação**

Diretora: Simone Valdete dos Santos

### **Programa de Pós-graduação em Educação**

Coordenador: Gilberto Icle

### **Editora-Chefe**

Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com

### **Editora Associada**

Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

### **Editoras Assistentes**

Gabriela Bon - gabibon@gmail.com

Tatiana Telch Evalte - tatitelch@yahoo.com.br

### **Comissão Editorial**

**Ana Marta Meira**, Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), Porto Alegre/RS

**Andrea Hofstaetter**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS

**Celso Vitelli**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS

**Gilvânia Maurício Dias Pontes**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, (UFRN) Natal/RN

**Leda Maria de Barros Guimarães**, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO

**Lourenço Eugênio Cossa**, Universidade Pedagógica (UP), Maputo, Moçambique

**Luciana Gruppelli Loponte**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS

**Maria Isabel Petry Kehrwald**, Fundação Municipal de Artes (FUNDARTE), Montenegro/RS

**Maria Lúcia Batezat Duarte**, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC

**Moema Lúcia Martins Rebouças**, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES

**Nadja de Carvalho Lamas**, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC

**Regina Maria Varini Mutti**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS

**Rita Inês Petrykowski Peixe**, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Itajaí/SC

**Rosângela Fachel de Medeiros**, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS

**Umbelina Duarte Barreto**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

### **Conselho Consultivo**

**Ana Mae Tavares Bastos Barbosa**, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Anhembi Morumbi (UAM), São Paulo/SP, Brasil

**Denise Grinspum**, Centro Universitário Maria Antonia - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, Brasil

**Fernando Hernández**, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha

**Imanol Aguirre Arriaga**, Universidad Pública de Navarra (UPNA), Pamplona, Espanha

**Lucia Gouvêa Pimentel**, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil

**Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira**, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil

**Lucimar Bello Pereira Frange**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil

**Marcos Villela Pereira**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil

**Maria Acaso López-Bosch**, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha

**Michael Parsons**, The Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC), Urbana-Champaign, Estados Unidos da América do Norte

**Mirian Celeste Ferreira Dias Martins**, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil

**Norman Freeman**, University of Bristol, Bristol, Reino Unido

**Raquel Ribeiro dos Santos**, Fundação Caixa Geral de Depósitos (Culturgest), Lisboa, Portugal

**Ricardo Marín-Viadel**, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha

**Ricardo Rubiales García Jurado**, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México

**Sandra Regina Ramalho e Oliveira**, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil

**Teresa Torres Eça**, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

#### **Revisores**

Marília Forgearini Nunes - mariliaforginunes@gmail.com

Márcio Sales Santiago - mssantiago12@gmail.com

#### **Bolsista**

**PAEP/UFRGS:** Doris Torchia Barbosa - doris0torchia0barbosa@gmail.com

#### **Organizadoras do volume 2, número 3**

Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com

Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Marion Divério Faria Pozzi

#### **Capa**

Umbelina Barreto - umdb@terra.com.br

#### **Apoio**

Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

#### **Contatos**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS

Revista: <http://www.seer.ufrgs.br/gearte>

Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>

Telefone: (51) 3308-4145

E-mail: [gearte.ufrgs@gmail.com](mailto:gearte.ufrgs@gmail.com)

## SUMÁRIO

|                                                                                                   |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Editorial.....</b>                                                                             | <b>260</b> |
| Analice Dutra Pillar, Maria Helena Wagner Rossi e Marion Divério Faria Pozzi                      |            |
| <b>Enunciado audiovisual em ato: o caso das videoinstalações .....</b>                            | <b>268</b> |
| Yvana Fechine                                                                                     |            |
| <b>Movimento autopromocional no âmbito da televisão no país .....</b>                             | <b>290</b> |
| Maria Lília Dias de Castro                                                                        |            |
| <b>Fraturas e escapatórias em Ratatouille.....</b>                                                | <b>307</b> |
| Ruth Rejane Perleberg Lerm e Analice Dutra Pillar                                                 |            |
| <b>Alfabetização audiovisual e pedagogia das imagens .....</b>                                    | <b>318</b> |
| Juliana Costa e Maria Carmen Silveira Barbosa                                                     |            |
| <b>A capacidade de uma batalhadora para impulsionar o ensino da arte na América Latina .....</b>  | <b>339</b> |
| Ricard Huerta                                                                                     |            |
| <b>Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais .....</b> | <b>345</b> |
| Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo e Clarissa Martins de Araújo                                |            |
| <b>Ensaio visual:</b>                                                                             |            |
| <b>Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971</b>                              |            |
| <b>Segundo capítulo: Situação/estímulo aberta.....</b>                                            | <b>359</b> |
| Ana Mae Barbosa e Sidiney Peterson Ferreira de Lima                                               |            |

## Editorial

### Leitura de produções audiovisuais

É com imensa alegria que concluímos, em 2015, o segundo ano da Revista GEARTE, divulgando a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre educação, arte, linguagem e tecnologia em diálogo com diferentes aportes teóricos. Nesse ano a temática leitura visual perpassou os três números da Revista enfocando leituras de produções da arte, da mídia e do cotidiano; leitura visual e educação estética e, agora, leitura de produções audiovisuais.

O processo de globalização, intensificado durante o século XXI pela presença de um mundo conectado pela internet, propiciou a aproximação de pessoas e culturas de diversos lugares do planeta e o surgimento de novos modos de ver e ler os discursos gerados pelas interações na contemporaneidade. Esse panorama global intensifica a emergência de introduzir, tão cedo quanto possível, no cotidiano do estudante, “uma concepção de leitura baseada em processos de atribuição de significados, para a apreensão dos discursos do universo erigido na complexidade” da atualidade (PANOZZO, 2007, p. 29). Nesse contexto, a discussão se volta para as funções da educação e da tecnologia no século XXI.

O que ensinar, como ensinar e o que aprender? Que ensinamentos poderemos obter ao explorar os recursos que as tecnologias contemporâneas nos disponibilizam? Tratando-se das produções audiovisuais, à medida que elas começaram a ser desenvolvidas com suporte digital, aparece não somente um universo de possibilidades expressivas como novos autores, pois alunos do ensino básico ao superior passam a ser produtores de vídeos. Essa atratividade pelo recurso audiovisual é bem elucidada por Ángel Rodriguez.

A comunicação audiovisual é a técnica de iludir mais complexa, mais extraordinária e mais verossímil que se conseguiu ao longo da história da

humanidade. Sua linguagem trabalha com a própria essência perceptiva da realidade, capturando as informações sensoriais que emanam dos objetos para com elas compor narrações que nos fazem ouvir e ver coisas que não existem naquele momento e lugar, que talvez não existiram nem jamais existirão, mas que percebemos como se fossem a própria realidade. Esse fenômeno é de tal alcance humano, social e científico que ultrapassa violentamente os problemas da engenharia que o suporte tecnológico lhes fornece. (RODRIGUEZ, 2006, p. 13).

Incorporar as tecnologias contemporâneas nos processos educativos não significa rejeitar métodos tradicionais de ensino, pelo contrário, um dos eixos centrais da educação pressupõe as possibilidades de dialogar com as linguagens já bem conhecidas pelos educadores. A ideia de adição faz lembrar as palavras de Lucia Santaella (informação verbal) no Palco de Debates, da Jornada Literária de 2009, em Passo Fundo (RS):

A evolução da linguagem não é estilhaçada, tem uma sequência que devemos entender. A história confirma que as linguagens não são excluídas e sim somadas, e quanto mais híbridas mais ricas ficam. Vivemos na sincronia de seis culturas: oral, escrita, impressa, de massas, das mídias e digital. (Lucia Santaella)<sup>1</sup>.

Os cineastas Octavio Getino e Newton Cannito, assim como os educadores Dino Pancani e Alina Frapiccini<sup>2</sup>, também manifestam suas preocupações com a necessidade de o sujeito desenvolver alfabetizações múltiplas. Getino<sup>3</sup> diz que compete ao Estado gerar políticas e programas para incorporar uma educação crítica do audiovisual, pois, se a nova geração obtiver uma consciência mais crítica do que está consumindo, terá a liberdade de escolha para optar pelo que gosta a partir do que conhece. O que acontece agora, conforme o autor, é que “a criança consome sem ter uma formação prévia do que é linguagem”, do que compreende a alfabetização audiovisual. E Cannito<sup>4</sup> completa as ideias de Getino, observando que:

---

<sup>1</sup> Palestra proferida no Palco de Debates, ocorrido na 13ª Jornada Literária de Passo Fundo-RS, out., 2009.

<sup>2</sup> Entrevista concedida no documentário Ctrl-V – VideoControl dirigido por Leonardo Brant. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J1NFgPWCctI>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

A gente fala muito da democratização da tecnologia, da democratização da possibilidade de ter uma câmera, da democratização da possibilidade de postar um vídeo. A gente fala pouco da democratização conceitual. A gente tem que formar as pessoas conceitualmente. Hoje em dia é muito mais difícil uma pessoa ter realmente talento de expressar a linguagem, de conhecer a linguagem tanto escrita quanto oral, quando audiovisual, do que a pessoa realmente ter acesso ao equipamento [...] significa estudar o movimento estético [...] o limite agora não é mais tecnológico, o limite é o cérebro do ser humano.

Para o educador Pancani<sup>5</sup>, quando falamos de alfabetização, “estamos falando de entregar ferramentas a um ser humano, a uma pessoa, a uma criança para que possa discernir, para que possa ser mais livre, para que possa ser mais crítica com o que o mercado [...] lhe propõe”. E Frapiccini<sup>6</sup> questiona: “dizemos que temos que alfabetizar porque é uma questão estética, ética e política, não?”

O consumo midiático com conhecimento torna-se um importante instrumento para a educação em todos os níveis, não somente para facilitar a compreensão dos conteúdos, mas para a avaliação, interpretação e “refinamento” do gosto do educando (HAMZE, 2002). Portanto, se quisermos nos imbuir na tarefa de contribuir para provocar transformações na educação que correspondam às expectativas da sociedade atual, principalmente dos jovens, o caminho não é outro senão transitar pelas experiências da transversalidade, numa direção próxima à situada por Barbosa:

Arte como disciplina transversal, atravessando todo o currículo, aproxima-se do que Herbert Read queria dizer em seu livro *Educação através da arte*. Ele falava de arte como um elemento humano agregador que, interpretando outras disciplinas, facilita a aprendizagem pela qualidade cognitiva dos gestos, do som, do movimento e da imagem. (BARBOSA, 2008, p. 25).

Barbosa diz que, hoje, James Catteral, sessenta anos depois de Herbert Read, enfatiza a arte como estimuladora do conhecimento de outras disciplinas como a História, a Matemática, o Português, o Inglês, entre outros.

Imbuído desse espírito de conhecer e compreender os estudos e as práticas que vêm sendo desenvolvidos com aporte da linguagem audiovisual, é

---

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

que este número da revista GEARTE, organizado pelas professoras Analice Dutra Pillar, Maria Helena Wagner Rossi e Marion Divério Faria Pozzi, reúne textos de pesquisadores e estudiosos que enfocam as relações das Artes e do ensino com a leitura de produções audiovisuais entrelaçadas com outros campos do conhecimento.

Yvana Fechine, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no texto *Enunciado audiovisual em ato: o caso das videoinstalações* propõe a leitura de uma produção de Gary Hills em arte eletrônica, a videoinstalação *Standing Apart/ Facing Faces*. Constrói uma abordagem semiótica à luz da teoria da enunciação, destacando que instalações dessa natureza são exemplos privilegiados de enunciado *em ato*. Trata de um tipo de enunciado que *se faz* no momento em que destinador e destinatário da comunicação interagem por meio do aparato de projeção proposto pelo artista. Contextualiza o ato de enunciação e interação entre enunciador e enunciatário por meio de uma experiência estética – percepção através dos sentidos –, isto é, o que geralmente se traduz em uma proposta de vivência plurissensorial. A autora busca referencial no desenvolvimento da “semiótica das situações”, de Eric Landowski, que se define como uma “semiotização do contexto” e das interações que nele se dão, como discurso. O artigo explora assim, a problematização da situação interacional como um elemento chave na produção de sentido.

Em *Movimento autopromocional no âmbito da televisão no país*, Maria Lília Dias de Castro, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) examina as diferentes estratégias utilizadas em produções autopromocionais utilizadas pela emissora Rede Globo de Televisão, por ocasião do lançamento da telenovela *Joia Rara*. A autora embasa o trabalho articulando o conceito de interação social de Bakhtin (para dar conta da abrangência da situação comunicativa), com o de estrutura narrativa de Greimas (para investigar o texto). Tece relações entre os planos paratextual e intertextual para analisar a forma como a emissora propõe o contrato comunicativo com seu público e desenvolve ações autopromocionais de divulgação desse produto. No plano paratextual examina o entorno social, econômico, político e cultural de

atuação da empresa. E no plano intertextual faz o exame das relações do texto em análise com outros textos da grade de programação. As estratégias utilizadas pela emissora, muito bem discutidas pela autora, colocam em evidência sua promocionalidade e autopromocionalidade.

A leitura de um filme de animação é o foco do artigo *Fraturas e escapatórias em Ratatouille*, de Ruth Rejane Perleberg Lerm, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Analice Dutra Pillar, professora e pesquisadora da UFRGS. Com base na obra “Da Imperfeição” de Greimas, importante marco na teoria semiótica por abordar a dimensão sensível da significação através da experiência estética, as autoras analisam as fraturas e escapatórias no filme “Ratatouille”, uma produção da Pixar Animation Studios realizada em parceria com a Walt Disney Pictures. Fraturas como experiências estéticas advindas de encontros sensoriais inesperados e efêmeros; e escapatórias relacionadas à experiência como algo construído sujeito. O trabalho enfoca, em especial, as escapatórias provocadas pela personagem Remy e a fratura ocorrida na cotidianidade de outra personagem, Anton Ego. Ao tratar as fraturas e escapatórias em situações apresentadas no filme, o texto busca convidar alunos e professores a provocarem rupturas no cotidiano da sala de aula.

Em *Alfabetização Audiovisual e Pedagogia das imagens*, Juliana Costa, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, e Maria Carmen Silveira Barbosa, professora e pesquisadora da UFRGS, refletem sobre uma intervenção realizada em uma escola da rede pública de ensino da cidade de Porto Alegre (RS), na disciplina de Arte, em que foi proposto aos alunos do ensino fundamental um processo de reflexão acerca da alfabetização audiovisual, justificada pela massiva presença da mídia digital no nosso cotidiano. As ações possibilitaram aos alunos o acesso a obras cinematográficas, exibição de exercícios com imagens e produção de vídeos em sala de aula, integrando abordagens múltiplas em relação aos diferentes caminhos que se pode percorrer tendo o cinema como temática e como expressão. A questão de pesquisa foi de que maneira os estudantes se

apropriam dos modos de fazer do cinema, ao estabelecerem um diálogo entre as imagens em movimento dos filmes exibidos e as imagens filmadas por eles. Esta proposta pedagógica integra-se às atividades do Programa de Alfabetização Audiovisual coordenado por Maria Carmen Barbosa e Maria Angélica dos Santos.

Ricard Huerta, professor e pesquisador da Universidade de Valência, Espanha, no texto *A capacidade de uma batalhadora de impulsionar o ensino da arte na América Latina*, nos brinda com uma leitura da obra *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* de Ana Mae Barbosa. Destaca as lutas e os avanços alcançados pela autora, durante mais de cinco décadas, no cenário nacional e internacional, para dignificar e promover o ensino da arte em programas e políticas educacionais. Enfatiza que Ana Mae estrutura esse impressionante trabalho em períodos históricos e reclama um papel relevante para o ensino da arte no Brasil. O texto da autora é rico em discussões que trazem para seu escopo importantes autores, como Theodoro Braga, representando a virada industrial do início do século XX; Cecília Meireles e Edgar Sussekind de Mendonça, representando a virada modernista, influenciados por autores americanos como John Dewey, Viktor Lowenfeld e ingleses como Marion Richardson e Herbert Read. Na primeira metade do século XX, destaca o trabalho de várias personalidades ibero-americanas que influenciaram o ensino da arte desse período. Huerta enfatiza a articulação feita por Ana Mae Barbosa ao mesclar um exercício de memória histórica com a necessária reflexão crítica que vê o presente e se projeta nas possibilidades de futuro.

No artigo *Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais*, Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Clarissa Martins de Araújo, professora da Universidade Federal de Pernambuco, discutem a Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais filiada à teoria pós-colonialista. Tecem considerações sobre a Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, sob quatro enfoques: como uma teoria aberta, não linear e em constante reelaboração; filiada à teoria pós-colonial,

ressaltando que as dimensões estética e cultural são indissociáveis e que ambas são políticas; numa versão da história da Abordagem Triangular ao autores destacam as transformações que essa teoria provocou no campo da arte/educação; e, por fim, observam que a Abordagem Triangular provocou uma virada na arte/educação, uma torção mais específica nas artes e culturas visuais e, também, no campo da arte/educação nacional, ao defender a descolonização e propor a democratização da arte, seu ensino e sua história como direito de todos.

O Ensaio Visual *Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971. Segundo Capítulo: Situação/estímulo aberta*, de Ana Mae Barbosa, professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo e da Universidade Anhembi Morumbi, e Sidiney Peterson Ferreira de Lima, pesquisador independente, dá continuidade ao primeiro capítulo, publicado no número anterior da Revista GEARTE, enfocando, agora, propostas de trabalho realizadas na Escolinha de Arte de São Paulo, criadas a partir da necessidade de melhorar e desestereotipar a expressão da criança, bem como provocar novas construções visuais, a partir da realidade circundante. Traz imagens instigantes de produções realizadas por crianças a partir de situações que operam com o conceito de arte expandido para diferentes mídias visuais.

Por fim, queremos agradecer aos autores que participam deste número da Revista, pelos textos que instigam diferentes leituras de produções audiovisuais; a Ana Mae Barbosa e ao Sidiney Peterson Ferreira de Lima, pelo ensaio visual que provoca nossa curiosidade para conhecer o próximo capítulo; aos avaliadores, tradutores e revisores; às organizadoras; a Umbelina Barreto pela linda capa; e a toda equipe da Revista.

Boa leitura!

Analice Dutra Pillar (Editora-Chefe)

Maria Helena Wagner Rossi (Editora-Associada)

Marion Divério Faria Pozzi  
(Organizadoras)

## Referências

BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC SP; SESCSP, 2008.

Ctrl-V – VideoControl. Produção de Leonardo Brant. [S.l.], 2011. (54 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J1NFgPWCctI>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

HAMZE, Amelia. Linguagem audiovisual e a educação. [S.l.]: *Canal do Educador*, 2002. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/linguagem.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

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

RODRIGUEZ, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*. Tradução Rosângela Dantas. São Paulo: SENAC, 2006. Tradução do original: *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*.

## Enunciado audiovisual em ato: o caso das videoinstalações<sup>1</sup>

Yvana Fechine (UFPE – Brasil)

### RESUMO

Este artigo propõe uma abordagem semiótica das videoinstalações à luz da teoria da enunciação, tomando como objeto de análise *Standing Apart/Facing Faces* (1996), de Gary Hill, criador norte-americano que se tornou referência na arte eletrônica. A videoinstalação é um exemplo privilegiado de enunciado *em ato*, um tipo de configuração muito frequente nas manifestações artísticas contemporâneas, pautadas na construção de dispositivos interativos. Nesses casos, não estamos mais diante de um enunciado “acabado”, frente ao qual o desafio para o analista é buscar os traços do ato de produção no produto que dele resulta (projeção da enunciação no enunciado). Trata-se, agora, de um tipo de enunciado que incorpora o próprio ato de enunciação e a interação entre enunciador e enunciatário como parte constitutiva de sua própria manifestação. Pode-se associar a configuração desses enunciados audiovisuais *em ato* à performatividade inerente às práticas discursivas que se manifestam também como ação.

### PALAVRAS-CHAVE

Enunciação. Semiótica. Videoinstalação. Interação. Em ato.

### ABSTRACT

This article proposes a semiotic approach to video installations in light of the theory of enunciation, taking as its object of analysis *Standing Apart / Facing Faces* (1996), of Gary Hill, a US creator that became a reference in electronic art. The video installation is a prime example of a enunciate *in action*, a kind of configuration that is very common in contemporary artistic expressions, used in the construction of interactive devices. In such cases, we are no longer facing a "finished" enunciate, against which one of the challenges for the analyst is to seek traces of the act of production on the product resulting from it (projection of the enunciation on the enunciate). This is now a kind of enunciate that incorporates the very act of enunciation and the interaction between enunciator and enunciate as a constitutive part of its own manifestation. It is possible to associate the configuration of these audiovisual enunciate *in the act* to the performativity inherent in discursive practices that manifest themselves also as action.

### KEYWORDS

Enunciation. Semiotics. Video installation. Interaction. In act.

## Introdução ao problema

Este artigo propõe uma abordagem semiótica das videoinstalações à luz da teoria da enunciação, tomando como objeto de análise *Standing Apart/Facing Faces* (1996), de Gary Hill, criador norte-americano que se tornou referência na

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão inteiramente revista e atualizada do texto “Standig Apart/Facing Faces: notas sobre vídeo-instalação e enunciação”, publicado em *Nexus: revista de Estudos de Comunicação e Educação*, Universidade Anhembi Morumbi, Ano II, N°3, 1998.

arte eletrônica<sup>2</sup>. A videoinstalação é um exemplo privilegiado de enunciado *em ato*, um tipo de configuração muito frequente nas manifestações artísticas contemporâneas, pautadas na construção de dispositivos interativos. Não estamos mais agora diante de um enunciado “acabado”, frente ao qual o desafio para o analista é buscar os traços do ato de produção no produto que dele resulta (projeção da enunciação no enunciado). Trata-se de um tipo de enunciado que *se faz* no momento mesmo em que destinador e destinatário da comunicação interagem por meio do aparato proposto pelo artista. Torna-se, então, mais evidente na constituição desse tipo de manifestação enunciativa a necessidade de pensarmos a enunciação não apenas como uma instância logicamente pressuposta à existência do enunciado, mas como uma relação concreta e efetiva entre os sujeitos envolvidos na enunciação ou, em outras palavras, como “um ato instaurador do sentido *na e pela* interação entre os dois parceiros do discurso” (OLIVEIRA, 2013, p. 239).

O tipo de enunciado *em ato* que nos interessa aqui analisar – uma instalação artística baseada em projeção de vídeos – depende de uma *atuação* daquele para quem as imagens se apresentam numa determinada situação que se torna parte constitutiva daquilo que faz dele um enunciado. Analisando essa videoinstalação, pretendemos evidenciar a configuração enunciativa não apenas de uma obra particular de Gary Hill, mas de manifestações variadas – das artes às mídias – de cuja existência não se pode falar fora do próprio ato que as faz ser, o que confere um certo valor de enunciado à própria enunciação. Para desenvolver melhor essa ideia, o percurso argumentativo que faremos aqui começa com a definição do próprio conceito de enunciação, tal como vem sendo tratado no seio da semiótica discursiva.

### **Enunciação e regimes enunciativos**

Por mais distintas que sejam as abordagens propostas, o conceito de enunciação está sempre relacionado à noção de ato. No campo estritamente linguístico, denomina-se enunciação um ato individual de utilização da língua: uma instância de mediação que permite a passagem “de estruturas semióticas

---

<sup>2</sup> Cf. [www.garyhill.com](http://www.garyhill.com)

virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso” (FIORIN, 1996, p. 36). Numa perspectiva mais ampla e extensiva a todas as demais formas de linguagem, compreende-se como enunciação o ato de realização de um enunciado ou de um enunciado-discurso<sup>3</sup>. Se a enunciação é a *realização*, o enunciado é o que dela resulta, o que é *realizado*. Ou, em outros termos, o enunciado está para a enunciação como o produto está para a sua produção: os dois termos se interdefinem. Esta determinação recíproca sugere que se problematize de modo mais geral, antes de qualquer exercício analítico mais específico, a própria relação enunciado/enunciação.

No campo linguístico, a enunciação é, por definição, uma instância conceitual: uma “colocação em funcionamento” das estruturas pertinentes às diferentes linguagens (verbais e não verbais). Por se tratar de uma instância conceitual, a enunciação só pode ser identificada e descrita a partir do enunciado que dela resulta. Cabe ao semiótico, portanto, “identificar e descrever traços do ato no produto” (FIORIN, 1996, p. 31). Os estudos teóricos sobre a enunciação, gestados a partir do texto verbal, definem, desde Émile Benveniste<sup>4</sup> (o primeiro a usar, em 1959, o termo “enunciação”), dois grandes regimes enunciativos que se distinguem entre si pelo modo de projeção da enunciação no enunciado: no primeiro deles, considera-se que não há “marcas” da enunciação no enunciado (regime *enunciativo*) e, no segundo, admite-se que, ao contrário, há “marcas” da enunciação no enunciado (regime *enuncivo*). No sistema teórico proposto por A. J. Greimas, um dos mais influentes semióticos

---

<sup>3</sup> Embora haja dentro da teoria semiótica uma definição precisa para “discurso” e para “texto”, podemos tratá-los, neste contexto, como sinônimos. Pois, entendido como um todo de significação, o discurso nada mais é que a realização de um texto. Na metalinguagem da semiótica, o texto corresponde à manifestação.

<sup>4</sup> Os dois regimes enunciativos descritos, inicialmente, por Émile Benveniste foram o da *história* e o do *discurso*. Segundo Benveniste, a *história* designa a “apresentação dos fatos sobrevivendo a um certo momento do tempo, sem nenhuma intervenção do locutor na narrativa”. Na narrativa histórica, segundo Benveniste, só se verificarão formas de “terceira pessoa”: “o historiador não dirá jamais *eu* nem *tu* nem *aqui* nem *agora*, porque não tomará jamais o aparelho formal do discurso que consiste em primeiro lugar na relação de pessoa *eu: tu*”. Por oposição, Benveniste define como *discurso* “toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro”. No *discurso*, o locutor pode reproduzir as palavras de um personagem ou intervir, ele próprio, para julgar os acontecimentos referidos: “o discurso emprega livremente todas as formas pessoais do verbo, tanto o *eu/tu* como *ele*. Explícita ou não, a relação da pessoa está presente em toda parte” (Cf. BENVENISTE, 1991, p. 262-268).

nesse campo de estudos, chama-se ao primeiro regime enunciativo de *enunciado enunciado* e chama-se ao regime enuncivo de *enunciação enunciada*.

Para Greimas (1996), estamos diante de uma *enunciação enunciada* quando há elementos no enunciado que descrevem a enunciação, quando podemos identificar no texto um conjunto de marcas que remetem à instância da enunciação. Ou seja, quando há elementos no produto que descrevem ou dizem algo sobre o seu próprio ato de produção. No caso de um texto verbal, estas marcas estão associadas ao uso de pronomes, adjetivos, advérbios e outros articuladores de espaço e tempo. Os textos em primeira pessoa são, nos discursos verbais, um exemplo claro de *enunciação enunciada* (um enunciado que explicita o “eu” que fala e que é a fonte da enunciação). Os textos em terceira pessoa são, ao contrário, o melhor exemplo, dentro dos discursos verbais, do que Greimas chama de *enunciado enunciado*, ou seja, sequências enunciadas desprovidas de marcas da sua enunciação (que escondem o “eu” fonte da enunciação).

Para o objeto de interesse geral deste trabalho – o universo da videoarte – é importante nos determos um pouco mais no conceito de *enunciação enunciada*, tal como também vem sendo tratado no campo da semiótica discursiva. É preciso ter bem claro que, no esquema teórico proposto por Greimas (1996), o processo enunciativo colocado no interior deste tipo de enunciado não é a enunciação propriamente dita. Como vimos, a enunciação é, nessa abordagem, um pressuposto lógico do enunciado passível apenas de ser simulada num nível mais concreto (como o do enunciado). Greimas explica claramente este tipo de situação enunciativa a propósito da linguagem verbal:

Dirijo-me a uma jovem e digo: você é bela. Isso quer dizer eu digo (enunciação): você é bela. Mas, posso dizer: eu digo que você é bela. Esse “eu digo que você é bela” pressupõe um “eu digo que eu digo que você é bela”... ou “eu digo que eu digo que eu digo... que você é bela”. Pois, a cada momento há um pequeno jogo (no sentido de atuação) que faz com que possamos explicitar a enunciação. Mas, quando a explicitamos, implicitamos a enunciação verdadeira (verdadeira no sentido vulgar). (GREIMAS, 1996, p. 11).

Quando construímos, de todo modo, um enunciado do tipo “Eu digo que você é bela” estamos, evidentemente, diante de uma *enunciação enunciada*<sup>5</sup>. Se procurarmos uma situação semelhante no cinema, por exemplo, poderíamos pensar em inúmeros enunciados nos quais se mostra a câmera que filma (os *making of* são um caso claro): evidentemente há uma outra câmera que filma a câmera que filma. Esta câmera que filma a câmera que filma não pode nunca ser mostrada (não pode ser incluída no enunciado), pois, se fosse, haveria agora uma terceira câmera no processo enunciativo e esta, agora, é que estaria implícita. Estamos, de qualquer modo, na situação descrita acima, diante de uma *enunciação enunciada*, nos termos propostos por Greimas (1996). Pois, para que se configure uma *enunciação enunciada* basta que, independentemente da natureza do texto (literário, cinematográfico, videográfico etc.), o próprio enunciado instaure (“revele”) uma fonte da enunciação (um “eu” que fala). No caso do cinema, esta fonte da enunciação corresponde, geralmente, ao “ponto de vista” da câmera. Em um texto dessa natureza, dizer explicitamente “eu” nada mais é que colocar em cena a própria câmera.

Estamos, igualmente, diante de uma *enunciação enunciada* quando em um programa de auditório da TV, por exemplo, a própria TV permite que se mostre a movimentação das câmeras portáteis no palco. No próprio telejornalismo são cada vez mais frequentes os exemplos de *enunciação enunciada*. Já existem telejornais de emissoras brasileiras que elegem inclusive como cenário o próprio ambiente da redação no qual são produzidos. Também são cada vez mais frequentes as reportagens que dão mais destaque ao modo como são produzidas que ao fato jornalístico em si (mostrando a dificuldade da equipe para localizar alguém, explicando como as câmeras ocultas registraram determinados flagrantes, etc.). Há, claramente, nesses tipos de situação marcas identificáveis do ato de enunciação (do ato de produção) no enunciado produzido. Mas, isto é ainda, de acordo com Greimas, um simulacro da

---

<sup>5</sup> Segundo Greimas e Courtés (1983, p. 148), a *enunciação enunciada* (ou narrada) é “apenas o simulacro que imita, dentro do discurso o fazer *enunciativo*: o “eu”, o “aqui” ou o “agora”, encontrados no discurso enunciado, não representam de maneira nenhuma o sujeito, o tempo e o espaço da enunciação. A enunciação enunciada deve ser considerada como constituindo uma subclasse de enunciados que se fazem passar como sendo a metalinguagem descritiva (mas não científica) da enunciação”.

enunciação, e não, a enunciação propriamente dita. Como vimos, subjacente ao dito, há sempre um dizer que também se manifesta. O que particulariza o processo da *enunciação enunciada* é, no entanto, o seu caráter metalinguístico em relação ao processo do *enunciado enunciado* (FIORIN, 1996, p. 37, 39).

Tratar dos regimes enunciativos nos discursos midiáticos – como é o caso do cinema, da televisão e do vídeo – é, em suma, tratar do que se pode denominar de “mascaramento” ou de “desmascaramento” dos mecanismos e/ou da situação de mediação. Este “mascaramento” ou “desmascaramento” do mecanismo de mediação não se limita, como pode parecer à primeira vista, à estratégia de se mostrar ou não mostrar um dispositivo técnico de produção – como a câmera, por exemplo – ou de se mostrar ou não uma situação concreta de produção – os preparativos de filmagem da cena exibida a seguir, por exemplo. Os regimes enunciativos nos discursos midiáticos definem-se, antes de mais nada, pelo modo como se instauram (como são “construídos”) os sujeitos envolvidos no ato enunciativo: o “eu” que fala (instância de produção do discurso) e o “tu” para quem se fala (instância de recepção do discurso). Para entender como se dá a construção desses sujeitos na abordagem greimasiana é preciso esclarecer, de antemão, que, no esquema de papéis definidos por todo ato enunciativo, esta instância de produção, fonte da enunciação, não corresponde necessariamente ao sujeito empírico envolvido no circuito comunicativo. Dentro dessa abordagem, esta instância de produção é também, como o próprio ato de enunciação, uma pressuposição conceitual: um “sujeito lógico” que corresponde ao “eu” pressuposto e subtendido em todo ato enunciativo.

Na semiótica greimasiana, os simulacros dos sujeitos empíricos que participam do circuito enunciativo/comunicativo – o autor e o leitor reais<sup>6</sup> – são tratados como “sujeitos semióticos” e denominados, respectivamente, de sujeito enunciador (ou, simplesmente, enunciador) e sujeito enunciatário (ou,

---

<sup>6</sup> Neste trabalho, emprego as denominações “autor” e “leitor” referindo-me sempre, e respectivamente, às instâncias concretas de produção e recepção de um texto independentemente de sua natureza (quer seja ele verbal ou não-verbal, linguístico ou não-linguístico).

simplesmente, enunciatário). Ambos correspondem, na verdade, a estratégias textuais ou a “posições” de subjetividade construídas no e pelo texto. Podem ser definidos, enfim, como os “olhares” construídos pelo próprio texto ou como instâncias que substituem simbolicamente no texto o destinador e destinatário da comunicação, posições que designam, no esquema actancial da semiótica, os sujeitos empíricos envolvidos na interação.

O modo como se constrói este vínculo entre os sujeitos empíricos e os sujeitos semióticos está diretamente implicado na definição dos dois regimes enunciativos mencionados anteriormente, o regime enuncivo (ou *enunciado enunciado*) e o regime enunciativo (ou *enunciação enunciada*). O *enunciado enunciado*, nos audiovisuais, é produzido às custas do “mascaramento” dos mecanismos e da situação de mediação e do “ocultamento” dos sujeitos enunciator e enunciatário. Produz-se, desse modo, um efeito de objetividade, inerente aos textos que se propõem a reproduzir o real (representações “realistas”), como se a tela fosse uma “janela” para o mundo e como se o discurso fosse um discurso sem origem (uma história contada por “ninguém”).

O melhor exemplo do regime *enuncivo* é o cinema hollywoodiano. O chamado cinema clássico, não apenas através da situação concreta de projeção do filme (sala escura, imobilidade, tela grande, etc.), mas também através do seu modelo de representação perspectivista (define um *lugar* do qual o filme deve ser visto e este lugar é sempre o lugar da câmera), leva o espectador para *dentro* da tela. O modelo enunciativo do filme hollywoodiano coloca, simbolicamente, o espectador *dentro* do texto; define *no* texto um *lugar* para o espectador (constrói no próprio texto o seu olhar). Esta estratégia textual é a principal responsável pela projeção-identificação simbólica e psicológica do espectador diante do filme. Projeção esta que, para ocorrer, exige, necessariamente, o “apagamento” dos sujeitos empíricos envolvidos no circuito enunciativo e no ato comunicativo: o filme apresenta-se não apenas como uma “história contada *por* ninguém”, mas também como uma “história contada *para* ninguém”; o filme “esquece de si” para que o seu espectador possa fazer o mesmo.

Se o modelo enunciativo do cinema clássico é, entre os meios audiovisuais, a demonstração mais clara do regime *enuncivo*, o vídeo de arte apresenta, em outro extremo, alguns dos melhores exemplos do regime *enunciativo*. Há na *enunciação enunciada*, ao contrário do *enunciado enunciado*, um esforço deliberado para se dissolver estas instâncias ou “sujeitos lógicos” (semióticos) que substituem simbolicamente no texto os sujeitos empíricos. Não se constrói, portanto, “posições” claras de subjetividade no próprio texto, nem se propõe, como no regime enunciativo anterior, o completo ofuscamento dos sujeitos empíricos pelos sujeitos semióticos construídos pelo próprio texto. O resultado é uma ênfase muito maior na própria presença do autor e leitor reais nesse circuito enunciativo. Pois afinal, não existe mais agora qualquer preocupação em se ocultar a relação de mediação que se dá, através da tela, entre um autor e seu leitor: a tela não é mais uma “janela”, a tela é apenas uma tela (não há também qualquer intenção de se produzir um “efeito de “realidade”). Constrói-se, através do “desmascaramento dos mecanismos de mediação”, discursos que se reconhecem, antes de mais nada, como discursos; textos que se mostram como textos. Se o próprio texto não se preocupa mais em esconder a sua condição (representação pura) e a sua origem, não há mais qualquer razão também para que o próprio texto imponha ao espectador o mencionado “esquecimento de si” e, ao produtor, a imperiosa necessidade de “ofuscamento” de si.

O “desmascaramento” dos mecanismos de mediação produzido por este regime enunciativo opõe-se, naturalmente, a qualquer projeto de projeção-identificação psicológica do espectador. Muito pelo contrário. Também no vídeo, este tipo de discurso propõe ao espectador que se posicione, conscientemente, diante de um fato de linguagem e do produto de uma representação. Este tipo de regime enunciativo está na base de todos os discursos que possuem, em maior ou menor grau, propostas metadiscursivas: discursos que falam, antes de mais nada, de si; discursos que falam do discurso, discursos que problematizam sua própria linguagem. No caso específico dos textos videográficos, esta tendência à metadiscursividade foi determinada, desde as primeiras manifestações da videoarte, nas décadas de 60/70, por um projeto estético

pautado na exploração das especificidades técnico-formais do meio: vídeo que se define, expressiva e conceitualmente, quando se faz vídeo.

A própria natureza da imagem eletrônica definiu essa vocação (MACHADO, 1988; ZETTL, 1996). A exibição em uma tela pequena e sem profundidade, sua baixa definição e textura granulosa mostraram-se, para começar, pouco adequadas para qualquer proposta de representação realista. As suas inúmeras possibilidades de manipulação (inserções, distorções, etc.) estimularam, ao contrário, experiências que deixavam à mostra o seu próprio modo de constituição e suas técnicas construtivas: “(...) a imagem eletrônica se mostra ao espectador não mais como um atestado da existência prévia das coisas visíveis, mas explicitamente como uma produção do visível, como um efeito de mediação. A imagem se oferece como um “texto” para ser decifrado ou “lido” pelo espectador e não mais como paisagem a ser contemplada” (MACHADO, 1997a, p. 224). A imagem eletrônica define assim, por suas próprias características morfogenéticas, uma nova relação com o seu espectador: literal e metaforicamente, ela não é mais, como a imagem cinematográfica, uma imagem que se forma “atrás” do espectador (parece desnecessário lembrar qual é a posição do projetor na sala de exibição), que “esconde” dele a sua origem e condição de imagem. A imagem eletrônica é produzida “às vistas” do espectador – os pontos luminosos que formam as figuras podem ser visto até a olho nu se nos aproximarmos atentamente do monitor –; é resultado de uma espécie de “face a face”, literal e metafórico, do espectador com uma fonte luminosa que emana de um dispositivo instalado à sua frente.

### **Videoinstalação e enunciação**

Presente na videoarte desde as primeiras produções em fita magnética (*single tape* ou vídeo *channel*), esta proposta de colocar o sujeito “face a face” com uma imagem – imagem alçada, cada vez mais, à condição de objeto, imagem-objeto –, foi explorada de modo ainda mais radical nas vídeo-performances e videoinstalações. Para começar, este tipo de proposta esteve na base da maioria das experiências que apelavam para a capacidade de gravação

e reprodução instantânea do vídeo. Explorando este feedback instantâneo, em circuitos fechados de vídeo, numerosos artistas de vanguarda dos anos 70 conceberam experimentos estéticos nos quais a sua própria imagem era projetada no monitor com o mesmo caráter de imediaticidade de um espelho. Rosalind Kraus (1986) tratou o conjunto dessas *performances* diante da tela/monitor como manifestações de “uma estética do narcisismo” no vídeo, tamanha a autorreferencialidade envolvida na situação de representação. Por mais distintas que fossem, todas estas experiências que exploravam (e exploram ainda hoje) o que acabou sendo denominado de “efeito espelho” possuem um aspecto em comum: o sentido em todas elas está na própria vivência de uma mediação que a situação mesma instaura. Pode-se observar a proposição de uma situação semelhante, mas na qual o espectador passa a ser agora o *performer*, nas diferentes propostas das videoinstalações, que são o objeto específico deste trabalho.

O que genericamente é denominado de videoinstalações pode ser descrito como uma espécie de “ambiente” imagético: um tipo de espaço arquitetônico no qual se propõe, de um lado, um “diálogo” de imagens em vídeo com o que está ao seu redor (uma espécie de “cenário”) e, de outro, um relacionamento do espectador/destinatário com todo este *habitat* das imagens eletrônicas<sup>7</sup>. Raramente, as videoinstalações são apresentadas ao espectador/destinatário como um produto acabado. Pelo contrário. Geralmente, as videoinstalações demandam uma participação decisiva do espectador/destinatário no modo de fruição que propõem. Não se quer apenas que o espectador assista às imagens produzidas. O que se pretende é que o espectador estabeleça relações entre o que vê na(s) tela(s) com tudo o que está fora dela(s): “ele é um espectador/ator que explora fisicamente a obra, devendo deslocar-se entre as imagens, entre os objetos, dentro do espaço, à sua maneira” (DOMINGUES, 1998, p. 183).

---

<sup>7</sup> Há diferentes modalidades de videoinstalações. Os tipos mais conhecidos geralmente exploram circuitos fechados de vídeo (telecâmeras e monitores com gravação e reprodução instantânea), telas múltiplas conectadas a controladores lógico-programáveis (*videowalls*), videoprojetores, projeções de diapositivos, jogos de luz e ambientação sonora/musical (DOMINGUES, 1998, p. 179-204).

Teóricos que se debruçam sobre as videoinstalações, como Anne-Marie Duguet (apud DOMINGUES, 1998, p. 183) vêm neste tipo de participação proposta ao espectador/destinatário uma espécie de “experiência de teatro” ou de “presença cênica”, cuja descrição é muito próxima da própria noção de *performance*. O termo *performance* já foi incorporado à língua portuguesa como sinônimo perfeito de *atuação*, uma expressão que passarei a usar, a partir de agora por permitir uma referência mais direta não apenas a um desempenho com um certo caráter teatral, mas também a própria ideia de *ato*. Não é demais lembrar que, a rigor, a *atuação* que se propõe ao espectador, numa videoinstalação, é a iniciativa de “tomar parte de um ato” e esta sua *atuação* é, conceitualmente, um elemento constitutivo da própria videoinstalação. Uma videoinstalação só se define como videoinstalação na medida em que incorpora esta pressuposta *atuação* do espectador/destinatário à sua própria definição: ou seja, essa interação do espectador/destinatário com um determinado ambiente imagético (sua *atuação*) corresponde, enfim, ao próprio projeto de significação instaurado (*atualizado*) por uma tal situação.

Se pretendemos analisar discursos dessa natureza, à luz da teoria da enunciação, seremos forçados a admitir, de antemão, que a situação interacional é um elemento integrante da produção de sentido. O que nos obriga agora a incluir no campo de análise da problemática enunciativa a situação e os sujeitos empíricos envolvidos no projeto comunicativo. Do contrário, correremos o risco de, reduzindo todas as diferentes manifestações da videoarte à sua função metalinguística (ou a sua natureza metadiscursiva), descrevê-las apenas em termos de uma *enunciação enunciada*. O campo conceitual da *enunciação enunciada* comporta, como vimos, a descrição de enunciados que qualificam, que “revelam” ou que até tematizam (“falam”) a sua própria enunciação. Mas, estes enunciados podem ser tratados, de qualquer modo, como projeção de uma “*enunciação verdadeira*” que eles próprios “simulam”.

Embora envolvam estratégias enunciativas completamente opostas, as caracterizações de um *enunciado enunciado* ou de uma *enunciação enunciada* possuem, independentemente do suporte, um aspecto em comum: os dois regimes se definem ainda a partir de um tipo de relação do ato de *produção* com

o *produto* que dele resulta (considera-se, como objeto de análise, apenas o texto independentemente do contexto). O foco analítico ainda está posto sobre o *produto* (um discurso-enunciado) e seu processo de produção só é tratado no âmbito da enunciação como uma pressuposição: nessa abordagem, o que importa, mais especificamente, é aquilo que o produto revela das suas próprias instâncias de produção. Pode-se concluir, portanto, que este tipo de abordagem está apta apenas a dar conta daquelas manifestações discursivas que se apresentam ainda como um *produto* propriamente dito ou, em outros termos, como um enunciado “acabado”: por exemplo, um determinado filme, no caso do suporte cinematográfico, ou um *single tape* (ou o que chamamos comumente de “um vídeo”), no caso do suporte videográfico. Temos, no entanto, nos deparado cada vez mais na produção artística contemporânea com os já mencionados enunciados em ato. Para compreender o funcionamento desses enunciados que se instauram no se *fazendo* da própria situação interacional já não basta estudar a enunciação como um simulacro do fazer comunicativo construído *no e pelo* próprio texto. É preciso pensar o arranjo enunciativo incorporando a presença mesma do destinatário.

O estatuto textual de uma videoinstalação, como *Standing Apart/Facing Faces* (1996), que discutiremos de modo mais detido adiante, é comparável ao de uma peça de teatro. Há, nesse caso, um texto verbal escrito que os atores devem decorar e que orienta sua representação. Mas, o texto teatral propriamente dito não se resume a ele. O texto só se *realiza* no momento mesmo da encenação em ato. A videoinstalação possui o mesmo estatuto, porque não se limita às projeções audiovisuais que desfilam aos olhos do espectador. Como o espetáculo teatral, a videoinstalação está condicionada à mise en scène na qual se dá a sua manifestação textual (BETTETINI, 1978, p. 9). Por isso, pode igualmente ser considerada como um tipo particular de texto que só existe em ato – textos que só podem ser considerados como textos no tempo-espço de sua fruição<sup>8</sup>. Ou seja, o que se considera aqui como “texto em ato” não existe como objeto semiótico nem antes nem depois, mas apenas no momento único e

---

<sup>8</sup> A natureza desse tipo de texto que se dá *em ato* já foi proposta em diferentes trabalhos de Eric Landowski (1992, 1996, 1997 e 1999, por exemplo) retomados, no âmbito específico dos estudos de vídeo e televisão, em Fachine, 2008.

efêmero no qual se dá, em função de uma concomitância entre produção e recepção, sua fruição. O sentido instaurado por esses textos que se constituem *em ato* está, por isso mesmo, condicionado ao *se fazendo* do enunciado e da enunciação na situação comunicativa que dá lugar a ambos.

No caso da videoinstalação, o que pode ser considerado como manifestação – um texto em ato, ou mais especificamente como um enunciado em ato – está muito próximo da noção de *experiência*. A própria definição etimológica de *experiência* – conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos<sup>9</sup> – traduz o que é, geralmente, a proposta estética de uma videoinstalação: uma proposta de vivência plurissensorial num espaço-tempo em que o corpo do espectador/destinatário é parte do ambiente e da *mise en scène*. Por isso mesmo, a videoinstalação não “funciona” sem a sua presença, nem se constitui enquanto tal fora dessa vivência. Todo o sentido da videoinstalação está justamente nessa experiência ao mesmo tempo técnica, sensível e mental (DOMINGUES, 1998, p. 187). Se entendemos a videoinstalação nesses termos e pretendemos analisá-la como um enunciado-discurso, temos então que, necessariamente, admitir que o enunciado-discurso, neste caso, não corresponde tão somente à materialidade de um aparato qualquer audiovisual e/ou de outra natureza, mas envolve também um tipo de ação em ato – a *atuação* – do espectador/destinatário no momento em que se insere nesse habitat de imagens eletrônicas.

Por mais ênfase que se dê à participação do espectador, não podemos, no entanto, esquecer que o ato enunciativo somente se define na relação entre uma instância de produção e outra de recepção: uma é pressuposto da outra. Por isso mesmo, não podemos, sob pena de tomarmos o conceito de enunciação meramente como um sinônimo da atividade de fruição da obra, deixar de problematizar o papel do artista nesse tipo de situação. Para fazê-lo, é preciso entender a videoinstalação, antes de mais nada, como um projeto comunicativo: como todo projeto, o projeto comunicativo de uma videoinstalação pode ou não ser concretizado/*realizado*. Nesse caso, a concretização/*realização* do projeto

---

<sup>9</sup> Cf. Dicionário Aurélio Eletrônico.

pressupõe uma participação indispensável do espectador/destinatário e, por isso mesmo, há uma tendência a se privilegiar nesse tipo de análise o seu papel. Há, no entanto, uma instância anterior a da própria realização que é a proposta (o projeto) do que deve ser realizado. No caso específico de um projeto comunicativo, essa proposta pode ser denominada de “contrato de leitura” e cabe a quem quer que ocupe o papel de autor (o videoartista, no nosso caso) defini-lo.

A expressão “contrato de leitura” é utilizada por Antônio Fausto Neto (1995, p. 199-201) para designar o “conjunto de regras e instruções construídas pelo campo da emissão para serem seguidas pelo campo da recepção”. A ideia de “contrato de leitura” está associada, de modo mais geral, ao modo como um texto (discurso), seja qual for a sua natureza, propõe ao leitor a sua leitura. Na análise de uma videoinstalação, esta noção traz à tona, mais uma vez, a dimensão pragmática do processo enunciativo. Pois, neste caso, o autor não pretende mais elaborar um texto “acabado” (um produto), ou seja, um texto que, através de instâncias simbólicas que o substituem e substituem o seu leitor, carregue nele mesmo suas próprias “instruções” de leitura. Em um texto da natureza de uma videoinstalação, o papel ao qual o videoartista se dispõe é, antes de mais nada, o de criador de um contexto (que envolve, naturalmente, múltiplos textos visuais, sonoros, tácteis, etc.) no qual se produzirá, a partir da *atuação* individual de cada espectador/destinatário, um novo texto: um texto, portanto, que só se constitui como texto no momento mesmo da fruição.

É inegável a mudança que uma situação como essa propõe, na compreensão do processo de produção discursiva. Nela, o discurso existe, antes de mais nada, como uma virtualidade (uma possibilidade): uma pressuposta atuação. Mais do que condicionar a definição de uma à outra, este tipo de situação propõe um imbricamento tal entre as instâncias de produção e de recepção, que, a rigor, já nem seria mais adequado falar na existência de um “espectador” – “aquele que vê qualquer ato”<sup>10</sup>. Pois, nessa situação, ele foge completamente da noção de um observador contemplativo: quem quer que visite

---

<sup>10</sup> Cf. Dicionário Aurélio Eletrônico.

uma videoinstalação já não estará mais *vendo* um ato, mas *participando* de um ato. O espectador/destinatário é alçado à condição de coenunciador de um discurso que, sem sua intervenção concreta, não passaria da possibilidade de atualização de um determinado projeto comunicativo.

Do ponto de vista enunciativo, as videoinstalações antecipam uma proposta que vem sendo explorada de modo mais radical nas experiências estéticas com as novas mídias digitais. Explorando os dispositivos interativos on-line, notadamente através da Internet, numerosos artistas estão propondo o processo de comunicação em si mesmo como texto (“obra”). Todas estas experiências baseadas na comunicação bidirecional e interativa propiciadas pelas redes telemáticas propõem, conceitualmente, a dissolução da distinção hierárquica entre artista e participante, eliminando a posição privilegiada do artista como destinador-enunciador: nesse contexto, o participante e/ou membro da rede possui “as mesmas ferramentas e códigos à disposição do artista de modo que o processo significativo possa ser negociado entre ambos” (KAC, 1997, p. 176)<sup>11</sup>. O que faz da videoinstalação *Standing Apart/Facing Faces* um objeto exemplar de análise é o modo como seu arranjo evidencia esse “lugar” do espectador/destinatário na produção de sentido acionada por enunciados em ato.

A particularidade das situações criadas pelos mais variados experimentos da arte eletrônica nos obriga não apenas a repensar, no seio da semiótica discursiva, o próprio tratamento de enunciação, mas a problematizar, diante dessas manifestações discursivas que só se constituem como tal a partir de um gesto concreto de presença, o próprio estatuto da representação. É diante exatamente desse tipo de situação que muitas das videoinstalações de Gary Hill nos colocam. Não é à toa que se aponta tão frequentemente no trabalho desse artista americano a preocupação em mostrar como a tecnologia do vídeo pode

---

<sup>11</sup> A propósito da postulação de Eduardo Kac (1997), é importante lembrar que, a despeito da possibilidade de intervenção concreta no texto, o participante não possui diante dele uma “liberdade” irrestrita na construção do sentido: ele deverá sempre atuar dentro de determinadas “regras” (“modos de leitura”) propostos pelo “contrato de leitura” do texto.

produzir uma nova linguagem poética: uma poética que o próprio Gary Hill define como uma espécie de “linguística eletrônica” (apud MACHADO, 1997b, p. 35).

### ***Standing Apart/ Facing Faces*: exercício de semiotização**

A videoinstalação de Gary Hill que destaco neste exercício analítico, *Standing Apart/ Facing Faces*, foi criada em 1996, utilizando um aparato simples: um vídeo de quatro canais, que utiliza dois projetores de vídeo coloridos, dois monitores coloridos de 20 polegadas, quatro laserdisc players e um sincronizador. Na instalação, o artista não apela para nenhum dispositivo interativo propriamente dito<sup>12</sup>. Trata-se, na verdade, de uma instalação com dois componentes montados numa mesma sala, mas autônomos. Vejamos, de início, a descrição que um catálogo do artista propõe:

Um indígena americano foi gravado simultaneamente por quatro câmeras, duas para cada peça, no estúdio de Gary Hill em Seattle – plano geral para *Standing Apart* e *close-ups* para *Facing Faces*. O efeito é o de uma pessoa que está olhando diretamente para você ao mesmo tempo em que a segunda pessoa olha para a primeira. Elas em seguida trocam de posição – a segunda olha para você, diretamente para os seus olhos, enquanto a primeira olha para ela. Poder-se-ia dizer que você, o espectador, está no vértice de um triângulo de olhares que se deslocam. Em *Standing Apart*, a pessoa inteira é vista de pé em projeções feitas numa das duas paredes que se unem no canto, enquanto em *Facing Faces*, ela é vista apenas dos ombros para cima, em dois monitores de 20 polegadas, em ângulos um pouco mais amplos do que ângulos retos.<sup>13</sup>

A própria descrição da videoinstalação já antecipa o que, do ponto de vista enunciativo, ela propõe: o espectador é colocado, numa e noutra situação, no vértice de um triângulo de olhares. Qualquer que seja o projeto de significação de *Standing Apart/ Facing Faces*, este se realiza precisamente a partir do momento em que o espectador ocupa a sua pressuposta posição nesse triângulo (fechando o “L”): sua *atuação* é, necessariamente, parte do que há para ser

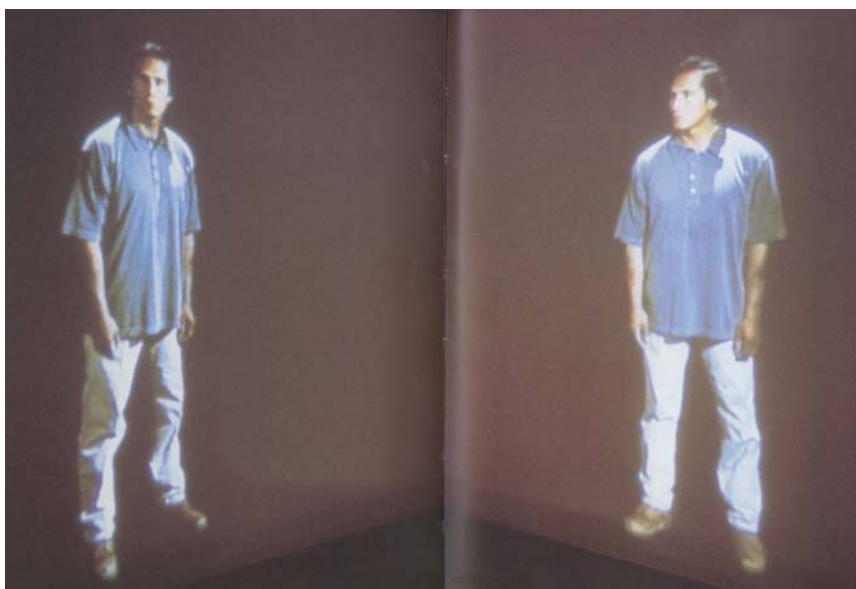
---

<sup>12</sup> A análise aqui proposta baseia-se na montagem apresentada em uma mostra de trabalhos do artista no Brasil. A exposição intitulada *O lugar do outro* reuniu quatro videoinstalações, todas idealizadas nos anos 90, e um ciclo de vídeos de Gary Hill. Foi apresentada no Rio de Janeiro, de 03 de julho a 21 de setembro de 1997, no Centro Cultural Banco do Brasil e, em São Paulo, de 03 de outubro a 02 de novembro de 1997, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM).

<sup>13</sup> Catálogo *O lugar do Outro*. Exposição e vídeos de Gary Hill (curadoria de Marcello Dantas), Produção Solar dos Oitis/Magnetoscópio, Rio de Janeiro, 1997.

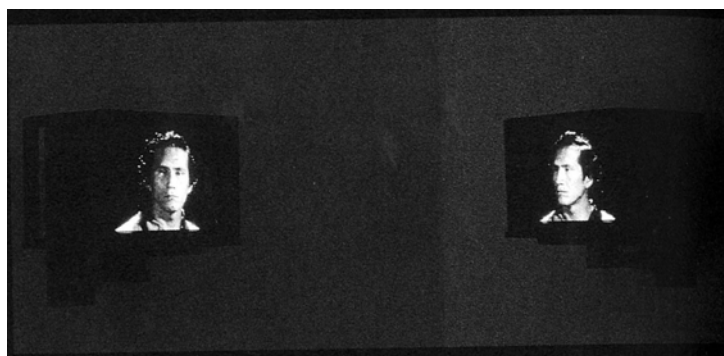
comunicado (o sentido da videoinstalação está nessa sua *atuação*). Essa *atuação*, no caso, corresponde, em princípio, ao próprio olhar que ele lança sobre as imagens do indígena americano. E disso, ele não tem como escapar. Pois, basta parar em frente às imagens projetadas em “V” em um canto da sala para que, deliberadamente ou não, torne-se parte do discurso-enunciado ali proposto. Discurso esse que, não é demais lembrar, somente se constitui como tal na medida em que se dá a participação do espectador/destinatário responsável pela *atualização* desse jogo de olhares que a instalação engenhosamente projeta, mas que não se consuma com a simples projeção das imagens do indígena.

*Figura 1 - Standing Apart*



Fonte: Catálogo da exposição *O Lugar do Outro* (1997).

*Figura 2 - Facing Faces*



Fonte: Catálogo da exposição *O Lugar do Outro* (1997).

Tanto em *Standing Apart* (imagens em plano geral do indígena) quanto em *Facing Faces* (imagens em close-ups do indígena), se se pode falar ainda em termos de um enunciado-discurso, este corresponde, na verdade, à interação (ainda que mental) que a situação promove entre o espectador e as imagens que o olham e para as quais ele também olha. Na proposta de interação concreta entre um sujeito e uma imagem reside toda a particularidade da situação enunciativa que a videoinstalação de Gary Hill constrói. Se o sentido de *Standing Apart/ Facing Faces* está nessa interação, somos levados a observar, por um lado, que o enunciado produzido neste tipo de situação nada mais é que um ato, o ato de sua própria enunciação. Por outro lado, podemos observar também que, qualquer enunciado que se apresente – a exemplo de *Standing Apart/ Facing Faces* – como um ato de interação, exigirá um novo tratamento da formulação dos vínculos entre os sujeitos empíricos e os sujeitos semióticos envolvidos no circuito comunicativo.

No caso específico de *Standing Apart/ Facing Faces*, o sujeito enunciador (fonte da enunciação) está claramente identificado com as imagens do indígena americano. Mas, a este “sujeito semiótico” – um “ser do discurso” e, como tal, uma instância simbólica – não é proposta, como ocorre geralmente nos discursos dos meios de comunicação de massa (cinema, TV, etc.), uma relação (uma “fala”) com um sujeito de mesma natureza – um sujeito enunciatário que, como ele, possui apenas uma existência simbólica. Muito pelo contrário. O sentido do que se propõe nessa videoinstalação está justamente na interação literal, e não apenas metafórica, entre um sujeito empírico (em presença) – o espectador que se posiciona no terceiro lado do triângulo – e um sujeito semiótico (um “ser do discurso”) – as imagens do indígena que olham para ele (e olham entre si). O que ocorre na videoinstalação de Gary Hill é, nitidamente, a sobreposição das duas instâncias da enunciação: uma que se dá num nível simbólico e entre sujeitos semióticos (a enunciação propriamente dita) e outra que se dá num nível pragmático e entre sujeitos empíricos (a dimensão comunicativa pressuposta em todo ato enunciativo).

Em que pese todas as ricas interpretações de conteúdo que uma videoinstalação como *Standing Apart/ Facing Faces* permite, o que me parece

mais curioso nessa situação é exatamente a sobreposição dessas instâncias enunciativas que conduz à problematização do estatuto e da própria natureza da representação nas manifestações artísticas contemporâneas: manifestações que, muito mais além do que proporem uma representação que pode se dar como pura representação, pretendem proporcionar ao espectador, agora alçado à condição de *ator*, uma experiência de (a)*apresentação*. A noção de (a)*apresentação*, neste contexto, remete, basicamente, a uma condição sem a qual nem se pode falar em obra (texto): a inclusão do espectador/destinatário *em presença* da obra/texto. Ou, melhor dizendo, o *surgimento* (“aparecimento de repente”) da obra/texto é uma consequência direta do *comparecimento*<sup>14</sup> do espectador no espaço arquitetônico/imagético da videoinstalação em um determinado momento (um tempo que é também sempre o presente da enunciação, o momento de sua presença).

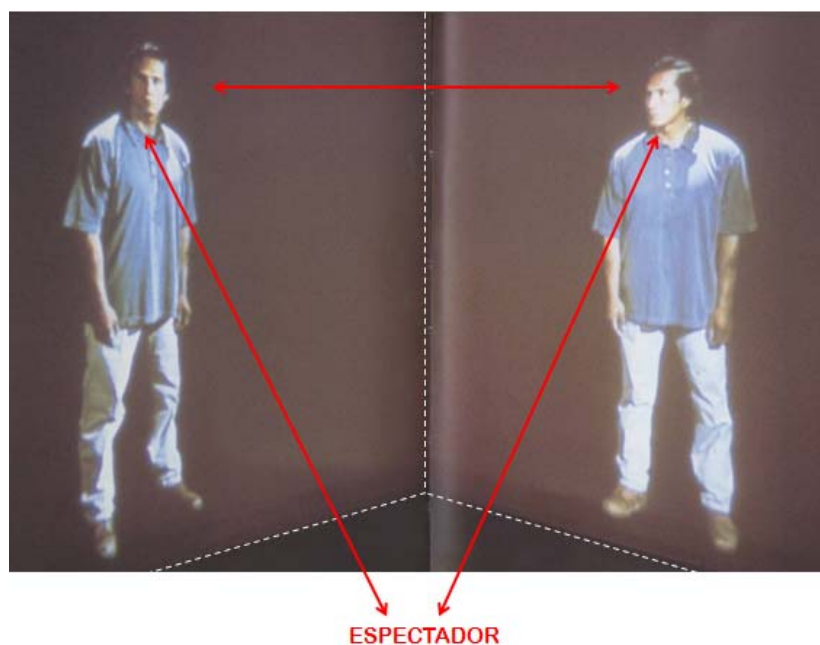
Em *Standing Apart/ Facing Faces*, a construção dessa presença – que traduz a essência da problemática enunciativa aqui apontada – é ainda mais palpável. Afinal, o projeto comunicativo que a videoinstalação instaura está fundado, antes mesmo da triangulação de olhares, no ato de presença de um sujeito (o espectador) diante de um objeto (a imagem do indígena) que, em face dessa sua presença, ganha também o estatuto de sujeito. É a partir daí que se dá, notadamente em *Standing Apart*, a experiência que estamos tratando como discurso: uma mesma “pessoa” (o indígena americano) se assiste e nós a assistimos assistindo a si mesma do mesmo modo que essa “pessoa” nos assiste no ato de assisti-la. A confusão aqui não está, evidentemente, no modo de descrição. A confusão está na base conceitual da videoinstalação, na medida em que confere ao sujeito da representação (refiro-me à imagem do indígena americano) o mesmo estatuto do sujeito para o qual se dá como representação (o espectador). Antes mesmo de propor o flagrante jogo de olhares, essa situação enunciativa instaura um curioso jogo de “fazer ser” entre sujeitos: pode-se dizer que um sujeito – referencialmente *ausente* (o indígena americano projetado na parede) – faz-se, semioticamente, *presente* para um outro

---

<sup>14</sup> “Surgimento”, “aparecimento de repente”, “comparecimento”: todos estes termos aparecem no Dicionário Aurélio Eletrônico associados à definição de “presença”.

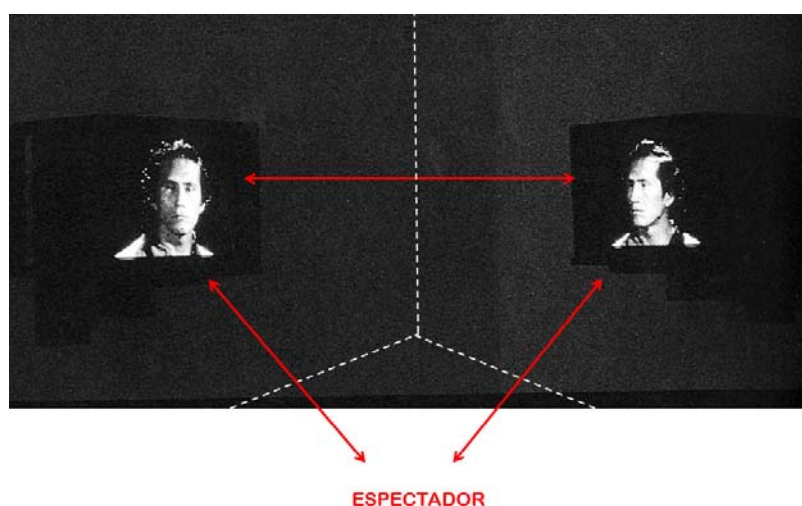
(LANDOWSKI, 1997, p. 199). Define-se assim um modo de presença (presença semiótica) que, a despeito de sua natureza semiótica, é o resultado de uma situação comunicativa concreta de interação.

Figura 3 - *Standing Apart*  
Triangulação de olhares



Fonte: Catálogo da exposição *O Lugar do Outro* (1997).

Figura 4 - *Facing Faces*  
Triangulação de olhares



Fonte: Catálogo da exposição *O Lugar do Outro* (1997).

Configura-se, desse modo, um tipo específico de *práxis* enunciativa que, mais uma vez, nos obriga a lidar com o discurso menos como um produto e mais

como uma ação: um discurso que se define “enquanto um ato de enunciação efetuado *em situação*” (LANDOWSKI, 1997, p. 198) e cujo sentido é dela dependente. Podemos então tratar a videoinstalação de Gary Hill do mesmo modo que tratamos todo tipo de discurso que só faz sentido na medida em que reconstrói significativamente, como situação de interlocução, o contexto mesmo no interior do qual se dá empiricamente a sua produção. Uma abordagem semiótica de discursos dessa natureza demanda, antes de mais nada, o que Eric Landowski (1992, p. 150) trata como uma “semiotização do contexto” ou ainda como a elaboração de uma “semiótica da situações”, cuja orientação não é tributária nem dos pragmatistas norte-americanos (para os quais só se entende um texto pelo seu contexto), nem dos herdeiros diretos do estruturalismo saussuriano (que desprezam o contexto na análise do texto). Uma “semiótica das situações” definir-se-ia, antes de mais nada, a partir do tratamento do próprio contexto e das interações que nele se dão, como discurso. E, neste domínio, as videoinstalações se constituem num campo privilegiado de análise.

## Referências

- BENVENISTE, Émile. As relações de tempo no verbo francês. In: BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas: Pontes/Unesp, 1991. p. 260-276.
- BETTETINI, Gianfranco. Intervento sulla semiotica del teatro, *Versus. Quaderni di studi semiotici*, n. 21, p. 7-10, set./dez.1978.
- DOMINGUES, Diana. As instalações multimídia como espaços de dados em sinestesia. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; FECHINE, Yvana. (Eds.). *Imagens técnicas*. São Paulo: Hacker Editores, 1998. p. 179-204.
- FAUSTO NETO, Antonio. A deflagração do sentido: estratégias de produção e de captura da recepção. In: SOUSA, Wilton de (Org.). *Sujeito: o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense/ECA-USP, 1995. p. 189-222.
- FECHINE, Yvana. *Televisão e presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- GREIMAS, Algirdas Julien. La enunciación: una postura epistemológica. *Cuadernos de Trabajo*, n. 21, Puebla/México, Universidad Autónoma de Puebla/Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, 1996.
- KAC, Eduardo. Aspectos da estética das telecomunicações. In: RECTOR, Mônica; NEIVA, Eduardo. (Orgs.). *Comunicação na era pós-moderna*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997. p. 175-199.
- KRAUSS, Rosalind. Video: the aesthetics of narcissism. In: HANHARDT, John. (Ed.). *Video culture: a critical investigation*. New York: Smith Books/Visual Studies Workshop Press, 1986. p. 179-191.

LANDOWSKI, Eric. *A sociedade refletida: ensaios de sociossemiótica*. São Paulo: EDUC/Pontes, 1992.

LANDOWSKI, Eric. Para uma abordagem sociossemiótica da literatura, *Significação – Revista Brasileira de Semiótica*, São Paulo, n. 11-12, p. 22-43, 1996.

LANDOWSKI, Eric. *Présences de l'autre*. Paris: P.U.F., 1997.

LANDOWSKI, Eric. Sobre el contagio. In: DORRA, Raúl; LANDOWSKI, Eric; OLIVEIRA, Ana Claudia de (Eds.). *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC; Puebla/México: UAP, 1999. p. 269-278.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & Pós-cinemas*. Campinas (SP): Papirus, 1997a.

MACHADO, Arlindo. Por que se desorganizam a linguagem e o sentido? In: *O lugar do outro: catálogo*. Rio de Janeiro: Produção Solar dos Oitis/Magnetoscópio, 1997. Catálogo de Exposição e Ciclo de vídeos de Gary Hill. 1997b.

MACHADO, Arlindo. *A arte do vídeo*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. As interações discursivas. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Ed.). *As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski*. São Paulo: Estação das Letras e Cores/Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2013. p. 235-249.

O LUGAR do Outro: exposição e ciclo de vídeos de Gary Hill. Rio de Janeiro: Produção Solar dos Oitis/Magnetoscópio, 1997. Catálogo de exposição.

ZETTL, Herbert. *Television production handbook*. 6th ed., California: Wadsworth, 1996.

#### **Yvana Fechine**

É jornalista e professora do Departamento de Comunicação Social e do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Publicou, entre outros, *Televisão e Presença: uma abordagem semiótica da transmissão direta* (Estação das Letras e Cores, 2008). É editora e coautora de *Guel Arraes, um inventor no audiovisual brasileiro* (CEPE, 2008) e *Fim da Televisão* (Confraria dos Ventos, 2014). É pesquisadora associada ao Centro de Pesquisas Sociossemióticas (CPS-PUCSP) e ao Observatório Ibero-americano da Ficção Televisiva (OBITEL Brasil).

E-mail: yvanafechine@uol.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9747239620879117>

## Movimento autopromocional no âmbito da televisão no país

Maria Lília Dias de Castro (UFSM – Brasil)

### RESUMO

A proposta deste trabalho, na esteira da discussão entre promocionalidade e autopromocionalidade, volta-se especificamente para o exame dos procedimentos e das estratégias empregadas pela Rede Globo de Televisão, por ocasião do lançamento de uma de suas produções ficcionais: a telenovela *Joia Rara* (da faixa horária das 18 horas), para verificar, nos planos *paratextual*, referente ao entorno socioeconômico, político e cultural de atuação da empresa, e *intertextual*, referente às relações contraídas com outros textos da grade, a forma como a emissora propõe o contrato comunicativo com seu público e desenvolve ações autopromocionais de divulgação desse novo produto.

### PALAVRAS-CHAVE

Promocionalidade e autopromocionalidade. Estratégias. Planos paratextual e intertextual. Produção ficcional.

### ABSTRACT

The purpose in this paper, regarding the discussion between promotion and self-promotion, turns specifically to the examination of procedures and strategies applied by the Globo Television Network, at the launch of one of his fictional productions: the soap opera *Joia Rara* (the schedule of 18 hours) to check, in *paratextual* plans, referring to the socioeconomic, political and cultural environment in which the company operates, and *intertextual*, referring to contracted relationships with other texts of the grid, the way the station proposes the communicative contract with your audience and develops self-promotional actions to disclosure this new product.

### KEYWORDS

Promotion and self-promotion. Strategies. Paratextual and intertextual plans. Fictional production.

### Observações introdutórias

Como todos sabem, ninguém fala dos outros sem, antes, falar de si próprio. E o mesmo parece acontecer com a televisão, quando está no ar: tudo o que nela é produzido e exibido tem, no fundo, a crescente vocação de falar muito mais de si do que dos acontecimentos do mundo exterior. Esse movimento caracteriza aquilo que Eco denomina de neotevê, pois é uma televisão que, cada vez mais, fala sempre menos do mundo exterior. “Ela fala de si mesma e do contato que estabelece com o próprio público” (ECO, 1984, p. 182), concretizando-se sob criativas formas de manifestação.

Ora, essa tendência parece comprovar, também, o reconhecimento de uma propriedade comum, ou papel primordial, que, no interior da televisão, praticamente subsume as tradicionais funções de informação, entretenimento, educação: trata-se da *função promocional*. Por promocional entende-se todo o movimento realizado para divulgar e/ou projetar algo, seja aquilo que se refere a anunciantes que comprem espaço para exibir seus produtos e, nessa medida, fortalecem o caráter comercial da emissora (produção promocional); seja aquilo que se refere à própria televisão quando se propõe a mostrar o próprio fazer, imprimindo caráter autorreferencial ao que exibe (produção autopromocional). Até se pode dizer que, no âmbito da televisão, a promoção não apenas permeia tudo o que é feito nessa mídia, como se constitui em um princípio comum e abrangente que se atualiza mediante o emprego de diferentes estratégias que se manifestam em distintas e específicas configurações.

Sendo assim, os produtos de natureza promocional e autopromocional precisam ser examinados como **textos**, os quais, articulados em um universo próprio, industrialmente construído, configuram-se como produtos oferecidos ao mercado. Aliás, os textos são o objeto de estudo por excelência da semiótica discursiva, ponto de partida para uma análise das articulações que levam à compreensão da significação e dos sentidos da produção midiática.

Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho é examinar as diferentes estratégias utilizadas em produções autopromocionais, veiculadas pela Rede Globo de Televisão (RGT), levando em conta, de início, a posição da empresa no contexto de atuação e a abrangência da situação comunicativa proposta por ocasião do lançamento de um novo produto ficcional, no caso a telenovela *Joia Rara*; e, na sequência, os impactos que essa oferta trouxe à grade de programação, considerando reiterações e/ou apropriações de outras vozes, no período específico de pré e pós-lançamento, o que corresponde às duas semanas, anterior e posterior, à estreia (9 a 23/09/2013).

No desenvolvimento do raciocínio, busca-se indicar, mesmo que de forma breve, a base teórica de sustentação do trabalho, articulando o conceito de

interação social de Bakhtin (para dar conta da abrangência da situação comunicativa), com o de estrutura narrativa de Greimas (para investigar o texto).

## **1 Fundamentos teóricos da investigação**

O crescimento avassalador dos meios de comunicação trouxe, como consequência para o mundo moderno, a formação de grandes conglomerados midiáticos, hoje responsáveis pela veiculação controlada das informações e dos saberes, o que lhes garante uma concentração exagerada de responsabilidade e de poder. No Brasil, o mesmo fenômeno se repete através das grandes organizações midiáticas, as quais se veem divididas entre, de um lado, a manutenção de uma estrutura mercadológica que dê amparo àquele negócio (papel de empresa privada); e, de outro, a oferta de informação, educação, entretenimento ao público telespectador que pretende fidelizar (papel de emissora de comunicação). A dupla condição transforma os lares brasileiros em espaço de excelência para a exposição das realizações dessas empresas, com incentivo às novas práticas e hábitos culturais, com vistas à valorização da audiência e à consequente atração dos anunciantes aos espaços disponibilizados.

Isso significa dizer que o paradigma dominante da televisão brasileira é a sustentabilidade financeira, o que a torna uma indústria que, mesmo sendo de natureza cultural, também está submetida às leis do mercado, e esse parece ser seu principal valor de base. Nesse sentido, dominada pelo interesse econômico, a televisão mais e mais se encontra condicionada por “uma regra elementar, em que a demanda regula a oferta e o conhecimento dos gostos do público acaba se tornando a única condição levada em conta pela produção” (WOLTON, 2006, p. 34).

Nesse cenário, o processo de interação instaurado pela emissora diz respeito ao seu contexto de atuação, envolvendo panorama de fundo, comando diretivo da empresa, participação em ações sociais propostas à comunidade, capacidade tecnológica, diversidade de novas ofertas, investimento pesado na própria produção, e tudo isso pensando na construção de um perfil qualificado, capaz de lhe render as garantias necessárias à manutenção da empresa.

Sendo assim, uma proposição teórica capaz de dar conta das produções televisuais requer a articulação entre o olhar amplo da situação e a pontualidade do texto, o que significa, no âmbito desta investigação, recuperar a noção de evento social de interação, trazida por Bakhtin; e a de narratividade e de percurso gerativo de sentido, lançados por Greimas.

Bakhtin entende a linguagem como processo (*atividade*), e não como sistema, o que implica sua relação com a situação concreta, com a vida prática, com o evento social que envolve os sujeitos, conferindo um carácter sociológico às leis que presidem essa atividade (BAKHTIN, 1981, p.127). O foco principal é o ato singular de *comunicação* humana, concretamente situado, em que o *enunciado* se particulariza como a unidade de comunicação em que ocorre a interação entre sujeitos; já a *enunciação*, pela natureza social e ideológica que encerra, corresponde ao produto da interação de dois sujeitos socialmente organizados, isto é, ela é vista como uma realidade de linguagem, como uma estrutura socioideológica, que só existe dentro de um contexto, deixando clara a correlação estreita entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação.

De maneira geral, o autor russo entende a comunicação não como um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser, uma atividade, compreendendo assim o evento singular que se materializa no enunciado, o ato realizado entre sujeitos (relação eu/outro) e o carácter axiológico (dimensão valorativa).

Além disso, Bakhtin entende que essa materialização do enunciado, ou texto, mantém relações com outros textos que o precedem e/ou sucedem na cadeia, visto que traz em si ecos, reverberações de outras produções. Os textos, assim, refletem e refratam o mundo: ao mesmo tempo em que se referem ao real, à materialidade do mundo, eles também propõem, sugerem interpretações, mostrando a possibilidade de várias verdades, concomitantes e/ou contraditórias, sobre aquilo que se diz. Daí porque, nesse nível, também se manifestam outras tantas vozes, inúmeras semânticas, apropriadas de outros textos (BAKHTIN, 1997). Esse processo de carácter dialógico implica tanto uma orientação para outros textos como a incorporação de ângulos distintos de visão

que se entrecruzam no seu próprio interior. Nessa perspectiva, todo dizer orienta-se para o já-dito, é réplica; é direcionado para a resposta, pressupõe um receptor. Essa internalização do diálogo, da heterogeneidade faz dele a expressão e articulação de múltiplas vozes sociais.

As proposições defendidas por Bakhtin ajustam-se perfeitamente ao estudo da televisão e da promoção, na medida em que a análise dessa mídia exige que se leve em conta a situação concreta criada entre sujeitos socialmente organizados e o produto concreto (texto) da interlocução que entre eles se estabelece, além das relações que são estabelecidas com outros textos.

Relativamente à pontualidade textual, Greimas assume o desafio de perseguir o plano do conteúdo, centrado no conceito de narratividade, que possibilita ao analista verificar *como aquele texto faz para dizer o que diz*, e de explicar as relações lógicas instituídas a partir do texto, e responsáveis pela produção de seus efeitos de sentido (GREIMAS, 1979).

A narratividade é concebida como uma organização discursiva, disposta em níveis que constituem o percurso gerativo, o qual é reiterado a cada texto. Possuindo, cada um, uma gramática própria, esses níveis vão do mais abstrato e simples ao mais concreto e complexo, e estão assim constituídos: (1) *fundamental* – nível das relações mais profundas e abstratas do conteúdo, relativas aos valores e oposições semânticas, o qual reúne as condições mínimas de apreensão e/ou produção da significação; (2) *narrativo* – nível lógico-semântico em que os valores são antropomorfizados, isto é, passam a ser manifestados pelos sujeitos, através de sucessão de estados e de transformações; (3) *discursivo* – nível responsável pelo modo de contar as narrativas, pela colocação em discurso das estruturas narrativas, a partir da instância da enunciação que constitui o conjunto do percurso. Os dois primeiros níveis, ou estrutura semionarrativa, são responsáveis por reger a organização do discurso, anteriormente a sua manifestação; enquanto o último, ou discursivização, é o que diz respeito ao processo de produção do discurso, ou o todo de significação.

No nível da discursividade, Greimas propõe o exame dos dispositivos que, articulados, são responsáveis pela significação: *tematização* (procedimento de conversão semântica dos valores da estrutura fundamental em temas de discurso), *figurativização* (instalação de figuras que afeta o conjunto das ações, os atores, o espaço, o tempo, e conferem sentidos ao discurso), *actorialização* (instituição de atores no discurso para reunião dos diferentes elementos dos componentes semântico e sintático), *espacialização* (procedimento de localização espacial, efetuados pelo enunciador para dar ao discurso uma organização espacial mais ou menos autônoma), *temporalização* (conjunto de procedimentos da ordem do tempo que segmenta e organiza as sucessões temporais).

Esse entendimento teórico, articulando o pensamento bakhtiniano com os fundamentos greimasianos, permite, assim, a projeção de uma construção teórico-metodológica capaz de reunir as seguintes instâncias: o exame das relações do texto com o entorno social, econômico, político e cultural em que a emissora centra sua atuação e com o contrato comunicativo que deseja firmar com o público (*dimensão paratextual*); o exame das relações do texto em análise com outros textos que o precedem e/ou sucedem na cadeia sintagmática ou com aqueles que lhe servem de modelo, de paradigma (*dimensão intertextual*); o exame das relações contraídas pelo texto na perspectiva das articulações internas entre expressão e conteúdo (*dimensão intratextual*).

Dadas as limitações deste texto, a análise privilegia as estratégias relativas às decisões da emissora, dentro do entorno de seu desempenho, e ao contrato comunicativo/enunciativo que pretende firmar com o telespectador (dimensão paratextual); e aquelas relacionadas à utilização de outros produtos, espalhados na grade de programação, que ela seleciona como espaços adequados para essa difusão (dimensão intertextual).

## **2 Análise da autopromocionalidade em Joia Rara**

### **2.1 Dimensão paratextual**

A paratextualidade diz respeito, de um lado, à relação da Rede Globo de Televisão (RGT), com seu entorno social, econômico, político e cultural e, de outro, à proposta comunicativa pretendida com o telespectador, pois disto depende a visão de mundo construída e, conseqüentemente, o tipo de produção de linguagem projetada.

#### **2.1.1 Contexto de atuação**

A emissora, fundada há 60 anos, está inserida em um conglomerado organizacional que hoje é parte integrante e representativa da televisão brasileira, com 122 emissoras (5 reprodutoras<sup>1</sup> e 117 afiliadas), que cobrem cerca de 98,53% do território nacional.

No ramo do entretenimento, a produção dramatúrgica responde por, pelo menos, seis produtos na grade: a reprise de uma telenovela, dentro do programa *Vale a pena ver de novo*, a chamada *soap opera* das 17h, as telenovelas das 18h (no caso, *Joia Rara*), das 19h e das 21h e, regularmente, um seriado ou uma minissérie exibida por volta das 23h. Para sustentar essa produção, a emissora mantém uma central de criação e produção, mais conhecida como Projeto Jacarepaguá<sup>2</sup> (Projac), localizado no Rio de Janeiro, que, em área total de 1,65 milhão de metros quadrados, abriga espaços dedicados a cidades cenográficas, unidades portáteis para gravação das cenas, estúdios acusticamente tratados, módulos de produção, ilhas de edição de vídeo e de áudio, estações de computação gráfica e estações de produção para Internet, prédio de produção de efeitos especiais (tiros, explosões, maquetes), pós-produção, prédio de arquivo de fitas automatizado e robotizado, efeitos especiais e gráficos, fábricas

---

<sup>1</sup> Emissoras sediadas em Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Belo Horizonte e Recife.

<sup>2</sup> Dados obtidos em: <[www.g1.com.br](http://www.g1.com.br)>

de cenários e figurinos, além de um extraordinário elenco fixo, sempre à disposição da emissora.

Todo lançamento de uma telenovela representa um significativo valor nela investido, uma nova proposta de trama ao telespectador, uma mobilização por parte da emissora para conseguir manter, pelo menos, aquele índice de audiência previsto para o horário.

E como fazer isso? A inovação nas tramas não é tarefa fácil, sobretudo em se tratando da telenovela das 18h que sempre tem, como pano de fundo, a tradicional história de amor, recheada de intrigas e de vinganças. Nos seus 40 anos de existência, as produções das 18h têm-se caracterizado por adaptações da literatura brasileira, além de narrativas originais e remakes, marcando-se particularmente pela exploração de tramas de época, que apostam na esmerada reconstituição de um determinado período da história, cuidadosamente recriado.

### **2.1.2 Proposta comunicativa**

#### **a) trama de *Joia Rara*<sup>3</sup>**

A telenovela *Joia Rara*, exibida de 16 de setembro de 2013 a 4 de abril de 2014, em 173 capítulos, obedeceu ao esquema de *recuperação de época*, pois se desenvolveu em um tempo e em um lugar muito específico: a cidade do Rio de Janeiro logo após a segunda Guerra Mundial (1934-1945), com seus antagonismos sociais, políticos, religiosos, culturais, associada aos preceitos de *tradição budista*, que dão um toque peculiar à trama e pretendem ser, no entendimento da emissora, o atrativo maior de interpelação do telespectador para o consumo da telenovela.

Assim, na construção da história de amor entre Franz Hauser (Bruno Gagliasso) e Amélia (Bianca Bin), e a filha do casal Pérola (Mel Maia), suposta reencarnação do lama budista Ananda Rinpoche (Nelson Xavier), que dá a base para a narrativa, convivem as oposições da época: elite rica e núcleo operário;

---

<sup>3</sup> Escrita por Duca Rachid e Thelma Guedes e dirigida por Amora Mautner (geral) e Ricardo Waddington (de núcleo).

autoritarismo e submissão; austeridade da família tradicional e descontração da vida boemia. A essas tensões ainda se agrega a oposição entre espiritualidade e materialidade, decorrente do núcleo budista inserido na trama.

Por ser uma narrativa de época, passada há mais de 70 anos, a emissora ainda enfrentou o desafio de não poder incluir ações publicitárias, sob a forma de merchandisings comerciais, que pudessem sustentar a produção e assegurar retornos financeiros mais imediatos.

Nesse sentido, e por se tratar de narrativa mística e politizada, foi expressivo o investimento da emissora com o projeto, haja vista a aposta em um núcleo vinculado ao budismo, que constitui, por si só, uma escolha ousada e inovadora, seja pelo caráter inaugural de inserção dentro da telenovela, seja pela escolha estratégica da temática. Afinal, com esse tema, a telenovela está-se propondo, além dos telespectadores habituais da faixa horária, a interpelar todo um público voltado à dimensão espiritualizada, às questões místicas, tão em voga na sociedade contemporânea, levando em conta os ensinamentos práticos e as eventuais mudanças de atitude no corpo e na mente das pessoas, trazidos pelo budismo.

#### **b) recursos de cenário e filmografia**

De maneira geral, a captação de imagens, tomadas, movimentos de câmera e fotografia, para explorar a suntuosidade da região do Himalaia, acrescida do predomínio de tons vermelhos imprimiu à telenovela, no seu início, o caráter cinematográfico, e esse mesmo efeito de sentido foi reproduzido nas cidades cenográficas.

Na reconstituição da cidade do Rio de Janeiro misturam-se imagens e cenas em preto e branco, extraídas de arquivo que reproduzem a vida da época, com cenários das cidades, primeiro mostradas em preto e branco e depois revestidas de cores, para dar mais efeito de realidade ao ambiente recuperado.

Para as locações externas, foram feitas gravações na região nepalesa, com a criação de sets cenográficos na praça principal de Pathan, que aliaram a grandiosidade dos templos orientais e a caracterização budista trazida pelos

figurantes, ao lado dos principais atores da trama; e nas montanhas do Valle Nevado, no Chile, para a locação da suposta escalada ao monte Everest.

Outro ingrediente de destaque foi a ambientação histórica na cidade do Rio de Janeiro, no período que sucede a segunda Guerra Mundial. A reconstituição da época, manifestada nos cenários, nos elementos decorativos, nos figurinos, nos penteados e maquiagem revela o extremo cuidado, bem como os altos investimentos destinados.

Na construção do núcleo do Cabaré Pacheco Leão, a inspiração foi o tradicional Moulin Rouge, de Paris. Ambientado no bairro boêmio da Lapa e comandado por Arlindo (Marcos Caruso), o cabaré é o palco ideal de combinação entre música e sensualidade, de disputa entre as coristas e de expressão de sonhos impossíveis e amores mal-resolvidos.

Para a ambientação do núcleo do cortiço, de uma massa proletária ansiosa por uma vida melhor e, por isso, simpática ao movimento socialista, a emissora criou um espaço cenográfico, também ambientado na Lapa, de pessoas mais humildes, a maioria operários da fundição, que é comandada com mãos de ferro pelo empresário Ernest Hauser (José de Abreu).

### **c) trilha sonora exclusiva e abertura artesanal**

A trilha sonora<sup>4</sup>, composta especialmente para a novela, foi uma criação de cantor e compositor Gilberto Gil. Em termos de abertura, a telenovela buscou uma linguagem muito própria e diferente: os personagens principais Pérola, Ananda Rinpoche, Franz Hauser e Amélia foram representados, de forma lírica,

---

<sup>4</sup> Ontem veio a chuva / Hoje veio o vento / A qualquer momento / O fogo virá / Coração vadio / Tem que estar atento / Pois cada elemento / Terá seu lugar / Água e ar e fogo / Terra pedregosa / Pedra preciosa / Tudo a merecer / Um canto na alma / Um tapa na cara / Uma joia rara / Um tanto sofrer / Uma joia rara / Um tanto sofrer / No meio do rio / A voz do barqueiro / Lança o desafio / Buda há de escutar / No meio da noite / No meio do frio / Ao fisgar do açoite / Buda há de encontrar / Justo, justo meigo / Entre o belo e o feio / Longe do receio / Perto do Sonhar / Onde o amor se esconde / Onde o amor se ampara / Uma joia rara / Um certo penar / Uma joia rara / Um certo penar.

por desenhos artesanais<sup>5</sup>, sem efeitos de animação, que recontavam os principais momentos da trama.

Ao lado dos altos investimentos realizados, a Globo também propôs mudanças na sua grade, da ordem de reiterações da nova produção para, fundamentalmente, garantir a fidelização do público telespectador e, conseqüentemente, o sucesso de *Joia Rara*.

## **2.2 Dimensão intertextual**

Além do lançamento da trama, a emissora, usando seus recursos técnicos de produção, circulação e consumo, também propôs alterações em seus programas, a fim de que a telenovela ganhasse destaque e pudesse, de forma mais efetiva, interpelar o telespectador e mantê-lo fiel à novidade. Essas replicações apareceram sob diferentes tipos de texto, que basicamente funcionaram como produções autopromocionais.

### **a) segunda tela**

*Segunda tela* é um tipo de texto autopromocional que consiste na sobreposição informativa com divisão da tela, normalmente veiculada na última semana de exibição de uma telenovela. Assim, enquanto na tela maior são relacionados os créditos e a equipe de apoio da telenovela que está em fase de finalização; no rodapé, como uma janela, aparece o nome da nova telenovela a ser iniciada e a data de seu lançamento. Esse desdobramento da tela aconteceu na última semana de exibição da telenovela *Flor do Caribe*, quando a audiência era mais alta, já convocando o telespectador para a estreia de *Joia Rara*, a ter lugar naquele mesmo horário, na semana seguinte.

### **b) chamada intercalar**

*Chamada intercalar* é um tipo de texto autopromocional que exhibe cenas gravadas da nova trama, com vistas a interpelar o telespectador e a despertar sua curiosidade e interesse. Normalmente aparecem em referências diárias, nos

---

<sup>5</sup> Produção da ilustradora Luciana Grether Carvalho.

intervalos entre programas e/ou entre blocos de um mesmo programa, sobre aquele novo produto da emissora, com a finalidade de antecipar os acontecimentos que ocorrerão naquele dia, instigando o telespectador para seu consumo, haja vista os desdobramentos mostrados. Essa prática ocorreu insistentemente durante a primeira semana de exibição de *Joia Rara*, em diferentes horários da programação, quando o público ainda não havia assimilado a nova proposta temática e precisava habituar-se ao conteúdo da trama.

### **c) quadro dentro de programas**

*Quadro* é um tipo de texto autopromocional que consiste na inserção de atores, diretores, autores, realizadores, em outros programas de grade, para contar peculiaridades da nova trama, antecipar cenas já gravadas, com vistas à familiarização do telespectador com a nova atração e à conquista de sua fidelização. A semana do pré-lançamento de *Joia Rara* foi recheada de inserções ou quadros nos seguintes programas da RGT:

*Vídeo show*<sup>6</sup> – programa diário, de segunda a sexta, às 13h50min, sobre bastidores da emissora, preparação dos atores, lançamento de programas, além de entrevistas e brincadeiras com os famosos – exibiu, na semana, quatro matérias sobre a novela: em 12/09/2013, o ator Carmo Dalla Vecchia, com uma máquina fotográfica, fez registros da região do Nepal e falou de sua experiência como fotógrafo e das emoções vivenciadas naquela localidade; em 13/09/2013, uma síntese do programa Globo Repórter (também exibido na mesma semana), liderado pela equipe da jornalista Gloria Maria, fez referências ao Nepal e às gravações da novela *Joia Rara*; em 16/09/2013, a atriz Carolina Dieckmann, no Projac, falou sobre a personagem na trama e sobre a coincidência de seu aniversário ocorrer justamente no dia da estreia; ainda em 16/09/2013, uma matéria feita especialmente para o *Vídeo show*, mostrou cenas gravadas no Nepal e depoimentos da diretora, Amora Mautner, e dos atores Caio Blat, Bianca

---

<sup>6</sup> Programa há 30 anos no ar, com direção, no período de análise, do núcleo de Ricardo Waddington.

Bin e Bruno Gagliasso, sobre a magia daquela localidade que dá o pano de fundo da trama.

*Encontro com Fátima Bernardes*<sup>7</sup> – programa diário, de segunda a sexta, às 10h40min, sob o comando da jornalista Fátima Bernardes, que mistura informação, matérias de comportamento, prestação de serviço, humor, música e interatividade com o público, em tom informal – trouxe, em 11/09/2013, o ator Domingos Montagner para falar de seu personagem Raimundo, líder socialista com forte influência no núcleo do cortiço; em 16/09/2013, os atores Nelson Xavier e Marcos Caruso falaram dos personagens e da trama como um todo. No mesmo dia, ainda, a apresentadora exibiu cenas, filmadas no Nepal, com alguns atores e figurantes da trama.

*Domingão do Faustão*<sup>8</sup> – programa semanal, do final das tardes de domingo, sob o comando de Fausto Silva, que mistura informação, música, atrações diversas para um auditório numeroso, – apresentou, em 15/09/2013, uma entrevista com o diretor Ricardo Waddington, que falou sobre a trama, os principais atores, a locação no Nepal. Além disso, o apresentador fez referências aos atores Nelson Xavier e Marcos Caruso que, no dia seguinte, estariam no programa da Fátima, em clara remissão intertextual.

Os quadros, acima de tudo, exibidos em horários predeterminados e para públicos específicos, trouxeram outros olhares sobre a trama, anunciaram acontecimentos e buscaram atrair o público telespectador.

#### **d) emissão de programa especial**

Duas emissões de programa foram realizadas inteiramente sobre o tema de *Joia Rara*, na semana anterior ao lançamento: *Globo Repórter* e *Esquenta!*.

*Globo Repórter*<sup>9</sup> – toda a emissão de 13/09 centrou-se na *exibição da região do Nepal*, mostrada inicialmente por imagens panorâmicas, enriquecidas

---

<sup>7</sup> Programa lançado em 2012, com direção de J. B. Oliveira (Boninho) e Mário Marcio Bandarra.

<sup>8</sup> Programa lançado em 1989, com direção de Jayme Praça e produção executiva de Alexandre Ishikawa.

<sup>9</sup> Programa lançado em 1973, pertencente ao setor de telejornalismo.

pela grandeza das montanhas da Cordilheira do Himalaia à sua volta, e pelas imagens externas das cidades de Pathan (a mais budista delas), Kathmandu e Bhaktapur, com especial destaque para a praça central. Todo esse cenário descortinou um país mágico e distante, que abriga um povo misterioso (hinduístas e budistas), preocupado com o caminho do equilíbrio entre o corpo e a mente, e que hoje é motivo de disputa entre dois grandes países asiáticos: a Índia e a China. Toda a emissão centrou-se na exuberância e mistério daquela região, convocando o telespectador para conhecer o país onde viveu Buda, o príncipe iluminado, e palco para a próxima telenovela das 18h. Em toda a emissão, houve *referência direta à equipe de produção* da telenovela, aos profissionais que trabalhavam nos bastidores, à parafernália de recursos utilizados nas locações, ao set cenográfico montado na praça principal, com os figurantes monges em sua encenação, embaralhando assim o cenário real, que emoldurava as gravações, com os diversificados e valiosos recursos disponibilizados para a preparação das gravações da trama ficcional. A emissão também reforçou a  *fusão entre ator social e personagem ficcional*: Caio Blat, vestido como o personagem ficcional Lama Sonan, depôs, como ator social, sobre seu papel na narrativa. O mesmo aconteceu com os personagens Pérola e Franz Hauser, que misturaram ficção e realidade; ou da diretora Amora Mautner, que falou sobre as pessoas locais e a prática do budismo: a ciência da mente. Nas cenas mostradas, os planos da ficção e a realidade apareceram completamente embaralhados.

*Esquenta!*<sup>10</sup> – A emissão do dia 15/09 dedicou-se ao tema do budismo, evidenciado na *simulação de ambiente* que mostrou, de início, um templo de meditação, em que todos, inclusive a plateia, entoava um mantra “*om mani padme hum*”, em um cenário de pouca luz e de suposto relaxamento. Todos os convidados, começando pela apresentadora, trajavam roupas características do movimento budista, com forte predomínio dos tons amarelados, alaranjados e vermelhos, e música alusiva à comemoração. Além disso, a emissão do programa contou com a *participação de professores, consultores, monges e*

---

<sup>10</sup> Programa com direção de Mônica Almeida e Daniela Gleiser, gerência de produção de Alexandre Scalamandrê e criação de Hermano Vianna e Regina Casé.

*especialistas*, que prestaram esclarecimentos sobre a tradição budista, o sentido do mantra, seus maiores ensinamentos: compaixão e sabedoria, e sua busca pela iluminação; ainda trouxe *entrevista com alguns atores da trama*, como Caio Blat, Bianca Bin e Mel Maia, que comentaram sobre a vivência no Nepal, o convívio com os monges e a participação na novela, sempre de forma descontraída, alegre e contagiante; trouxe o *criador da trilha sonora*, o cantor e compositor Gilberto Gil, que conversou com a apresentadora sobre a música, sua trajetória pessoal e musical, ao lado de duas filhas Preta e Bela Gil, que falaram sobre o pai e seus projetos pessoais.

De maneira geral, as duas emissões permitiram alguns comentários, relativos aos efeitos de sentido propostos.

Em relação ao *Globo repórter*, programa jornalístico de caráter documental, houve adequação entre o conteúdo explorado e a emissão, direcionada à fascinante e exuberante região do Nepal, que é conhecida pela espiritualidade característica do povo, pelo culto às tradições milenares, pela peculiaridade de alguns de seus hábitos de vida. Com esse caráter, as referências tanto à viagem de nove dias pela trilha que leva ao templo Tengboché, o mais alto da região, como a visita à casa de um morador local para conhecer os hábitos em família não causaram estranhamento. O diferencial, na emissão, foram as entrevistas com alguns atores e com a diretora da telenovela, além da apresentação de cenas lá rodadas e dos bastidores dessas gravações, para enfatizar ao telespectador as peculiaridades daquela região e as dificuldades encontradas na ambientação da trama.

Quanto ao *Esquenta!*, há que se ressaltar que, apesar de todas as estratégias adotadas para tratar o tema do budismo, como os ensinamentos trazidos, as encenações representadas, o cuidadoso cenário representativo dessa cultura milenar, nem sempre o programa conseguiu com eficácia articular todos os participantes. Não se pode esquecer que *Esquenta!* é um programa voltado ao samba de raiz, aos hábitos da periferia, e, por isso, em alguns momentos, os músicos convidados, Emicida, Rael e Jeito Mole e o humorista Marcelo Adnet pareceram deslocados. Por mais que a produção tenha criado um

cenário impecável e tentado promover inter-relações entre os convidados, nem a descontração característica da apresentadora foi capaz de integrar todos os participantes dos quadros em torno daquele tema, que pareceu relativamente artificial dentro do contexto do programa.

### **Considerações finais**

A reflexão aqui desenvolvida buscou inicialmente, ainda que de forma breve, esboçar os princípios que sustentam a proposta de estudo no âmbito da semiótica discursiva, assim como a construção teórico-metodológica dela decorrente, para, então, reconhecer procedimentos e estratégias empregadas pela emissora, e concretizadas em produções autopromocionais, por ocasião de um novo lançamento em sua grade.

O fato de ser dona do próprio negócio permite à Rede Globo criar o palco privilegiado para a autopromoção. Qualquer lançamento, iniciativa ou projeto, aliado ao grau de experimentação, de ousadia e de novidade, próprio da emissora, encontra nela mesma o espaço adequado a sua projeção, confirmando o entendimento de que nada se passa na televisão sem que algum benefício seja revertido para a emissora. É natural, portanto, o que aliás tem sido prática comum em lançamentos dramatúrgicos, o empenho e a mobilização da emissora com o novo programa.

Assim, para garantir o sucesso do empreendimento, a ação autopromocional, resultado de cuidadoso planejamento, (1) exige vultosos investimentos, o que envolve escolha de cenário surpreendente, temática até certo ponto inaugural, inovações tecnológicas, adoção de recursos especiais de filmografia, definição de uma abertura diferente para marcar o tema escolhido; (2) necessita de adequada interação com o público, o que implica a construção de uma trama que atraia o interesse e que conquiste a simpatia do público; e (3) mobiliza a grade da emissora, o que acarreta divulgação contínua do lançamento, reiterados chamamentos intervalares e discussão da nova temática em programas da emissora, seja em quadros, seja em programas especiais.

Todas essas estratégias, presentes de forma sutil ou explícita, estão a serviço da emissora para surpreender o telespectador, garantir a manutenção dos altos índices de audiência, atrair o anunciante para seus espaços e consolidar a posição da rede no cenário nacional.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CASTRO, Maria Lília Dias de. A fala autorreferencial na televisão brasileira: estratégias e formatos. *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual Publicidad y Literatura*, Sevilha, v. 1, n. 10, p. 78-93, 2012. Disponível em: <<http://www.revistacomunicacion.org>>. Acesso em: 06 jun. 2012.
- CASTRO, Maria Lília Dias de. Promocional: um processo convergente entre mundos, mídias e plataformas. In: DUARTE, Elisabeth; CASTRO, Maria Lília Dias de. *Convergências midiáticas: produção ficcional – RBS TV*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 35-44.
- CASTRO, Maria Lília Dias de. Em torno de uma gramática promocional em televisão. In: SILVEIRA, Alda Cristina Machado (Org.). *Estratégias midiáticas*. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2012. p. 115-128.
- DUARTE, Elizabeth B. *Televisão: ensaios metodológicos*. Porto Alegre: Sulina, 2004. Col. Estudos sobre o audiovisual.
- DUARTE, Elizabeth. Bastos; CASTRO, Maria Lília Dias de. Produção midiática: o ir e vir entre teoria, metodologia e análise. In: BARICHELO, Eugênia Mariano da Rocha; RUBLESCKI, Anelise (Orgs.). *Pesquisa em comunicação: olhares e abordagens*. Santa Maria: Facos-UFSM, 2014. p. 67-87.
- ECO, Umberto. Tevê: a transparência perdida. In: \_\_\_\_\_. *Viagem na irrealdade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- FABBRI, Paolo. *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Prefácio: as aquisições e os projectos. In: COURTÉS, Joseph. *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra: Almedina, 1979.
- GUEDES, Thelma; RACHID, Duca. *Joia Rara*. Telenovela. Rede Globo de Televisão. 1913-1914. <<http://gshow.globo.com/novelas/joia-rara/extras/noticia/2013/09/do-brasil-ao-nepal-confira-as-curiosidades-das-gravacoes-na-regiao-do-himalaia.html>>
- JOST, François. *Compreender a televisão*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- PÉNINOU, Georges. *Intelligence de la publicité: étude sémiotique*. Paris: Robert Laffont. 1972.
- WOLTON, Dominique. *Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Ática, 2006.

### Maria Lília Dias de Castro

Professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); pós-doutora em Comunicação pela Université de Paris III – Sorbonne Nouvelle; coordenadora da pesquisa *Comunicação Televisual* - COMTV, integrante dos Grupos de Pesquisa CNPq (versão 20/11/09); coordenadora da pesquisa *A utilização estratégica da função promocional na televisão comercial brasileira*.

E-mail: [mlilia@terra.com.br](mailto:mlilia@terra.com.br)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8927752518456308>

## Fraturas e escapatórias em Ratatouille

Ruth Rejane Perleberg Lerm (IFSul – Brasil)

Analice Dutra Pillar (UFRGS – Brasil)

### RESUMO

A partir da obra “Da Imperfeição” de Greimas, o texto discorre sobre as fraturas e escapatórias em “Ratatouille”, produção da Pixar Animation Studios em parceria com a Walt Disney Pictures, lançada em 2007. A análise se concentra nas escapatórias provocadas pela personagem Remy e na fratura ocorrida na cotidianidade de outra personagem, Anton Ego. Pretende contribuir com a educação, convidando professores a provocarem escapatórias e vivenciarem fraturas em sala de aula.

### PALAVRAS-CHAVE

Leitura audiovisual. Semiótica discursiva. Fraturas. Escapatórias. Ratatouille.

### ABSTRACT

Based on the book “Da Imperfeição” of Greimas, the text discusses the fractures and loopholes on “Ratatouille,” a Pixar Animation Studios production in partnership with Walt Disney Pictures, released in 2007. The analysis focuses on loopholes caused by character Remy and in fracture occurred on another character’s daily life, Anton Ego. Aims to contribute to education by inviting teachers to provoke loopholes and to experience fractures in the classroom.

### KEYWORDS

Audiovisual reading. Discursive semiotic. Fractures. Loopholes. Ratatouille.

Algo, não se sabe o que, acontece de repente: nem belo, nem bom, nem verdadeiro mas tudo isto de uma só vez. Nem sequer isso: *outra* coisa. (GREIMAS, 2002, p. 70)

Greimas em “Da Imperfeição”, sua última obra individual, enfoca modos de significar esses acontecimentos através do que denominou fraturas e escapatórias. Essa obra, conforme Ana Claudia de Oliveira (in GREIMAS, 2002, p. 9) “além de inaugurar o tratamento semiótico das questões de estética, (...) contribuiu decisivamente para a revitalização da semiótica geral, reintroduzindo nela as preocupações relativas à abordagem da dimensão sensível da significação”.

Esses acontecimentos podem ser entendidos de diferentes formas. Landowski (in Greimas, 2002, p. 125-150) menciona que a ‘teoria’ estética esboçada em “Da Imperfeição” possibilita duas interpretações bem diferentes.

Uma que relaciona tal experiência com algo inusitado que nos arrebatava e nos desvia da rotina cotidiana, que acontece inesperadamente. E outra que busca romper com a dicotomia – continuidade/descontinuidade, rotina/acidente, sensível/inteligível – compreendendo a experiência como algo construído por meio de articulações entre o sensível e o inteligível. Para o autor interessa entender como esses dois modos de apreensão do sentido – sensível e inteligível – se entretecem na construção de um sentido sentido. Landowski (in GREIMAS, 2002, p. 130, grifo do autor) cria essa expressão sentido sentido para mostrar que “assim como o sensível não apenas ‘se sente’ (por definição) mas também *tem sentido* – ou melhor, *faz sentido* –, o próprio sentido, inversamente, em si mesmo *incorpora o sensível*”.

Para abordar a experiência estética como algo que envolve o desenvolvimento de uma inteligência do sensível, Greimas elegeu cinco textos literários. O livro “Da Imperfeição” está organizado em duas partes: a fratura e as escapatórias. Na primeira parte, por meio de extratos de um livro de Michel Tournier (2001), um conto de Ítalo Calvino (1994), um poema de Rainer Maria Rilke (in CAMPOS, 2001), fragmentos de um livro de Junichiro Tanizaki (2007) e um conto de Julio Cortázar (1971) são descritos e analisados os efeitos de sentido produzidos em experiências estéticas advindas de encontros sensoriais inesperados e efêmeros. E, na segunda parte — As escapatórias —, de acordo com Landowski (2005, p. 101), o autor analisa a experiência estética como uma construção do sujeito, como uma sucessão de escolhas.

Ao ler “Da Imperfeição” de Greimas, temos, então, a grata surpresa de sermos apresentados a um outro Greimas, de linhas poéticas. Ser sensível ao falar do sensível o que, porém, não torna seu texto menos denso do que suas produções anteriores. Pelo contrário, cada parágrafo, frase ou palavra estão carregadas de sentido e exigem do leitor atenção redobrada.

A associação de “Da Imperfeição” com o filme “Ratatouille” foi inevitável, pois o filme, assim como o livro, versa sobre o sensível e exemplifica, sobremaneira, as fraturas e escapatórias do texto de Greimas. O filme de animação, lançado em 2007, produzido pela Pixar Animation Studios em parceria

com a Walt Disney Pictures, narra a história de Remy, um rato francês que luta contra sua própria natureza e realiza seu sonho de ser um grande Chef de cozinha, embora seja uma profissão inadequada para ratos.

Nascido no interior da França e dotado de excepcional faro e extraordinária habilidade para misturar aromas e sabores, Remy é levado pelas circunstâncias aos esgotos de Paris, bem abaixo do restaurante de seu ídolo culinário, o famoso Chef Auguste Gusteau. O pequeno rato, então, não somente cozinha, como conquista a crítica gastronômica, tornando-se um dos maiores Chefs de Paris.

Do mesmo modo que em “Da Imperfeição”, o filme convida “a uma reflexão sobre o modo de presença da estética na vida humana, ou melhor, na cotidianidade”, segundo Ana Claudia de Oliveira, no Prefácio da edição brasileira da obra (GREIMAS, 2002, p. 9). E, ainda, no livro, Greimas, ao discorrer sobre as escapatórias, cita a culinária francesa como exemplo de aprofundamento gradual e contínuo dos sentidos.

A presente análise não se concentra propriamente na trajetória de Remy, mas na *fratura* ocorrida na cotidianidade de uma das personagens, Anton Ego. Do filme, foram selecionadas e analisadas algumas cenas<sup>1</sup> que narram este evento, tendo como aporte teórico a obra “Da Imperfeição” de Greimas (2002).

### **Anton Ego**

No site oficial do filme Ratatouille, Anton Ego é descrito como “o mais poderoso crítico gastronômico de Paris”, capaz “de levar um restaurante ao sucesso ou ao fracasso com uma única crítica”. Na Cena 1 (01:06) Ego aparece em entrevista televisiva, fazendo crítica severa ao livro de Auguste Gusteau “Qualquer um pode cozinhar”. Logo abaixo de sua imagem, aparece a legenda “Anton Ego – L’Inflexible Critique Culinaire”, título traduzido no mesmo site como “O Crítico Implacável”.

---

<sup>1</sup> Utilizou-se a numeração dada às cenas conforme constantes no DVD da Pixar/Disney, 2007. Entre parênteses encontra-se o tempo em que a cena descrita ou citada se inicia.

De corpo esguio, pernas e braços compridos, Ego é a figurativização do austero. Sua pele pálida contrasta com suas vestes sempre escuras. Sua fala pausada e firme torna contundente sua crítica. O espaço em que aparece no filme, sala ampla, pé direito altíssimo e móveis antigos corroboram para a criação da imagem de uma pessoa letrada, poderosa.

Na Cena 25 (1:25:36), Anton Ego vai ao restaurante Gusteau's para provar e testar a comida do mais novo badalado Chef de Paris, Linguini (conduzido por Remy). Ao ser atendido pelo garçom e indagado pelo seu pedido, alfineta: "Após ver tantos elogios exagerados sobre o seu novo cozinheiro, sabe o que eu vou querer? Uma pequena perspectiva. Só isso. Eu quero uma nova perspectiva, clara e bem temperada. Que vinho sugere para acompanhar?" Como o garçom não o entende, prossegue: "Perspectiva. Uma que seja nova". Vendo o total desconforto do garçom, sentencia: "Muito bem, já que está sem qualquer perspectiva e ninguém nesta cidade parece ter, eis a minha proposta: você fornece a comida, eu forneço a perspectiva que cai muito bem com uma garrafa de Cheval Blanc 1947". Como o garçom continua a não entender o que se passa, Ego levanta o tom da voz: "Diga ao seu Chef Linguini que eu quero o que ele ousar me servir. Diga a ele para ele me servir o que ele faz de melhor!".

Frente à iminente crítica que poderá provocar a total derrota do restaurante Gusteau's e de seus cozinheiros, Remy decide preparar para Anton Ego a Ratatouille. Receita típica da *Provence* e extremamente popular em toda a França, a Ratatouille é um refogado com muitos dos ingredientes típicos da cozinha mediterrânea, como o azeite de oliva, berinjela, pimentão, abobrinha, cebola e alho e costuma ser servida como entrada ou acompanhando outros pratos, como vários assados (GALVÃO, 2007).

### **Fraturas e Escapatórias**

Na Cena 28 (1:35:42) Remy e Collete preparam o prato especial para Anton Ego. Linguini serve Anton Ego. Sobre a mesa, além do prato e dos talheres, caneta e bloco de anotações do lado esquerdo e do lado direito da tela, o vinho Cheval Blanc, safra 1947.

Anton Ego abre a caneta, posiciona sua mão direita sobre o bloco de anotações, apronta-se para escrever. Com sua mão esquerda, pega o garfo e finca na porção superior da Ratatouille. Eleva a porção à altura do nariz. Olha a comida. Anuncia fechar os olhos. Em seguida leva à boca a pequena porção. Fecha a boca e dá a primeira mastigada. Seus olhos semicerrados abrem-se totalmente. A câmera, se assim pode-se dizer, mantém close nos olhos. A imagem se detém em seus olhos.

Há uma aceleração da câmera e a imagem de Anton Ego é jogada para o fundo da cena. A câmera, ainda fixa em seus olhos, é substituída pelos olhos de um menino. Este menino, posicionado sobre o tapete de entrada de uma casa, de olhos semicerrados e ombros caídos, demonstra cansaço e tristeza. Pela porta aberta, localizada logo atrás do menino, percebe-se que a casa se situa no campo. Chama atenção a bicicleta caída no chão, com a roda ainda em movimento, porém com o aro retorcido.

O menino abre os olhos e avista uma mulher de olhar meigo, à beira do fogão, que lhe serve um prato de comida, provavelmente a Ratatouille. Esta mulher lhe acaricia o rosto e o menino, olhando para a mulher à sua esquerda, esboça um pequeno sorriso no canto direito da boca. Ao colocar a comida na boca e sentir seu gosto, estala seus olhos. Neste instante, a imagem novamente “congela” e os olhos do menino são substituídos pelos olhos abertos e espantados de Anton Ego.

Retornamos à cena da mesa: Anton Ego de olhos arregalados, boca entreaberta e mão esquerda com o garfo em suspensão. Como que em câmera lenta, sua mão direita perde o controle e larga a caneta. Em *contre-plongée*<sup>2</sup>, vê-se a caneta cair de sua mão em câmera lenta.

Anton Ego olha novamente para o garfo, em seguida para o prato e se delicia com mais uma porção de comida. Suspira e sorri. Dessa forma, Anton Ego é transportado, de súbito, para uma recordação de infância. Já não importa

---

<sup>2</sup> *Contra-plongée* é um enquadramento em que o objeto é filmado de baixo para cima, remetendo a ideia de superioridade. No enquadramento *plongée*, ao contrário, o objeto é filmado de cima para baixo, dando a ideia de inferioridade (AUMONT; MARIE, 2003, p. 98.).

mais sua posição de crítico “inabalável” e entrega-se ao prazer de sentir com todo o corpo, que já não comanda, o prazer da *Ratatouille*. Ela traz a recordação da infância, dos cheiros e sabores de uma época da vida marcada pela inocência e por gestos que, por menores que sejam, trazem conforto à mais profunda dor. Um olhar, uma carícia de quem nos protege.

Algumas técnicas do dispositivo<sup>3</sup> utilizadas na cena acentuam a *fratura* no cotidiano de Anton Ego. Dentre eles, vemos a utilização do *close* nos olhos de Anton Ego. Jacques Aumont descreve que o “*close* é uma demonstração permanente do poder desse dispositivo”. Dentre suas possibilidades,

materializa quase literalmente a metáfora do *tato visual*, ao acentuar, ao mesmo tempo e de modo contraditório, a superfície da imagem (porque nela o grão está mais perceptível) e o volume imaginário do objeto filmado (que é como extraído do espaço circundante, cuja profundidade é abolida) (AUMONT, 1993, p. 141, grifo do autor).

O *close* é suplemento “do drama, da cena fílmica da qual fere a primitiva integridade”, e que “remarca a descontinuidade do espaço fílmico e leva a visão, a imagem, para o movimento substitutivo da escrita” (BONITZER apud AUMONT, 1993, p. 141). Aumont complementa que o *close* quebra com “a concepção linear da montagem, em benefício de uma concepção do plano como fragmento” (AUMONT, 1993, p. 141). “Em todos os casos, o *close* é visto como a imagem por excelência que gera uma distância psíquica própria do cinema, feita de proximidade, de sideração e de irredutível afastamento”. (AUMONT, 1993, p. 143). Dessa forma, o *close* utilizado na cena direciona o olhar do observador e acentua a dramaticidade da cena.

O tratamento diferenciado dado ao tempo também contribui para relatar a apreensão estética. No *Deslumbramento* de Greimas, em que pondera acerca dos fragmentos do texto de Michel Tournier (2001), a apreensão é “concebida como uma relação particular estabelecida, no quadro actancial, entre um sujeito e um objeto de valor”, tendo como condição primeira, a “parada do tempo”

---

<sup>3</sup> Segundo Aumont, dispositivo é o conjunto de dados, materiais e organizacionais, que englobam e influenciam qualquer relação individual com as imagens, dentre eles, “os meios e técnicas de produção das imagens, seu modo de circulação e eventualmente de reprodução, os lugares onde elas estão acessíveis e os suportes que servem para difundilas” (AUMONT, 1993, p. 135).

(GREIMAS, 2002, p. 25). Em Tournier, a “parada do tempo” é “marcada figurativamente pelo silêncio que bruscamente sucede ao tempo cotidiano, representado como um ruído ritmado”. Em Ratatouille, a “parada do tempo” é marcada figurativamente pelo “congelamento” da câmera combinado ao close, provocando efeitos de sentido de suspensão. O “aceleramento” posterior demonstra a conjunção entre o sujeito e o objeto, marcando a lembrança, a recordação do passado.

Outra técnica utilizada diz respeito ao enquadramento<sup>4</sup> escolhido para relatar a cena. A queda da caneta, com enquadramento em *contre-plongée*, isto é, vista de baixo para cima, como se o observador estivesse ao rés do chão, faz com que um objeto tão pequeno assuma enorme peso. Ratificado pelo som forte e grave, a caneta não somente cai, mas tomba no chão. Ao desmoronar a caneta, rui com ela todo o poder destrutivo da crítica de Anton Ego.

Como citado anteriormente, Greimas se refere à culinária francesa como exemplo de aprofundamento gradual e contínuo dos sentidos: “a apresentação visual ostentatória de um prato, a protensão e a apreciação olfativas constituem um verdadeiro *introïbo*, uma espera exaltante e adiada da consumação” (GREIMAS, 2002, p. 72).

Além dessa relação paradigmática<sup>5</sup>, a cena que relata a apreensão estética, a fratura, a ruptura na rotina de Ego cumpre, também, com as demais relações descritas por Greimas. Ego, ao desempenhar a sequência: elevar a porção de comida à altura do nariz, cheirar, olhar, fechar os olhos, levar à boca, fechar a boca e dar a primeira mastigada, não somente vivencia a monoisotopia

---

<sup>4</sup> Enquadramento, conforme Aumont, designa o processo mental e material pelo qual se chega a uma imagem que contém determinado campo visto sob determinado ângulo e com determinados limites exatos. Com o tempo, a palavra “enquadramento” passou a designar certas posições particulares do quadro em relação à cena representada, surgindo expressões como “enquadramento em plongée”, “enquadramento em contre-plongée”, “enquadramento oblíquo”, etc (AUMONT, 1993, p. 153-154).

<sup>5</sup> A relação paradigmática remete ao sistema e está caracterizada por uma hierarquia de relações do tipo “ou...ou”. Já a relação sintagmática diz respeito ao processo e se caracteriza por relações de tipo “e...e”. (FLOCH, 2001, p. 13)

ou o exclusivismo sensorial, como também o sincretismo, a coalescência das sensações através da junção de todos os sentidos.

Se por um lado a monoisotopia (fechar os olhos) aumenta a eficácia da captação gustativa, a “coalescência das sensações pode ser considerada como um enriquecimento da comunicação” (GREIMAS, 2002, p. 72). É difícil precisar se a fratura de Ego ocorre na monoisotopia, na coalescência ou no aprofundamento gradual e contínuo dos sentidos. Se a apreensão estética se dá numa relação sintagmática ou paradigmática ou em ambas. Vale lembrar Greimas, segundo o qual

nem a mudança brusca de isotopia, nem o aprofundamento sensorial, explicam por si mesmo este evento único, extraordinário que buscamos compreender: a aparição de uma outra ilha, a irrupção do parque na sala de música, a mutação da vista do seio em “visão” sobrenatural, o resplendor da obscuridade em todas as cores do arco-íris, a condenação à morte do leitor, significam, cada um a sua maneira, a transformação fundamental da relação entre o sujeito e o objeto, o instantâneo estabelecimento de um novo “estado das coisas” (GREIMAS, 2002, p. 72-73).

Após a fratura que Ego vivenciou – ser apresentado ao verdadeiro cozinheiro que lhe preparou a Ratatouille, o rato Remy –, nada lhe abalou. No dia seguinte, Cena 29 (1:38:49), já a uma certa distância espaço-temporal do ocorrido, como fez a personagem de Michel Tournier, Anton Ego publicou sua crítica:

De certa forma, o trabalho de um crítico é fácil. Nós arriscamos pouco e temos prazer em avaliar com superioridade os que nos submetem seu trabalho e reputação. Ganhamos fama com críticas negativas que são divertidas de escrever e ler, mas a dura realidade que nós críticos devemos encarar é que, no quadro geral, a mais simples porcaria talvez seja mais significativa do que a nossa crítica. Mas, há vezes em que o crítico arrisca de fato alguma coisa, como quando descobre e defende uma novidade. O mundo costuma ser hostil aos novos talentos, às novas criações. O novo precisa ser incentivado! **Ontem à noite eu experimentei algo novo, um prato extraordinário, de uma fonte inesperadamente singular. Dizer que tanto o prato, quanto quem o fez desafiam a minha percepção sobre gastronomia é extremamente superficial. Eles conseguiram abalar minha estrutura** (grifo nosso). No passado, eu não fazia segredo quanto ao meu desdém pelo famoso lema do Chef Gusteau “Qualquer um pode cozinhar”, mas eu percebo que só agora compreendo realmente o que ele queria dizer. Nem todos podem se tornar grandes artistas, mas um grande artista pode vir de qualquer lugar. É difícil imaginar origem mais humilde do que desse gênio que agora cozinha no Gusteau’s, que é, na opinião desse crítico, nada menos do que o melhor Chef da França! Eu voltarei ao Gusteau’s em breve, com muita fome! (RATATOUILLE, 2007)

Anton Ego, embora crítico mordaz, foi capaz de se entregar à experiência da escapatória provocada por Remy, a Ratatouille, e experimentar uma *fratura* em sua rotina de amargura. A partir desse momento, instituiu uma nova rotina de prazer, como fica claro na Cena 30, última cena do filme (1:41:45). Perguntado pelo garçom Linguini sobre qual sobremesa gostaria de provar naquele dia, respondeu: “Eu sempre provo, não é?” Indagado novamente sobre qual seria sua escolha, Ego virou-se para onde estava Remy e exclamou: “Me surpreenda!”

### **Algumas Considerações**

Parafraseando Greimas, Ratatouille relata um desses “excepcionais acontecimentos que somente ocorrem uma vez e deixam marcas por toda a vida – nostalgias, pressentimentos, esperanças”. Mas não somente isso, também nos faz pensar em como a “estética” está presente em nossos comportamentos de todos os dias (GREIMAS, 2002, p. 74).

Remy, em várias cenas, tentou, em vão, demonstrar a seu irmão Emile novas possibilidades. Propôs escapatórias. Porém, somente Anton Ego, dotado de um “repertório”, tendo domínio da linguagem gastronômica, foi capaz de se entregar à experiência da escapatória provocada por Remy, a Ratatouille, e experimentar uma fratura em sua rotina. Ratatouille não estaria corroborando a ideia de que, de certa forma, para que haja *fratura* é necessário que o sujeito domine uma “grade de leitura”, como o que ocorre quando da leitura de um quadro figurativo?

Seja na monoisotopia, no sincretismo ou no aprofundamento gradual e contínuo dos sentidos é necessário que o professor, a exemplo de Remy, promova *escapatórias*.

*Fraturas e Escapatórias*, talvez seja isso que tanto alunos como professores estejamos ansiosos para que aconteça em sala de aula. Atordoados por uma verdadeira avalanche de informações e de imagens, esperamos por uma *fratura* em nosso cotidiano, por algo que nos propicie vivenciar, sentir o sentido. Buscamos mais do que uma simples “perspectiva” ou “nova perspectiva”

como disse o Anton Ego cansado da mesmice de sua rotina, mas como a personagem que experimentou uma “fratura”, desejamos mais, desejamos um “me surpreenda!”

## Referências

AUMONT, Jacques. *A Imagem*. Campinas: Papirus Editora, 1993.

AUMONT, Jaques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Campinas, SP: Papirus, 2003, p.98. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8530807030>>. Acesso em: 12 set. 2015

BIRD, Brad (Diretor) & LEWIS, Brad (Produtor). (2007). *Ratatouille*. [DVD]. Pixar Animation Studios & Walt Disney Pictures.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.12-14.

CAMPOS, Augusto de. *Coisas e anjos de Rilke*. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.139.

CORTÁZAR, Julio. Continuidade dos parques. In: \_\_\_\_\_. *Final do jogo*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1971. p.11-13.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. Tradução de Analice Dutra Pillar. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001. (tradução de Quelques concepts fondamentaux em sémiotique générale. In: \_\_\_\_\_. *Petites mythologie de l'oeil et de l'esprit pour une sémiotique plastique*. Paris: Éditions Hadès-Benjamins, 1985. p.189-207.)

GALVÃO, Saul. *Ratatouille*. Blog do Paladar. Estadão. 2007. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/saul-galvao/ratatouille-1/>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, Eric. Para uma semiótica sensível. *Educação & Realidade*, Dossiê Arte e Educação. Porto Alegre, v.30, n.2, p.93-106, jul./dez.2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/921>>. Acesso em: 10 out. 2015.

RATATOUILLE. Site oficial. Disponível em: <<http://www.disney.com.br/DVD/ratatouille>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

TANIZAKI, Junichiro. *Em louvor da sombra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p.52.

TOURNIER, Michel. *Sexta-feira ou Os limbos do Pacífico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.82-85.

## Ruth Rejane Perleberg Lerm

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Educação pela UFRGS, especialista em Arte-Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e graduada em Educação Artística pela UFPEL. Professora dos cursos técnicos e de bacharelado em Design do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica Sul-rio-grandense (IFSul), campus Pelotas. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/CNPq). Sua pesquisa está voltada para o estudo de textos verbo-visuais tendo como aporte teórico a semiótica discursiva.

E-mail: [ruthlerm@yahoo.com.br](mailto:ruthlerm@yahoo.com.br)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0463753444943987>

**Analice Dutra Pillar**

Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Artes pela USP e graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes na Universidad Complutense de Madrid, Espanha. É Professora Titular da Faculdade de Educação da UFRGS, na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Educação e Artes Visuais. É pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE). É membro da International Society for Education through Art (InSEA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Organizou e publicou diversos livros e artigos sobre leitura de imagens no ensino da arte.

E-mail: [analicedpillar@gmail.com](mailto:analicedpillar@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0033345213407184>

## Alfabetização audiovisual e pedagogia das imagens

Juliana Costa (UFRGS – Brasil)

Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS – Brasil)

### RESUMO

O artigo apresenta um trabalho desenvolvido na disciplina de Arte do ensino fundamental de uma escola pública no Município de Porto Alegre permeado pelas ações do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, fazendo uma reflexão acerca da *alfabetização audiovisual* a partir da possibilidade de uma pedagogia das imagens. A pergunta investigativa que o direciona buscou conhecer de que forma os estudantes se apropriaram dos modos de fazer do cinema por meio da fruição dos trechos postos em relação, estabelecendo assim um diálogo entre as imagens em movimento observadas na tela e as imagens filmadas por eles nos processos de produção. Discorreremos também sobre a possibilidade de uma *alfabetização audiovisual* através de uma *pedagogia das imagens*, partindo da premissa de perguntar e responder com imagens.

### PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização Audiovisual. Pedagogia das Imagens. Cinema e Educação.

### ABSTRACT

This paper presents a work in art discipline, in a class of elementary school at a public school in Porto Alegre City, permeated by the actions of *Programa de Alfabetização Audiovisual*, discussing about audiovisual literacy as of the possibility of teaching images. The investigative question that directs this paper is how students have appropriated the ways of making cinema through the fruition of excerpts brought into relation, thus establishing a dialogue between the moving images seen on the screen and the images shot by them in production processes. We will discuss also about the possibility of visual literacy through a pedagogy of the images, based on the premise of asking and answering with images.

### KEYWORDS

Audio visual literacy. Pedagogy of images. Cinema and education.

Desde o ano de 2008 a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e as Secretarias de Cultura e de Educação do Município de Porto Alegre realizam o *Programa de Alfabetização Audiovisual* (PPA), que tem como objetivo promover diferentes ações que aproximem o audiovisual da escola pública e refletir sobre a intersecção entre audiovisual e educação. As ações do PAA oferecem suporte para a constituição de um contexto educacional interessante para que diferentes escolas e professores criem percursos de trabalho autônomos, mas que, em função desse Programa em comum, possam estabelecer interlocuções tanto no sentido da formação dos profissionais tanto da possibilidade de os alunos participarem dos eventos propostos e estabelecerem contatos e conexões com

experiências de outras crianças, jovens e adultos de distintas escolas. O *Programa de Alfabetização Audiovisual* promove ações voltadas diretamente tanto aos estudantes, *Festival Escolar de Cinema*, *Mostra Olhares da Escola* e *Oficinas de Introdução à Realização Audiovisual*; como aos professores, workshops, seminários e mais recentemente o projeto *Vagalume – Laboratório de Estudos em Audiovisual e Educação*, um laboratório que visa à investigação de práticas que envolvem o audiovisual em contexto educativo. O PAA atua também na reflexão acerca de suas práticas, e entre os diversos textos publicados por membros da sua extensa equipe, destacamos o livro *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. A publicação, lançada durante o *II Seminário Internacional de Cinema e Educação*, promovido pelo Programa em 2014 na cidade de Porto Alegre, contou com reflexões de diversos autores ligados às áreas de cinema e educação e teve a organização de Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria Angélica dos Santos, coordenadoras do *Programa de Alfabetização Audiovisual* (BARBOSA; SANTOS, 2014).

Neste artigo vamos apresentar um trabalho desenvolvido na disciplina de Arte do currículo formal de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual localizada em bairro de classe média da cidade de Porto Alegre<sup>1</sup>. O grupo consistia em 18 alunos, sendo apenas quatro meninas, e os encontros, de 50 minutos cada, aconteceram duas vezes por semana durante dois meses. Permearam este trabalho três ações do *Programa de Alfabetização Audiovisual*: o 6º *Festival Escolar de Cinema*, a *Oficina de Introdução à Realização Audiovisual* e a *IV Mostra Olhares da Escola*.

A pergunta investigativa que direciona este artigo buscou conhecer de que forma os estudantes se apropriaram dos modos de fazer do cinema por meio da fruição dos trechos postos em relação, estabelecendo assim um diálogo entre as imagens em movimento observadas na tela e as imagens filmadas por eles nos processos de produção. Discorreremos também sobre a possibilidade de uma

---

<sup>1</sup> Tomamos para análise uma experiência do trabalho com o cinema em sala da aula, realizado pela então aluna de graduação Juliana Costa, em seu estágio curricular obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*alfabetização audiovisual* através de uma *pedagogia das imagens*, partindo da premissa de perguntar e responder com imagens.

### **O cinema na sala de aula: produzir repertório, experiência de sensibilidade e pensamento visual**

Para Jaques Aumont (2008, p. 23), “o cinema não é uma língua, mas serve para pensar. Ou é um modo de pensar.” Anita Leandro (2001, p. 31), no artigo *Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem*, complementa:

O trabalho do filme, o filme como local de trabalho, local de realização do ato criador do homem e, portanto, de transformação do mundo: essa parece ser a pedagogia essencial da imagem. A imagem pensa e faz pensar, e é nesse sentido que ela contém uma pedagogia intrínseca.

No que consistiria então uma *pedagogia das imagens* ou uma pedagogia pelas imagens? Como trabalhar com o cinema em sala de aula para *fazer pensar* o próprio cinema?

Apesar de esta reflexão ser norteadada pelo conceito de *alfabetização audiovisual*, precisamos destacar a escolha de se trabalhar com o cinema e suas especificidades em sala de aula. Não pretendemos nos estender sobre as diferenças conceituais e estruturais entre cinema e vídeo, que acreditamos serem cada vez menores, se é que ainda existem. Recortamos cinema dentro de duas perspectivas: a primeira, de produções inseridas dentro de uma história do cinema e a segunda, a de produções criadas para serem exibidas no contexto da sala escura. A primeira se justifica pela crença na importância de se criar, a partir da educação, uma cultura cinematográfica, voltada para o campo das artes. A segunda diz respeito à crença no contato efetivo com a obra de arte por meio da experiência estética, facilitado especialmente no cinema pelo seu dispositivo de exibição.

O pressuposto que levantamos para o trabalho com o cinema na educação não parte de se estabelecer uma “gramática” para assistir aos filmes, analisando os códigos contidos em suas imagens e narrativas, mas sim de propor um trabalho de *experiência do olhar*. Inês Teixeira, Jorge Larrosa e José

de Souza Miguel Lopes (2014, p.11) em *A infância vai ao cinema*, abordam a insuficiência da linguagem verbal para o trabalho com as imagens:

Falar ou escrever sobre cinema é muito difícil. Coloca-se, obviamente, um problema de tradução. Como traduzir com palavras o que não é feito de palavras? [...] É bem possível que ali onde não se pode dizer nada, comece o cinema; justamente ali. É bem possível que o cinema, ou dito de outro modo, a dimensão propriamente cinematográfica do cinema, o que faz com que o cinema seja cinema e não outra coisa esteja justamente naquilo que só se pode dizer com o cinema, que não se pode dizer de outra maneira, com outros meios ou com outras linguagens.

Para Deleuze<sup>2</sup>, é possível mostrar que o cinema pensa através de seus realizadores. Nessa perspectiva, alguns autores efetivamente desenvolveram uma teoria a respeito do próprio cinema no interior de suas obras, dialogando a respeito da história das formas no fazer cinematográfico. Falamos assim em uma história das formas cinematográficas. Trata-se de uma epistemologia estética do cinema. De acordo com Luiz Carlos de Oliveira Jr. são “imagens que se apresentam como ‘formas pensantes’, respostas dadas através de signos icônicos a problemas que são da ordem não só do dramático-ficcional como também teórico-conceitual” (2015, p. 3).

Ao tomar a *mise en scène*<sup>3</sup> como um ato de reflexão teórica, o que uniria os filmes e forjaria uma continuidade, interessa menos a sucessão cronológica do que o trajeto visual que as imagens formam quando convidadas a dialogar entre elas. Assim a ampliação de repertório do estudante permite a construção de um *processo inconsciente de memória artística das formas* (OLIVEIRA JR., 2015), o tornando apto a, a partir daí, construir narrativas próprias para a fruição e produção de peças audiovisuais, que, de certa forma, também dialoguem com

---

<sup>2</sup> A explanação a sobre os conceitos deleuzianos a respeito do cinema neste artigo refere-se ao texto de Jorge Vasconcellos “*A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema*” (2008).

<sup>3</sup> Trataremos do complexo conceito de *mise en scène* de uma forma sintética para fins de reflexão neste artigo como “um pensamento em ação, a encarnação de uma ideia, a organização e a disposição de um mundo para o espectador. Acima de tudo trata-se de uma arte de colocar os corpos em relação no espaço e de evidenciar a presença do homem no mundo ao registrá-lo em meio às ações, cenários e objetos que dão consistência e sensação de realidade à sua vida.” (OLIVEIRA JR, 2013, p. 8).

essa história/memória, colocando o espectador em condições de construir, ele mesmo, um saber sobre o cinema.

Pelo seu poder de estabelecer relações de afeto, as imagens do cinema integram-se ao escopo do imaginário do espectador, passando a constituir matéria de memória, aprofundando o que entendemos por repertório. André Malraux conceituou este arcabouço de memória das imagens como um *museu imaginário*, um “lugar mental” sem fronteiras que nos habita. Esse lugar mental abole as fronteiras de hierarquia, de tempo e de espaço entre as imagens que nos constituem. Esse local imaginário seria ainda, para Malraux, a fonte da criação artística, que insere o sujeito em uma narrativa da história das formas, sendo o artista mais influenciado pelo encontro com as obras de arte do que por aquilo que representam:

(...) toda narrativa está mais próxima das narrativas anteriores que do mundo que as cerca, e as obras mais divergentes, quando reunidas no museu ou na biblioteca, não se acham juntas pela relação que mantêm com a realidade, mas com a relação que têm entre si (MALRAUX apud SILVA, 2002, p.159).

Para Marcos Villela Pereira, as diversas formas de racionalidade só podem ser experimentadas quando se possui uma competência para fruir o objeto ou acontecimento artístico e, ainda, que esta formação passa pela ampliação da capacidade perceptiva através da ampliação do repertório do sujeito receptor: “Ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim uma ampliação da capacidade dos sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência.” (PEREIRA, 2011, p. 119). E ainda:

a vida – como a arte –, não se define: a vida – e a arte – é uma coleção de exemplos. Nesse sentido, postulo a ideia da experiência estética como uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para essa *coleção de exemplos* (p. 119-120).

Longe de se querer criar um repertório alheio ao estudante, que o capacite a ser uma espécie de conhecedor de uma história que não a sua, a ampliação de repertório a partir da perspectiva de história das formas o enreda em uma teia

de memórias imagéticas, relacionando o seu repertório com o repertório adquirido, que fará parte da sua constituição enquanto sujeito. Para Favaretto:

Tomar o cinema como instância educativa implica redirecionar as tradicionais questões sobre as relações entre pensamento e sensibilidade, entre juízos de gosto e prazer da fantasia, entre experiência reflexiva e consumo de experiências. Tratando-se de cinema e, mais extensamente, de todas as novas tecnologias das imagens, pergunta-se se o que estaria em questão na escola não seria a constituição de verdadeiros laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento visual. (apud SILVA et al, 2013, p. 145).

Trata-se, portanto, de pensar um laboratório de experimentações de fruição das imagens em movimento, de proporcionar o encontro com o cinema e sua melhor forma de exibição possível, propiciar o tempo de assistir aos filmes, de olhar as imagens de forma ativa, de olhar novamente, de fazer livres relações destas com repertórios imagéticos diversos. Trata-se de perguntar e de responder com imagem.

### **Perguntando e respondendo com imagens**

O projeto com os jovens foi realizado em quatro movimentos formativos: ida à sessão do *6º Festival Escolar de Cinema*, experiências com exibição e produção de filmes em sala de aula, realização da *Oficina de Introdução à Realização Audiovisual* e exibição do filme *Música e Preconceito*, curta-metragem filmado pelos estudantes, em sessão da *IV Mostra Olhares da Escola*. As experiências de sala de aula foram divididas em três proposições, cada uma consistindo em uma aula de exibição de trechos de filmes postos em relação seguida de uma aula de exercícios de filmagem.

O percurso iniciou com a ida dos estudantes à sessão do filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*<sup>4</sup>, de Daniel Ribeiro, dentro da programação voltada à faixa etária de 12 a 14 anos do *6º Festival Escolar de Cinema*. O Festival Escolar de Cinema é a maior ação do Programa de Alfabetização Audiovisual em termos de alcance de público. Até o ano de 2015 foram realizadas sete edições, atingindo mais de 25.000 estudantes e professores das redes públicas de ensino de Porto

---

<sup>4</sup> Hoje Eu Quero Voltar Sozinho, 2013, conta a história de um adolescente cego que tem sua primeira experiência amorosa com um colega de classe.

Alegre. A programação do Festival é dividida em faixas etárias que vão da educação infantil, passando pelo ensino médio até educação de jovens e adultos (EJA) e objetiva apresentar ao público escolar obras de menor acesso em relação a filmes do circuito comercial, no dispositivo clássico de exibição cinematográfica: a sala escura.

Os debates que se seguiram após a ida ao cinema foram em relação às diferenças da recepção cinematográfica na sala de cinema e em ambiente doméstico e à temática do filme, que tem sua ação transcorrida basicamente em contexto escolar. A discussão introduziu a primeira proposição de trabalho em sala de aula, com exibição e exercícios de filmagem que teve como tema: filmando a sala de aula.

Com o objetivo de expor aos estudantes os mecanismos de obtenção de imagem e colocá-los ao lado do diretor nas escolhas dos modos de fazer cinema, sem necessariamente trabalhar com o vocabulário “gramatical” desta linguagem<sup>5</sup>, a pergunta que guiou o trabalho com os filmes em todos os módulos foi: onde e como está a câmera?

Na proposição 1 foram selecionados trechos de cenas de sala de aula dos seguintes filmes: *Os Incompreendidos* (1959), de François Truffaut; *Onde Fica a Casa do Meu Amigo* (1983), de Abbas Kiarostami; *A Esquiva* (2003), de Abdellatif Kechiche; *Os Indigentes do Bom Deus* (2000), de Jean Claude Brisseau e *Elephant* (2003), de Gus Van Sant. Os filmes foram escolhidos pelos critérios de aproximação temática ao universo dos estudantes, diversidade de realidades representadas e diversidade de posicionamento, movimentos de câmera e duração de planos. O exercício prático proposto foi o de filmar a sala de aula em três planos. O equipamento utilizado para todos os exercícios de filmagem na escola foi uma câmera de filmagem *Canon* semiprofissional e o tempo disponível foi a duração de um período regular, 50 minutos.

---

<sup>5</sup> O único conceito trabalhado durante o projeto foi o de “plano”, tanto em relação ao tempo (duração) quanto ao espaço (enquadramento e distância do objeto filmado).

Neste momento inicial do projeto, logo após assistir aos trechos dos filmes, o diálogo que os estudantes estabeleceram com esses foi basicamente com a temática – normalmente a primeira camada acessada pelo espectador – sendo abordados temas sobre a autoridade do professor em sala de aula (Onde Fica a Casa do Meu Amigo) e a transgressão dos estudantes em relação a essa autoridade (Os Incompreendidos e Os Indigentes do Bom Deus).

A proposição 2 tinha como objetivo, não verbalizado para os alunos, a percepção de uma narrativa inerente à imagem em movimento, sem o artifício da montagem, e através da proposta do exercício de filmagem elaborado por Alain Bergala, em *A Hipótese Cinema*(2007), chamado de *Minuto Lumière*<sup>6</sup>.

Na aula de exibição, houve uma breve introdução ao início do cinema, a descrição do dispositivo do cinematógrafo, suas limitações e a revolução tecnológica e perceptiva que provocou na época. Em seguida foram exibidos oito filmes: *Chegada de um trem à estação*, 1895; *Saída da fábrica*, 1895; *Refeição de um bebê*, 1895; *Demolição de um muro*, 1895; *O jardineiro regado*, 1895; *Jogo de cartas*, 1895; *Partindo de Jerusalém pela estrada de ferro*, 1895 e *Engate de um caminhão*, 1896.

Apesar de os “*Minutos Lumière*” dos estudantes terem explorado questões muito interessantes em relação à percepção de movimento, profundidade de campo, informações sonoras do extracampo, o diálogo entre as imagens assistidas e produzidas, que é o objeto de reflexão deste artigo, aconteceu posteriormente, na realização do curta-metragem final, conforme observaremos mais adiante. Também é importante pontuar que, do ponto de vista pedagógico, o objetivo proposto nem sempre é atingido diretamente ou ao menos não no momento que se espera; muitas vezes os resultados podem aparecer mesmo em situações extraescolares, longe das vistas do professor, o que torna a avaliação dos métodos bastante complexa.

---

<sup>6</sup> O *Minuto Lumière* consiste na filmagem de um plano de 50 segundos, com a câmera parada, sem a utilização de zoom, com temática cotidiana, sem encenação por parte dos atores.

A proposição 3 apresentou o cinema brasileiro contemporâneo e tinha como objetivo ampliar o repertório dos estudantes nesse campo e trabalhar com travelling<sup>7</sup>. Foram selecionados trechos de filmes de dois diretores pernambucanos, considerando a importância de produção cinematográfica desse estado dentro do cinema nacional nas últimas duas décadas. Os trechos exibidos foram dos filmes *Amarelo Manga* e *Febre do Rato*, de Claudio Assis, 2002 e 2011, respectivamente e *O Som ao Redor*, de Kleber Mendonça, 2012.

Nesta etapa do trabalho a percepção dos estudantes em relação aos modos do fazer cinematográfico já estava muito mais aguçada em relação ao início do projeto. De imediato foi percebida pelos alunos a semelhança em relação à movimentação da câmera e à duração dos planos. Essa percepção foi o mote para o exercício de filmagem deste módulo, que consistiu na filmagem de um plano longo com a câmera em movimento, acoplada a uma bicicleta ou skate. Pela natureza do exercício, que solicitava uma regra formal mais específica do que os outros, já observamos a assimilação dos procedimentos de filmagem nos vídeos produzidos. O primeiro grupo fez uma referência explícita ao travelling de *O Som ao Redor*. O segundo recuperou a câmera circular do filme *Elephant*, exibido na proposição 1 de sala de aula, invertendo a lógica do posicionamento da câmera – que no filme de Gus Van Sant gira em torno do próprio eixo filmando uma roda de alunos – e no exercício produzido faz um giro de 360° ao redor de um estudante.

Na terceira etapa do projeto, foi ministrada uma *Oficina de Introdução à Realização Audiovisual*, oferecida pelo *Programa de Alfabetização Audiovisual*, em que a cineasta Laura Mansur<sup>8</sup> auxiliou os alunos na execução de um curta-

---

<sup>7</sup> Travelling, na terminologia de cinema e audiovisual, é todo movimento de câmera em que esta realmente se desloca no espaço – em oposição aos movimentos de panorâmica, nos quais a câmera apenas gira sobre o seu próprio eixo, sem se deslocar. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Travelling>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

<sup>8</sup> Laura Mansur é cineasta, tendo atuado como diretora e assistente de direção em diversos curtas e longas-metragens brasileiros. É tambémicineira do Programa de Alfabetização Audiovisual desde 2013.

metragem. A oficina de 20 horas-aula foi realizada no horário de aula dos estudantes.

A oficina, pelo desafio proposto de produzir um filme curta-metragem com narrativa estabelecida, acabou sendo mais estrutural no trabalho com a linguagem cinematográfica do que as aulas que vínhamos desenvolvendo com o grupo. A metodologia aplicada foi a de seguir os passos básicos da realização cinematográfica, a constar: elaboração de roteiro, *decupagem*<sup>9</sup> do roteiro, filmagem e montagem. Poderíamos refletir sobre este rico processo a partir de diversos pontos, mas para a análise que este artigo propõe vamos relacionar diversos planos filmados no curta-metragem *Música e Preconceito*, realizado pelos estudantes e o repertório adquirido no decorrer do projeto, sob a perspectiva de uma história das formas cinematográficas construída pela apropriação destes modos de fazer cinema.

### **Música e Preconceito: imagens-resposta**

Ao analisar o filme produzido é possível constatar que diversos planos pensados pelos alunos de alguma forma realizam uma interpretação, ou ainda uma reflexão dos trechos exibidos em sala de aula.

O primeiro plano do filme possui um posicionamento de câmera e um tempo de duração muito similar ao filme *A Saída dos Operários da Fábrica*, dos Irmãos Lumière (Figura 1). Nele um grupo de estudantes entra no colégio, seguido de longe pelo protagonista. A câmera está parada, em posição frontal, os atores se movimentam em direção a ela e o plano tem quase a mesma duração daquele dos irmãos franceses, cerca de 30 segundos (Figura 2).

---

<sup>9</sup> Em cinema e audiovisual, *decupagem* é o planejamento da filmagem, a divisão de uma cena em planos e a previsão de como estes planos vão se ligar uns aos outros através de cortes. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Decupagem>>. Acesso em 27 de setembro de 2015.

Figura 1 - Frame de *A Saída dos Operários da Fábrica*, Irmãos Lumière, 1895



Fonte: Frame extraído do DVD do material didático *Inventar com a Diferença*.

Figura 2 - Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014



Fonte: Frame extraído do arquivo digital original do filme.

Outra referência observada é a filmagem circular de um grupo – já explorada nos exercícios de filmagem do módulo sobre cinema brasileiro contemporâneo – tomada do centro, com a câmera girando em torno do eixo, percorrendo os rostos dos atores (Figura 4), muito parecida com o trecho do filme *Elephant*, exibido no módulo da sala de aula (Figura 3).

Figura 3 - Frame de *Elepahnt*, Gus Van Sant, 2000



Fonte: Frame extraído de DVD original, acervo pessoal.

Figura 4 - Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014



Fonte: Frame extraído do arquivo digital original do filme.

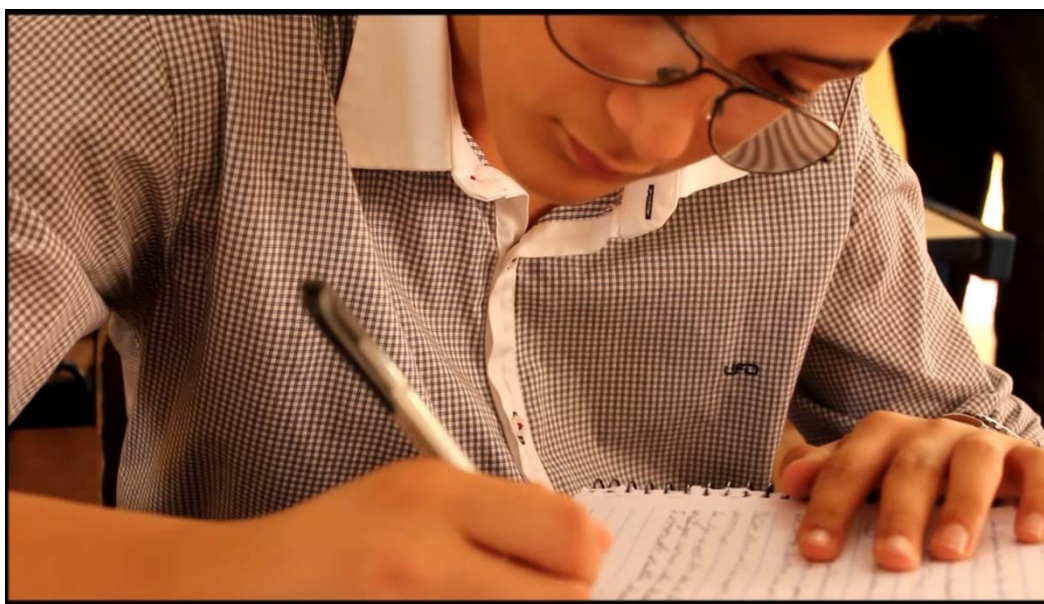
Nas filmagens da cena de sala de aula, observamos duas referências claras à cena do filme *Os Incompreendidos*, exibida em sala de aula. A primeira é na tomada do protagonista copiando a matéria no caderno (Figura 5). A sutil diferença entre o posicionamento das câmeras – que no filme de Truffaut está às costas do aluno e com uma perspectiva um pouco elevada, ao contrário da dos alunos (Figura 6), que está de frente e mais central – nos mostra a apropriação deste repertório imagético adquirido, que recria da memória de uma imagem, sem trazer à consciência uma mera reprodução formal.

Figura 5 - Frame de *Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959



Fonte: Frame extraído de DVD original, acervo pessoal.

Figura 6 - Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014



Fonte: Frame extraído do arquivo digital original do filme.

A segunda referência a esse filme é na filmagem frontal da sala de aula e no movimento de câmera que se segue. Em *Os Incompreendidos*, a câmera faz uma panorâmica<sup>10</sup> para a esquerda da sala seguindo o professor que se desloca ao fundo (Figura 7). No filme *Música e Preconceito*, a câmera faz uma

---

<sup>10</sup> Panorâmica, em cinema e audiovisual, é um movimento de câmera em que esta não se desloca, mas apenas gira sobre o seu próprio eixo horizontal ou vertical.

panorâmica para o mesmo lado, seguindo os estudantes do fundo da sala que saem quando bate o sinal (Figura 8).

Figura 7 - Frame de *Os Incompreendidos*, François Truffaut, 1959



Fonte: Frame extraído de DVD original, acervo pessoal.

Figura 8 - Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014



Fonte: Frame extraído do arquivo digital original do filme.

Por fim, o último plano de Música e Preconceito (Figura 10) é um plano *plongée*<sup>11</sup>, semelhante ao *plano-sequência*<sup>12</sup> inicial de *Amarelo Manga* (Figura 9), de Claudio Assis, trabalhado na proposição cinema brasileiro contemporâneo, com a diferença que no filme de Claudio Assis a câmera se movimenta pelo espaço e no filme dos alunos ela está parada.

Figura 9 - Frame de Amarelo Manga, Claudio Assis, 2002



Fonte: Frame extraído de DVD original, acervo pessoal das autoras.

---

<sup>11</sup> *Plongée*, que significa mergulhada em francês, é o termo usado para definir um tipo de enquadramento em que a câmera filma o objeto de cima para baixo. Fonte: <<http://paradadecinema.com.br/camera-em-plano-plongee-supercut>>. Acesso em: 28 de setembro de 2015.

<sup>12</sup> *Plano-sequência*, em cinema e audiovisual, é um plano que registra a ação de uma sequência inteira, sem cortes. Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Plano-sequência>>. Acesso em: 27 de setembro de 2015.

Figura 10 - Frame de *Música e Preconceito*, 8º ano, EEEF Leopolda Barnewitz, 2014



Fonte: Frame extraído do arquivo digital original do filme, acervo pessoal das autoras.

O curioso deste processo de apropriação é que em nenhum momento o diálogo entre imagens (filmadas pelos alunos e assistidas nas aulas de exibição) foi verbalizado, o que nos leva a crer que o repertório foi assimilado constituindo uma verdadeira memória das imagens, ampliando suas possibilidades de expressão nesta linguagem.

Foi possível observar também a vontade de diversificar as durações de planos, posições e movimentos de câmera e de que essas escolhas fossem sempre diferentes a cada cena. A impressão é de que os estudantes ansiavam por experimentar todas as possibilidades de expressão a que tinham sido apresentados durante o trabalho. Não há em *Música e Preconceito* dois planos similares em relação à forma. As situações de conflito e de resolução de conflito que o filme estabelece – um aluno novo que chega à escola e é recebido com hostilidade pelos colegas acaba sendo aceito pelo grupo por seu gosto musical – foram exploradas através de planos-sequência, planos-detelhe, close up, câmeras estáticas, em movimento, na mão e no tripé, em diferentes angulações, como um laboratório de experimentação da linguagem.

## **Compartilhando olhares**

Como ação de encerramento do projeto pedagógico, o grupo compareceu à *IV Mostra Olhares da Escola*, ação do *Programa de Alfabetização Audiovisual*. A *Mostra Olhares da Escola* exhibe filmes escolares das redes públicas de ensino da cidade de Porto Alegre, realizados durante o ano letivo, em sessões comentadas por cineastas, educadores e críticos de cinema. Cada sessão exhibe filmes de até três escolas, com a presença dos estudantes realizadores, que têm a oportunidade de verem seus filmes na tela grande do cinema, apresentar seus processos de trabalho e trocar experiência com seus pares. Na ocasião os alunos apresentaram o filme, tecendo comentários sobre o seu processo de realização, relatando o trabalho de sala de aula, os módulos de exibição, suas referências, assumindo a autoria do curta-metragem, enfim, construindo uma narrativa própria sobre a realização cinematográfica.

Todo o processo do trabalho na escola, de acesso a obras cinematográficas, produção e exibição de exercícios com imagens, dialoga com a concepção do *Programa de Alfabetização Audiovisual*, de abordagens múltiplas em relação aos diferentes caminhos que o cinema na sala de aula pode percorrer. Diferentemente de se criar um método para este trabalho, o PAA objetiva ser um espaço de compartilhamento e reflexão destas experiências, tornando-se uma referência e um apoio para os profissionais que queiram trabalhar esta linguagem em contexto escolar. Esse é também o objetivo do *Vagalume*, um laboratório de experimentações metodológicas que acolhe diferentes agentes a fim de trocar informações, formar parcerias e trocar ideias, enfim, compartilhar olhares; um espaço e um tempo para a ampliação das possibilidades e do alcance que a *alfabetização audiovisual* pode ter tanto na escola quanto em espaços informais de ensino, atuando na formação destes sujeitos (professores e alunos) para a apropriação da linguagem das imagens em movimento.

## **Considerações finais**

Torna-se impossível definir o impacto que um projeto pedagógico como este tem sobre a constituição destes estudantes. Em primeiro lugar, pela

impossibilidade de dimensionar a experiência vivida por cada sujeito e, segundo, pelo fato de que a experiência como processo atravessador do sujeito vai constituir o indivíduo e se manifestar como repertório por tempo indeterminado. Para Mário Alves Coutinho (2013, p.20), “sua eficiência (da arte) maior é pressupor e propor a liberdade de quem a experimenta, não impor. Cada qual aprende (se aprende) o que pode, o que dá conta.” Ainda, segundo Fresquet (2013, p. 172): “para Godard, efetivamente o cinema não se ensina, porque o cinema não se aprende, como a literatura.”

No entanto, é possível afirmar que o fio condutor para este tipo de projeto de *alfabetização audiovisual*, pensado sob a perspectiva da história das formas, deve começar na etapa de seleção dos filmes trabalhados, a fim de que estes falem por si mesmos, exigindo a mínima interferência do professor no contato obra cinematográfica/aluno. Ainda, que esses filmes assumam um contraponto em relação aos conteúdos de circulação majoritariamente comercial, como *blockbusters*, programas televisivos e conteúdo publicitário. Para Anita Leandro (2001, p. 34):

É didático o material audiovisual que ensina o espectador a resistir à estética dominante, construindo um pensamento crítico em relação ao próprio meio utilizado no processo educativo. [...] Pensar com imagens e sons é fazer do cinema ou do vídeo um ato de resistência.

Outra observação importante para o estudo do cinema a partir da história das formas é garantir o tempo de fruição dos filmes ou dos trechos de filmes. Em um tempo em que imagens em movimento de todos os tipos atravessam nosso cotidiano, com a velocidade da barra de rolamento do computador, permitir aos alunos ver, rever, ver mais uma vez, pausar, voltar, pensar e observar, estimula um diálogo com a imagem dificilmente alcançado em outro contexto que não o pedagógico. Diz Godard (apud Daney, 2007, p. 112) sobre a pedagogia do cinema:

Guardar um número de alunos para retardar o momento no qual eles se arriscariam a passar rápido demais de uma imagem à outra, de um som ao outro, ver rápido demais, pronunciar-se prematuramente, pensar em ter terminado com o cinema quando eles estão longe de suspeitar a que ponto o agenciamento dessas imagens e desses sons é coisa complexa, grave, sem inocência.

Perguntar e responder com imagens é um processo de médio e longo prazo. Se “a imagem pensa” como afirma Godard no filme *História(s) do Cinema*, estabelecer processos que resultem em uma abertura sensível e cognitiva para esta racionalidade é tarefa árdua e de risco. Segundo Daney (2007), a dialética da “pedagogia godardiana”, consiste em assumir o que é dito, não questionando jamais a legitimidade do enunciado ou do enunciador, mas procurar sempre o “outro” enunciado, o outro som, a outra imagem que poderia vir a se contrabalancear, travar relação, constituindo assim o espaço vazio no qual as imagens e sons coexistem, se reconhecem, se nomeiam e se embatem.

Seria mais racional falarmos em possibilidades de alfabetizações audiovisuais, inúmeros são os processos, levando em consideração os contextos e os sujeitos envolvidos. Adriana Fresquet (2013, p. 17) lembra Brecht ao dizer que não podemos esquecer o imperativo “apague as pegadas”, para que os que venham atrás tenham a chance de criar seus próprios caminhos. O cinema, como diz Paulo Henrique Vaz (2013, p. 55), não é o lugar ou o meio ideal para o ensino de nada, a função da arte é levantar dúvidas e promover questionamentos.

## Referências

- AUMONT, Jaques. Pode um filme ser um ato de teoria? *Educação & Realidade: Cinema e Educação*, v. 33, n.1, p. 21-34, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica. (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- BERGALA, Alain. *La hipótesis del Cine: pequeno tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes Educación, 2007.
- COUTINHO, Mário Alves. Introdução II: Jean-Luc Godard ou a pedagogia do Não. In: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lucia Soutto. (Orgs.). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 19-25.
- DANEY, Serge. O terrorizado. *Pedagogia Godardiana. A rampa: cahiers du cinema 1970-1982*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FRESQUET, Adriana. Infância por infância. In: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lucia Soutto. (Orgs.). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 169-181.
- LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. *Comunicação & Educação*, v. 7, n. 21, p. 29-36, 2001.
- OLIVEIRA JR. Luiz Carlos. *A mise en scène no cinema: do clássico ao cinema de fluxo*. Campinas: Papirus, 2013.
- OLIVEIRA JR. Luiz Carlos. *Vertigo, a teoria artística de Alfred Hitchcock e seus desdobramentos no cinema moderno*. Tese (Doutorado) – Departamento de Cinema, Rádio e Televisão/Escola de Comunicação e Artes/USP. São Paulo, 2015.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, v. 18, p. 111-124, 2011.

SILVA, Maria Cristina Miranda da. A reinvenção do(s) cinema(s) na formação do espectador contemporâneo: pedagogia godardiana. In: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lucia Soutto. (Orgs.). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 139-155.

SILVA, Edson Rosa da. O museu imaginário e a difusão da cultura. *Semear: Revista eletrônica da Cátedra Padre Antônio Vieira de Estudos Portugueses*, n. 6, s/p, 2002. Disponível em: <http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/catedra/index.html>

TEIXEIRA, Inês Assunção et al. (Orgs.) *A infância vai ao cinema*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VASCONCELLOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard: ou como produzir um pensamento do cinema. *Educação & Realidade: Cinema e Educação* – v. 33. n. 1. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

VASCONCELLOS, Jorge. (Org.) *A experiência do cinema*: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

VAZ. Paulo Henrique. Prenome Jean-Luc: notas sobre as possibilidades de uma pedagogia sem garantias. In: COUTINHO, Mário Alves; MAYOR, Ana Lucia Soutto. (Orgs.). *Godard e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 39-49.

## Referências fílmicas

*A Esquiva*. Direção: Abdellatif Kechiche. França: Lola Filmes e Noé Production, 2003 [produção]. 117 min., cor. DVD acervo pessoal.

*Amarelo Manga*. Direção: Claudio Assis. Recife: Olhos de Cão Produtora, 2002 [produção]. 101 min., cor. DVD acervo pessoal.

*Chegada de um trem à estação; Saída da fábrica; Refeição de um bebê; Demolição de um muro; O jardineiro regado; Jogo de cartas; Partindo de Jerusalém pela estrada de ferro e Engate de um caminhão*. Irmãos Lumière. Paris: Cinématographe Lumière, 1985 e 1986. 7 min., p&b. DVD Material didático *Inventar com a Diferença*.

*Elephant*. Direção: Gus Van Sant. EUA: Estúdio HBO, 2003 [lançamento mundial]. 81 min., cor. DVD acervo pessoal.

*Febre do Rato*. Direção: Claudio Assis. Recife: República Pureza Filmes e BelaVista Cinema, 2011[produção]. 110 min., cor. DVD acervo pessoal.

*História(s) do Cinema*. Direção: Jean Luc-Godard. França: 1988 [lançamento mundial]. 266 min., cor. DVD acervo pessoal.

*Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*. Direção: Daniel Ribeiro. São Paulo: Lacuna Filmes, 2014 [produção]. 96 min., DVD acervo pessoal.

*O Som ao Redor*. Direção: Kleber Mendonça. Recife: CinemaScópio, 2012 [produção]. 131 min., cor. DVD acervo pessoal.

*Onde Fica a Casa do Meu Amigo*. Direção: Abbas Kiarostami. Irã: 1983 [estreia mundial]. 83 min., cor. DVD acervo pessoal.

*Os Incompreendidos*. Direção: François Truffaut. França: 1959 [estreia mundial]. 99 min., p&b. DVD acervo pessoal.

*Os Indigentes do Bom Deus*. Direção: Jean Claude Brisseau. França: 2000 [lançamento mundial]. 107 min., cor. DVD acervo pessoal.

**Juliana Costa**

Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014), é mestranda da linha de pesquisa Estudos sobre as Infâncias, sob orientação da Profª. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, tendo sua pesquisa voltada para as intersecções entre cinema e educação, cinema e infância, cinema e sala de aula. Atuou de 2012 a 2015 como bolsista do *Programa de Alfabetização Audiovisual*.

E-mail: juvieiracosta01@gmail.com

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8243402P9>

**Maria Carmen Silveira Barbosa**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1983), especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo GEEMPA (1984) e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lidia Coriat (1995), mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1987), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha (2013). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre as Infâncias. Atua como coordenadora do projeto de extensão da UFRGS *Programa de Alfabetização Audiovisual*, desde 2011.

E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

Currículo: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4767952P9>

## A capacidade de uma batalhadora para impulsionar o ensino da arte na América Latina<sup>1</sup>

Ricard Huerta (Universidade de Valência – Espanha)

### RESUMO

Este artigo apresenta e discute a pesquisa “Redesenhando o desenho: educadores, política e história”, desenvolvida por Ana Mae Barbosa, ao longo de mais de dez anos, sobre a modernização do ensino das artes visuais e do desenho no período de 1920 a 1950 no Brasil, feita principalmente em jornais da época. Evidencia as políticas educacionais e importantes educadores que defenderam a inserção da visualidade baseada na cultura local na educação. Relaciona tal modernização com o movimento modernista no ensino do Desenho realizado em outros países da América Latina, como no México e no Peru.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino da arte. Políticas educacionais. História do ensino da arte.

### RESUMEN

Este artículo presenta y discute la investigación "Redesenhando o Desenho: educadores, política e história", desarrollada por Ana Mae Barbosa, durante más de diez años acerca da modernización de la educación artística y del dibujo en el período de 1920 a 1950 en Brasil, realizada principalmente en los periódicos de la época. Destaca las políticas educativas y los educadores importantes que defendían la inclusión de la visualidad basada en la cultura local en la educación. Relaciona esta modernización con el movimiento modernista en la enseñanza del dibujo hecho en otros países latinoamericanos como México y Perú.

### PALABRAS CLAVE

Educación artística. Políticas educativas. Historia de la educación artística.

A leitura do livro *Redesenhando o Desenho: educadores, política e história* de Ana Mae Barbosa supõe uma imersão nas políticas educacionais que regem nosso campo de referência. A presença de Ana Mae no cenário internacional do ensino da arte é importante, tanto quanto sua trajetória e luta durante mais de cinco décadas, buscando e conseguindo dignificar nossa área de conhecimento. Presidiu a InSEA<sup>2</sup> e fomentou um encontro frutífero entre as diferentes sensibilidades ibero-americanas, tentando unificar esforços para promover as artes nos programas educativos governamentais. Também é

<sup>1</sup> Uma versão deste trabalho foi publicada em espanhol em: <<http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2015/11/Rese%C3%B1a-Libro-Ana-Mae-Barbosa-por-Richard-Huerta.pdf>>.

<sup>2</sup> International Society for Education through Art.

preciso reconhecer seu constante empenho em unir e visibilizar a classe de arte/educadores.

Este magnífico ensaio constrói um discurso no qual é reivindicado o papel das pessoas que se destacaram por suas conquistas no último século. Aqui são vinculados os feitos históricos à atualidade mais recente, de maneira que também incide sobre as disputas pessoais e as lutas internas que diversas vezes sufocam as vozes mais interessantes do panorama atual, criticando as políticas de “terra arrasada” daqueles obstinados em eliminar as conquistas de quem nos precedeu, a fim de anular a memória daquilo que nos pertence como patrimônio. A autora estrutura este impressionante trabalho em períodos históricos e insiste em reclamar um papel relevante para o ensino da arte em seu país, centrando sua pesquisa em alguns dos autores mais destacados. Desta forma, organiza um esquema por partes em que Theodoro Braga representa a virada industrial do início do século XX; enquanto Cecília Meireles e Edgar Sussekind de Mendonça representariam a virada modernista, num período notadamente influenciado por autores anglo-saxões advindos, tanto do âmbito estadunidense (John Dewey e Viktor Lowenfeld do *Teachers College*, da *Columbia University*) quanto do britânico (Marion Richardson e Herbert Read, da Inglaterra). Não podemos esquecer que a tese de doutorado de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa foi defendida na Universidade de Boston, em 1979, e é intitulada *American influences on Art Education in Brazil: analyses of two moments: Walter Smith and John Dewey*. Apesar de no livro adquirir maior presença o período histórico que compreende as décadas da primeira metade do século XX, as reflexões da autora nos aproximam constantemente da atualidade. A leitura deste volume consegue emocionar, e acredito que conseguiu equilibrar tanto um exercício de memória histórica com a necessária reflexão crítica que vê o presente e se projeta nas possibilidades de futuro.

Cada capítulo é precedido por uma epígrafe. Trata-se, portanto, de 14 exemplos escolhidos, graças aos quais podemos vislumbrar alguns aspectos que constroem a poderosa personalidade da autora do livro, tanto no que se refere à sua presença social como naquilo que concerne à sua intimidade. Chamou-me a atenção que a epígrafe do capítulo 14 fosse um texto de Barbara

Kruger. Minha admiração pela artista me encorajou a perguntar à própria Ana Mae sobre esta decisão, e ela me respondeu que havia conhecido pessoalmente Barbara Kruger quando organizou uma exposição sua em São Paulo. É que por quase uma década nossa autora foi diretora do poderoso MAC (Museu de Arte Contemporânea) da USP (Universidade de São Paulo). A relação desta cidade, capital econômica e financeira do Brasil, com o universo da arte vem de longe. De fato, a Bienal de São Paulo, que iniciou seu percurso em 1951, é um dos encontros mais prestigiados e relevantes do panorama mundial da arte. Outro aspecto importante que nos revela esta citação de Kruger (*"The new history is not only about the pain of the past, or the struggles of the present..."*) é também uma das facetas pela qual Ana Mae sempre se destacou: sua indefectível defesa dos direitos das mulheres. A ênfase que nossa autora imprime em suas ações sempre foi ancorada em um olhar feminista que se faz necessário em um país no qual as conquistas das pessoas do sexo feminino são acompanhadas de grandes esforços, tanto no âmbito pessoal como quando se trata de reivindicações sociais, havendo demonstrado sua coragem para conseguir novas vitórias econômicas, legais ou inclusive sanitárias. A paixão com que descreve a figura de Cecília Meireles (a quem dedica o capítulo 7) é uma mostra dessa deriva feminista de sua trajetória, e na obra da educadora encontramos muitos pontos de encontro com algumas das reivindicações mais urgentes do ensino da arte: a paixão pelo cinema, a incidência na formação infantil, o esforço em relacionar as culturas da Ibero-América, o papel da mediação nos museus ou, ainda, a transversalidade que nos permite encontros frutíferos com as outras áreas do currículo, especialmente com a literatura e as ciências sociais.

No texto destaca-se o trabalho de personalidades ibero-americanas do ensino da arte durante a primeira metade do século XX: Gerardo Seguel, no Chile; Adolfo Best Maugard, no México; ou Elena Izcue, no Peru. Também reúne nomes de personalidades que se destacaram em períodos mais recentes: Manuel Pantigoso, no Peru; Luís Errazuriz, no Chile; Salomón Aznar, no Uruguai; Ramón Cabrera, em Cuba; Olga Olaya, na Colômbia; ou Lucia Pimentel, no Brasil; os quais constituem o núcleo primário do CLEA (Conselho Latino-americano de Educação através da Arte). Ao longo da obra, destaca os aportes

teóricos que impulsionam Ricardo Marín nas *Arts Based Research* ou Imanol Aguirre na Cultura Visual, sem esquecer a sintonia que o une aos pesquisadores de Girona: Roser Juanola e Joan Vallés. Barbosa defende, com bastante entusiasmo, um panorama respeitoso com a tradição, no qual se possa estabelecer critérios novos, ajudando a difundir as ideias das gerações de pesquisadores mais jovens, superando assim os preconceitos que possam enfrentar as diferentes escolas, tendências ou departamentos universitários. Não devemos perder de vista que nossa autora pesquisou durante um ano no *Centre for Contemporary Cultural Studies* da Universidade de Birmingham, compartilhando trabalhos com Richard Hoggart, o qual havia fundado em 1963, junto com Stuart Hall, esse prestigioso instituto universitário pioneiro dos estudos culturais. A autora apoia a abordagem dos Estudos Visuais como aporte teórico para as pesquisas em nosso campo de atuação, mas sem perder de vista o rico panorama que nos precede. Companheira de esforços junto a Paulo Freire e ativista consciente do papel social e de defesa dos direitos humanos que devem impulsionar o ensino da arte, Barbosa sabe que as diferenças foram uma das fontes mais fecundas da evolução de nossa área de conhecimento. A própria palavra “desenho”, que no Brasil também serviu para denominar o que agora entendemos por “design” (design gráfico ou de produto), é uma das numerosas acepções polissêmicas às quais devemos nos acostumar. Ocorre em muitos âmbitos específicos do ensino da arte, que nomes e conceitos vão flutuando com o tempo. Um bom exemplo deste tipo de diferença pode ser visto na seguinte reflexão:

Curiosamente, ao contrário das outras formas de Arte, o cinema foi introduzido nas escolas como cultura para ser visto e analisado, e só depois se estimulou o cinema como expressão, como criação, como um fazer nas salas de aula. As outras Artes Visuais, como Pintura, Desenho, Escultura, Gravura, Instalações, etc., foram introduzidas nas escolas como expressão pelo modernismo, e só depois com o pós-Modernismo entraram nas escolas como cultura a ser decodificada, fruída e significada. (BARBOSA, 2015, p. 251-252).

O método de trabalho que Barbosa utiliza para revisar os diferentes momentos históricos consiste em reproduzir artigos de jornais ou outros documentos peculiares, como entrevistas inéditas, ou, ainda, lança à luz manuscritos encontrados em bibliotecas, folhetos e gravações que haviam

permanecido ocultos por décadas. Graças a essa busca em diversas mídias, Barbosa pôde ir construindo uma estrutura que leva em conta algo além dos livros e dos textos habituais. Tudo isso sem deixar de valorizar a impressionante bagagem pessoal que a precede, já que Ana Mae é uma profissional inquieta, muito presente nos congressos e reuniões científicas, com um desejo incansável de conhecer o que está ocorrendo em cada lugar do planeta. Ao ter garimpado em acervos e bibliotecas pouco pesquisadas até agora, a autora se transforma em historiadora crítica, já que manuseia fontes amplas, destacando sua preferência por artigos encontrados nas hemerotecas consultadas. Em alguns momentos, apresenta-nos os textos tal e qual foram publicados, insistindo no fato de que eles mesmos dizem muito mais do que aquilo que ela poderia explicar. Deste modo, também podemos saborear os documentos autênticos redigidos por Fernando de Azevedo, Theodoro Braga, Cecília Meireles, John Dewey ou Herbert Read. Aqui, Barbosa sustenta que utiliza os recortes de jornais na íntegra do mesmo modo que na *art based research* são utilizadas as imagens para articular a investigação. Entre os temas que vão fluindo no livro aparecem a caligrafia e a tipografia, verdadeiros estandartes do que poderia ser um modelo inovador de desenho para o ensino da arte (apesar da tradição que o precede), mas vinculando-o às tecnologias de ponta. A escrita é desenho e não podemos eliminar nem a escrita nem a prática do desenho na cultura visual.

O livro é rico de ilustrações nas quais temos a oportunidade de comprovar as ideias que o texto vai expondo, pois resulta fundamental poder conhecer algumas das imagens que acompanham as edições sobre experiências nas *Escuelas de Pintura al Aire Libre*, que tanto revolucionaram o panorama mexicano. O desenho como descoberta e a paixão por conhecer através do grafismo constituem uma interessante argumentação para seguir considerando esta prática como um encontro positivo com a arte e com a educação. Tudo isso sem nos ampararmos em premissas que possam atender a outros interesses, como quando a autora adverte que:

O neoliberalismo do século XXI também apela para o trabalho como o principal objetivo do ensino da Arte e o Design, entretanto, o desconhecimento histórico limita a compreensão e leva a repetições de propostas que não deram certo. (BARBOSA, 2015, p. 54).

Este trabalho tem muitas narrativas autobiográficas (“minha solidão foi sem drama, imaginativa, cercada de animais”), que nos aproximam dos anseios e das questões que preocupam a pesquisadora. Como narrativa pessoal, articula-se com base na revisão de outros grandes autores, esmiuçando aspectos-chave de cada momento histórico. O título do artigo corresponde precisamente a uma das propostas feitas por Theodoro Braga em um texto publicado em 1923, defendendo uma educação para todas as classes sociais, introduzindo nesta formação integral os aspectos culturais que Ana Mae Barbosa se refere em seu livro na página 114: “Como ensinar-se, por exemplo, o ofício de tipógrafo a educandos que desconheçam o alfabeto?” Pois o mesmo se dá em relação ao ensino da arte, ao conhecimento da história que a precede e às bases que a forjaram.

## Referência

Barbosa, Ana Mae. *Redesenhando o desenho: educadores, política e história*. São Paulo: Cortez, 2015. 454 páginas.

### Ricard Huerta

É professor de Educação Artística e diretor do Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas da Universitat de València (Espanha). Participa do Grupo de Pesquisa do Observatório de Educación Patrimonial en España (OEPE). Doutor em Belas Artes, licenciado em Música, em Belas Artes e em Comunicação Audiovisual, coordena o projeto Maestros y museos, do qual participam oito universidades de cinco países. É membro do ICOM-Unesco e diretor da Revista EARI – Educación Artística Revista de Investigación. Atuou como professor convidado em universidades de Cuba, Uruguai, Colômbia, Chile e Reino Unido. Publicou livros e artigos em revistas especializadas. Como artista visual tem realizado várias exposições em diferentes países.

E-mail: ricard.huerta@uv.es

Currículo: <http://uv.academia.edu/ricardhuerta>

Tradução de Gabriela Bon do original em espanhol La capacidad de una luchadora para impulsar la educación artística en Latinoamérica.

Revisão da tradução de Andrea Barrios.

## **Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais**

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (URFPE/UAG – Brasil)  
Clarissa Martins de Araújo (UFPE/PPGE – Brasil)

### **RESUMO**

Partimos, neste texto, de uma compreensão da Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais filiada à teoria pós-colonialista. O texto está organizado em quatro tópicos articulados. No primeiro tópico, apresentamos a Abordagem Triangular como uma teoria aberta, não linear, que convida o arte/educador ao gesto de reelaborar. No segundo tópico, tratamos de argumentar sobre a filiação da Abordagem Triangular à teoria pós-colonial, ressaltando que a dimensão estética se interliga à dimensão cultural e que ambas são políticas. No terceiro tópico, tratamos de uma versão da história da Abordagem Triangular, pondo em destaque as transformações impulsionadas por tal teoria no campo da arte/educação nacional. Finalmente, no quarto tópico, à guisa de conclusão, argumentamos que a Abordagem Triangular provocou uma torção mais específica nas artes e culturas visuais e, também, no campo da arte/educação nacional, defendendo a descolonização e propondo a democratização da arte, seu ensino e sua história como direito de todos.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Abordagem Triangular. Dimensão Estética e Cultural. Teoria pós-colonial.

### **ABSTRACT**

We start in this text, an understanding of the Triangular Approach as a theory of interpretation of the universe of arts and cultures visual affiliated to post-colonial theory. The text is organized in four articulated topics. In the first topic, we introduce the Triangular Approach as an open theory, non-linear, which invites the art/educator into the gesture of redesigning. The second topic, we argue about the affiliation of the Triangular Approach to the post-colonial theory, emphasizing that the aesthetic dimension interconnects to the cultural dimension and that both are political. In the third topic, we deal with a version of the history of the Triangular Approach, highlighting the changes driven by such a theory in the field of national art/education. Finally, in the fourth topic, by way of conclusion, we argue that the Triangular Approach caused a more specific twist in the arts and visual cultures and, in the broader field of national art/education, defending the decolonization, proposing the democratization of art, its teaching and its history as a right for everyone.

### **KEY WORDS**

Triangular Approach. Aesthetic and Cultural dimension. Post-colonial theory.

*Aqueles que nunca souberam domar  
nem o vapor nem a eletricidade  
Aqueles que não exploraram  
nem os mares nem os céus  
mas conhecem o país do sofrimento  
nos seus mais insignificantes recantos  
Aqueles cujas únicas viagens  
foram de desenraizamento*

*Aqueles que foram amaciados pelas  
genuflexões  
Aqueles que foram domesticados e  
cristianizados  
Aqueles em quem inocularam a frouxidão  
(Aimé Césaire)*

## **Primeiros dizeres**

A teoria de que trataremos neste texto vem, ao longo de sua história, sendo renomeada: Metodologia Triangular, Proposta Triangular e Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturais Visuais. Aqui vamos nomeá-la, simplesmente, de Abordagem Triangular.

Sua criadora — Ana Mae Barbosa (2009, p. XXX, grifos da autora) — costuma enfatizar: “[...] não afirmo que a Proposta Triangular foi *criada* por mim. Prefiro usar o termo *sistematizada*, pois estava implícito na condição pós-moderna”. Além disso, também esclarece que o marco inicial da Abordagem Triangular foi o Festival de Inverno de Campos de Jordão, edição de 1983.

Afirmamos nossa compreensão da Abordagem Triangular como teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais, a partir das palavras de Jorge Larrosa (2011, p. 35): “[...] ‘teoria’, [...] entendemos um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado.”

Por ser profundamente dialógica, a Abordagem Triangular é uma teoria aberta, já que um de seus principais atributos é ser uma teoria viva, não linear, não acabada e, portanto, fecunda. Ela possibilita ao arte/educador questionar e reorientar o seu trabalho, compreende-o como sujeito da história capaz de reelaborar sua práxis (articulação entre teoria e prática) como um recriador e não como mero reproduutor.

No próximo tópico, nos dedicaremos a interligar a Abordagem Triangular à teoria pós-colonialista.

## Abordagem Triangular e sua filiação à teoria pós-colonial

Argumentar sobre a filiação da Abordagem Triangular à teoria pós-colonial não é difícil, porque sua autora, Barbosa, em diversas passagens de sua teoria declara tal filiação. Tomamos essa decisão considerando que um dos principais desafios das artes e culturas visuais na contemporaneidade refere-se à leitura da imagem, o que inevitavelmente nos encaminha para o reconhecimento da diversidade de códigos estéticos e culturais. Além do mais, partimos da ideia de que toda experiência estética ocorre de um determinado ponto de vista histórico, social e, por isso, é uma experiência também cultural. Essa perspectiva identifica-se com os Estudos Culturais que, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 134): “[...] estão preocupados com as questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder”.

Bastante aproximada à compreensão de Silva, citada acima, em *Tópicos Utópicos*<sup>1</sup> Barbosa (1998, p. 91, grifo da autora), problematiza:

Uma criança negra que visite um museu que exiba arte ou “artefato” africano poderá de lá sair com seu ego cultural reforçado pelo conhecimento, apreciação e identificação com os valores vivenciais e estéticos da Arte Africana, ou completamente despossuído culturalmente e desidentificado com a gênese de sua cultura, dependendo da orientação que o profissional do museu que a recebe der à sua visita.

O diálogo entre os dois autores contribui para a nossa argumentação: no processo de produzir leituras de imagens, a dimensão estética e a dimensão política não podem ser dissociadas, uma vez que a separação entre as duas dimensões justifica ideologicamente as desigualdades sociais, fazendo prevalecer o código do poder.

---

<sup>1</sup> A obra *Tópicos Utópicos* é marca da filiação da Abordagem Triangular à teoria pós-colonial. Nela Barbosa apresenta, do nosso ponto de vista, a primeira revisão da Abordagem Triangular — de *Metodologia Triangular* para *Proposta* — além de se posicionar politicamente em favor da diversidade de códigos estéticos e culturais diversos. Não é por acaso que se encontra nesse livro o texto *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular* (texto inicialmente escrito para ser apresentado no Congresso da InSEA — International Society for Education through Art — em 1994, ocorrido em Lisboa, portanto, na terra do colonizador).

É muito importante dizer que as ações — ler/contextualizar/fazer — que constituem a Abordagem Triangular são articuladas e que a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual. A contextualização ao interligar o gesto de ler ao gesto de fazer torna significativa a experiência estética; passamos a dizer algo sobre a imagem que tem sentido para nós.

Como sugere o problema colocado por Barbosa sobre a criança negra, a contextualização, por se relacionar às ideologias, pode afastar e pode também aproximar o leitor. Isso acontece pela via das relações interculturais, ou seja, considera o leitor a partir de seus diferentes códigos estéticos e culturais. Aqui, precisamente, não podemos esquecer uma ideia de Michael Foucault (1996, p. 8-9):

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.

A suposição de Foucault (1996) pode ser posta em diálogo com o problema apresentado por Barbosa (1998), pois, em nossa sociedade, a arte é pensada como um privilégio de poucos escolhidos.

Para enfrentar as questões advindas do pensamento de Barbosa e de Foucault, recorreremos à ótica pós-colonialista e, por isso, tomamos como ancoragem, para nosso posicionamento, as palavras de Silva (2007, p. 126): “Para a teoria pós-colonial, não se pode separar a análise estética de uma análise das relações de poder. A estética corporifica, sempre, alguma forma de poder. Não há poética que não seja, ao mesmo tempo, também uma política”. Assim, o que diz Silva anteriormente dialoga com o que diz o poeta Aimé Césaire, na epígrafe, de maneira poética e política ao mesmo tempo, sobre a história da escravidão das populações negras no mundo. Contextualizando a colonização em nosso país, Barbosa, (1998, p. 30) nos impacta dizendo:

A consciência de ser colonizado dos brasileiros é titubeante, confusa e mal-explicitada. Precisamos de um decodificador cultural como Frantz

Fanon para nos analisar, pois só alguém como ele, psiquiatra, antropólogo e anticolonialista, daria conta de nossa conturbada personalidade colonizada.

Frantz Fanon nasceu na Martinica em 1925 e estudou psiquiatria e filosofia na França. Sua teoria foi profundamente marcada pela crítica às instituições coloniais e racistas. Sua vida de luta contra a história da colonização expressa em sua obra deixou fortes sinais no pensamento de Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido* (2005) é um significativo exemplo da influência benfazeja do pensamento de Fanon sobre o pensamento de Freire. O último deixou como herança filosófica e política marcas no pensamento de Barbosa, já que a arte/educadora sempre ressaltou sua filiação ao pensamento freireano. Conforme Silva (2007, p. 126), “Os livros de Fanon, [...] *Pele negra, máscaras brancas*, publicado em 1952, e *Os danados da terra*, publicado em 1961, são considerados como precursores particularmente importantes da atual teoria pós-colonial”. Para Fanon (2008, p. 90): “A inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia. Precisamos ter coragem de dizer: é o racismo que cria o inferiorizado.” A partir dessa lógica, é possível pensar: é o colonizador que inventa o colonizado.

Significa, pois, dizer que considerar as diferenças culturais é também considerar as diferentes estéticas. Por isso, é importante trazer para o âmbito da leitura da imagem a problematização da matriz estético/artístico/cultural colonial brasileira, buscando colocar sob suspeita os códigos do poder, ou como diz Silva (2011, p. 258), questionar a razão eurocêntrica “[...] masculina, branca, burguesa, setecentista e, portanto, particular, local, histórica.” Tal razão estabelece os códigos do poder e apaga os códigos (estéticos e culturais) daqueles tidos como sem vez e voz.

A matriz estético/artístico/cultural colonial brasileira é pensada por Barbosa (1998, p. 30) como impositiva. No trecho a seguir, a autora aponta uma postura em favor da descolonização com os lembretes:

[...] pós-críticos que, se postos em prática, desmentiriam muitos dos preconceitos culturais, como, por exemplo, a ideia de que a melhor arte é a produzida pelos europeus e a de que pintura a óleo e a escultura em mármore são as mais importantes formas de arte. Essas ideias só reforçam o código hegemônico. Outra ideia preconceituosa de que a

melhor arte tem sido produzida por homens, também seria desmitificada se a contextualizássemos em relação ao papel secundário que as sociedades têm determinado para as mulheres. A diferença hierárquica entre artesanato e arte, que é também preconceituosa, seria contestada se analisássemos o valor dos saberes dos pobres e dos ricos auferido pela cultura dominante.

A ideia de Barbosa pode ser justaposta à análise que Marilena Chaui (2006, p. 90) faz do que ela nomeia como matriz colonial brasileira. Observemos a seguir:

[...] estruturada pela matriz senhorial da Colônia, disso decorre a maneira exemplar em que faz operar o princípio liberal da igualdade formal dos indivíduos perante a lei, pois no liberalismo vigora a ideia de que alguns são mais iguais do que outros. As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, negros, índios, imigrantes, migrantes e idosos), e as diferenças também naturalizadas tendem a aparecer ora como desvios da norma (no caso das diferenças étnicas e de gênero), ora como perversão ou monstrosidade (no caso dos homossexuais, por exemplo). Essa naturalização, que esvazia a gênese histórica da desigualdade e da diferença, permite a naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência, pois, estas não são percebidas como tais [...].

Defendemos que a filiação da Abordagem Triangular à teoria pós-colonial é extremamente relevante, principalmente porque sendo uma teoria brasileira, contextualiza politicamente a sociedade brasileira e suas desigualdades herdadas de nosso processo colonizador.

Nossa argumentação, assim, buscou ressaltar que a interação entre a dimensão estética e a dimensão política na Abordagem Triangular é uma maneira de filiar-se à teoria pós-colonialista. Na direção das palavras de Silva (2007, p. 130): “Uma perspectiva pós-colonial [...] não separa questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação”. Evidencia-se, assim, a perspectiva descolonizada de ensino e de aprendizagem em artes e culturas visuais proposta pela Abordagem Triangular.

Uma versão da história da Abordagem Triangular será o tema do próximo tópico.

## **Uma versão da história da Abordagem Triangular**

A Abordagem Triangular foi sistematizada no âmbito da leitura do acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e aos poucos foi contaminando, positivamente, a escola. Fato que exige contextualizar historicamente esse momento da educação e da arte/educação paulistana. Paulo Freire era o Secretário de Educação da cidade de São Paulo e Ana Mae Barbosa era Diretora do MAC/USP. Foi nesse contexto que a referida abordagem começou a ser experimentada com grande ênfase na articulação entre a teoria e a prática, no processo de ensino, aprendizagem e pesquisa, tendo como atores principais os estudantes e arte/educadores do município de São Paulo. Interpretamos que trabalhar com os estudantes da escola pública da capital paulista foi uma escolha política, identificada ao processo de descolonização, pois o MAC/USP abriu suas portas, expondo seu acervo àqueles tidos como sem vez e sem voz.

Do nosso ponto de vista, a Abordagem Triangular surgiu na contramão das práticas arte/educativas marcadas pelo fazer livre-expressivo, centradas na expressão de sentimentos; em uma compreensão do papel do arte/educador como o cenógrafo das festas cívicas/escolares; pela formação do arte/educador numa ótica polivalente — por trabalhar teatro, dança, música e artes plásticas ao mesmo tempo.

Ressaltamos, nesse sentido, que a arte passou a ser obrigatória nas então escolas de 1º e 2º graus, em nosso país, não como resultado de uma exigência de educadores e arte/educadores, muito menos da sociedade brasileira. Conforme Barbosa (1991, p. 9):

Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurado na Lei Federal nº 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação.

Estávamos, pois, em um momento da arte/educação nacional, no qual a teoria era frágil, porque a grande ênfase concentrava-se no fazer, na ideia da livre-expressão. Predominava a formação polivalente do arte/educador, que, em

geral, aprendia técnicas a serem utilizadas nas diferentes linguagens nos cursos de formação em Educação Artística.

Cabe aqui uma diferenciação, a partir do que afirma Barbosa (1991) sobre a ideia de livre-expressão. Segundo a autora, a livre-expressão se originou no Expressionismo, difundindo a compreensão de que a arte, no processo de educação, leva o estudante a expressar seus sentimentos e, por isso, a arte não é ensinada e sim expressada. Podemos dizer que a interpretação de Barbosa valia para as escolinhas filiadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA), dos anos de 1940 a 1970, pois o processo arte/educativo nesse movimento tomava como aporte teórico o pensamento de Herbert Read, pensador inglês, autor de *A Educação pela Arte* (2001). Foi base teórica também para o MEA a obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1961), de Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain. Enquanto isso, na escola pública, a partir da Lei nº 5.692/71, tudo o que era realizado fazia menção à livre-expressão e tínhamos, então, técnicas artísticas desvinculadas do universo da arte e suas linguagens. No MEA, portanto, havia uma fundamentação teórica para o que se fazia em arte/educação, ao contrário do que ocorria na escola pública.

Naquele momento, havia também, no discurso dos arte/educadores, uma ênfase na ideia de criatividade, porém como espontaneidade. A esse respeito, Barbosa (1991, p. 11) afirma:

A identificação da criatividade com a espontaneidade não é surpreendente porque é uma compreensão de senso comum. Os professores de arte não têm tido a oportunidade de estudar as teorias da criatividade ou disciplinas similares nas universidades porque estas não são disciplinas determinadas pelo currículo mínimo, logo só lhes resta o senso comum. Nas universidades que estendem o currículo além do mínimo, não encontrei (examinei onze currículos) nenhuma disciplina ligada ao estudo da criatividade, exceto na Universidade de São Paulo, onde um curso intitulado "Teoria da Criatividade" foi lecionado de 1977 a 1979 para alunos de artes nas áreas de cinema, música, artes plásticas e teatro.

Talvez, por isso, as primeiras palestras de Barbosa sobre os princípios da Abordagem Triangular e alguns experimentos significativos a partir dessa teoria em elaboração, especialmente quanto à leitura da imagem e à democratização da obra de arte, tenham provocado reações adversas nos arte/educadores

vinculados aos slogans da época: “trabalhamos com o processo e não com o produto”, “arte não se ensina porque é emoção, é sensibilidade”.

Nesse contexto desfavorável, nasce o que hoje nomeamos de Abordagem Triangular, isto é, uma teoria de interpretação do universo das artes e culturas visuais que convida o arte/educador ao gesto de reelaborar, ou melhor, de exercer uma autonomia até então cassada, propondo a imagem como universo de ensino, aprendizagem e pesquisa.

É bom não esquecermos que o mesmo sistema que colocou a arte no currículo escolar (por meio da Lei nº 5.692/71) era o que calava a voz dos artistas, acima de tudo, seu pensar crítico e libertário. A censura exercia o papel ideológico de reprimir o pensamento divergente. Não podemos esquecer as lições de Pierre Bourdieu (1974) sobre a economia das trocas simbólicas, pois, talvez, mais do que nunca a escola tenha sido o espaço privilegiado da reprodução da matriz estético/artístico/cultural de poder; isto é, o local onde as classes dirigentes da sociedade — aqueles que conforme Chauí (2006) exerciam o mando por serem superiores — aprendiam a dominar as classes populares — os inferiores e esses, por serem inferiores, sem vez e sem voz, deveriam aprender a obedecer passivamente.

Eni Orlandi (2011), ao interpretar Bourdieu, diz que a escola é reprodutora e legitimadora das contradições sociais, por meio do discurso pedagógico, trazendo à tona o clima desfavorável em que Barbosa alça voos, com alguns filiados, na direção da constituição da Abordagem Triangular. Nas palavras de Orlandi, (2011, p. 22) ancorada em Bourdieu,

[...] a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder [...] a definição da escola em sua função de transmissão da informação acumulada (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. No entanto, há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo.

O universo da arte, particularmente era tido como um capital cultural, posse (quase) exclusiva de uma elite guiada pelos códigos eurocêntricos. Qualquer tentativa de quebrar essa cadeia comparava-se à dessacralização de um universo decifrável apenas por meio de uma linguagem cuidadosamente hermética, para afastar qualquer profanador.

A Abordagem Triangular enfrentou o desafio de dessacralizar a arte como um bem e o museu como seu local de culto, defendendo que a experiência estética é direito de todos e opondo-se à concepção de arte/educação como um livre fazer desvinculado de teorias. Além do mais, também enfrentou os preconceitos e os pré-juízos instalados na sociedade e reproduzidos pela escola, como nos alerta Orlandi no fragmento acima. Barbosa (1998, p. 87) é categórica quanto a essa questão ao afirmar: “Preconceito de classe é ainda o grande inimigo do multiculturalismo no Terceiro Mundo. Tudo que é feito pelo pobre é artesanato e não arte; isso é o pensamento vigente.”

A breve versão da história da Abordagem Triangular quer trazer à tona o grande desafio enfrentado por sua criadora e filiados, quer seja no campo da arte, quer seja no da arte/educação, ao questionar a distribuição desigual do capital cultural presente na sociedade, aponta a educação como processo de descolonização.

Arrematamos este tópico com mais um fragmento colhido do pensamento de Barbosa (1998, p. 80, grifos da autora), sobre uma questão, que não podemos esquecer:

Sabemos que a identidade cultural é construída em torno das evidências das “diferenças”. Se as diferenças culturais são embaçadas, o “ego” cultural desaparece. Portanto, a procura por uma identidade cultural e a educação multicultural não são operações em diálogo, mas um inter-relacionamento complexo e dialético. Qualquer desequilíbrio reduzirá a educação multicultural a uma mera “cooptação das forças das minorias”, que leva a uma educação neocolonizadora.

O compromisso do arte/educador é não abandonar o estado de luta constante, compreendendo que a dimensão estética e a dimensão política não podem ser dissociadas, se trabalhamos buscando o processo de descolonização.

O processo de descolonização, marca da Abordagem Triangular, impulsiona a virada arte/educativa, tema do próximo tópico.

### **A virada arte/educativa provoca uma torção**

Abrimos este tópico, já avisando que ele foi construído para apresentar, sucintamente, a virada arte/educativa, à guisa de conclusão do texto.

Sobre a virada arte/educativa é importante ressaltar que a ideia nasceu dos estudos sobre a virada linguística e a virada cultural, respectivamente ancorados em Paulo Ghiraldelli (2011) e em Peter Burke (2008). Essas viradas atribuem à linguagem um papel central, inclusive e, sobretudo, às linguagens artísticas na relação dos seres humanos com o mundo, o que significa dizer, em outras palavras, que isso ocorre porque nós humanos produzimos sentidos para o mundo por meio da palavra e da imagem.

Assim, a virada arte/educativa articula da virada linguística o direito que cada pessoa tem de dizer a sua palavra com a virada cultural – o direito a falar e agir no mundo a partir de sua cultura. Pensamos que, do ponto de vista brasileiro, o pensamento de Barbosa, especialmente a Abordagem Triangular, apresenta-se como uma interpretação importante para o campo do ensino e da aprendizagem das artes e culturas visuais, na medida em que a virada arte/educativa exige uma redefinição do que é cultura, em outras palavras, a virada arte/educativa nos leva a questionar a hegemonia de uma determinada cultura sobre as outras. Dessa forma, aprendemos com nossos colonizadores a não olharmos para nós como identidades culturais, por estarmos distantes do padrão cultural estabelecido por eles. Vem, em oposição ao colonialismo, o trabalho de Barbosa a partir da Abordagem Triangular no MAC/USP (BARBOSA, 1998, p. 80-81, grifo nosso):

Em 1991, durante a Bienal de São Paulo, uma organização norte-americana, a International Arts, promoveu um seminário sobre Arte e Multiculturalismo. Só os norte-americanos falaram sobre o tema. [...] nem mesmo o organizador brasileiro foi capaz de reconhecer a política multicultural do Museu de Arte Contemporânea [...], única instituição no Brasil com tal preocupação naquele momento. [...] que tinha, naquela oportunidade, **uma exposição interdisciplinar e intercultural** sobre representações estéticas da mata nas artes e nas ciências, incluindo artistas populares, eruditos e desenhistas

científicos. Essa exposição, *A Mata*, fazia parte do projeto *Estética das Massas*, que teve lugar no museu de 1987-1993, contra o desejo dos historiadores tradicionais de arte e curadores da Universidade, mas muito bem aceito pelos antropólogos e muitos críticos de arte. Esse projeto [...] visava explorar outras relações menos sacrossantas entre museu e público, trazendo diferentes classes sociais ao museu.

O sentido de indignação, expresso no discurso de Barbosa, nos levou a evidenciar a arte/educadora e a cidadã como dimensões de sua identidade não dissociadas, pois o seu discurso não é apenas um protocolo profissional, mas o discurso de uma cidadã brasileira denunciando uma atitude colonizadora.

Pensamos que a estratégia de poder, nesse caso, não foi aleatória e, sim, uma espécie de demarcação de território. Era como se afirmassem: para ter acesso a arte é necessário ser versado nela, enquanto a política de descolonização desenvolvida no MAC/USP visava, por meio do acesso ao ensino e à aprendizagem da arte, a democratização desse bem. Assim, a virada arte/educativa começa a nascer no horizonte da arte/educação nacional.

Barbosa ainda enfatiza que o Programa Multiculturalista do MAC/USP buscava estabelecer relações mais dialogais entre o museu e o público, por meio do acesso de diferentes classes sociais (e suas estéticas) ao espaço. Fizeram parte do programa citado por Barbosa as seguintes exposições: *Arte e Loucura* (1987), *Carnavalescos* (1987), *Civilidade da Selva, Mitos e Iconografia Indígena na Arte Contemporânea* (1988), *Conexus* (1989), *A Estética do Candomblé* (1989), *Latas e Sucatas: Arte Periférica* (1989) e *A Mata* (1990).

Imaginemos, então, no contexto histórico, social e político ainda muito marcado pela censura ditatorial recente e pela história da colonização, falarmos de leitura da imagem por meio da democratização do museu (e da arte), cujo acervo está à disposição dos estudantes de escolas públicas e de seus professores. É nessa perspectiva que vemos a Abordagem Triangular operando, historicamente, como uma transformação paradigmática que nomeamos de virada arte/educativa.

A Abordagem Triangular ao desencadear a virada arte/educativa provoca historicamente uma espécie de torção no campo das artes e culturas visuais e

no campo da arte/educação, ao deslocar o eixo do *fazer* para a *elaboração*, acrescentando a ideia de arte como expressão, a de arte como conhecimento histórico, social e cultural. Assim, a arte passa de mero objeto de contemplação, exigindo a produção de sentidos e transformando a postura do arte/educador de fazedor em um pesquisador de arte que visa, por meio da leitura da obra de arte e da cultura visual, a democratização desse conhecimento pelo processo arte/educativo. Ser arte/educador, no contexto da virada arte/educativa, caracteriza-se pela busca da leitura do discurso visual por meio de interpretações que articulam a dimensão estética com a dimensão política.

A virada arte/educativa, ao enfatizar a leitura da imagem (obra de arte e cultura visual), ressitua o processo de ensino e aprendizagem das visualidades, promovendo a seguinte passagem: da banalidade imposta pela ideia de um fazer artístico escolar, que era (ainda é?) completamente distante do universo das artes, pois a arte, compreendida como conhecimento não entrava na escola, à busca, hoje, de esforços na direção da ideia de arte como conhecimento histórico, social e cultural marcam o processo de leitura da imagem.

A ideia de virada arte/educativa parte, portanto, do princípio de que as obras de arte e a imagem são construções estéticas, históricas, sociais e culturais, reconfigurando o papel social e histórico do arte/educador e o da própria arte no contexto da educação. Essa virada requer do arte/educador a postura de não ser mais um mago das técnicas, um fazedor, como nos anos de 1970, mas propõe outros desafios. Entre eles, cabe ao arte/educador compreender-se como um propositor de situações, um problematizador *da e na* mediação entre a arte e o leitor, tendo como guia a seguinte ideia: a arte possibilita repensarmos nossas certezas e reinventarmos nosso cotidiano.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos de 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos de 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CÉSAIRE, Aimé. Negritude. In: FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GHIRALDELLI, Paulo. *A aventura da filosofia: de Heidegger a Danto*. Barueri, SP: Manole, 2011.
- GHIRALDELLI, Paulo. *A virada linguística*. Disponível em:  
<<https://ghiraldelli.files.wordpress.com/2008/07/virada.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2011.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.
- READ, Herbert. *Educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metalinguagens educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

#### **Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo**

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Ensino da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Artes Cênicas pela UFPE e graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor do curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE, DGP/CNPq – e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Arte e Inclusão – GEFAI, DGP/CNPq.

E-mail: [f\\_azevedo@hotmail.com](mailto:f_azevedo@hotmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6665135954352936>

#### **Clarissa Martins de Araújo**

Doutora em Sciences de L'education – Université de Toulouse II (Le Mirail), mestre em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora do Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva e Ensino de Artes. Está vinculada ao Grupo Formação de Professores e Profissionalização Docente, DGP/CNPq e ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Arte e Inclusão –GEFAI, DGP/CNPq.

E-mail: [clarissa.araujo@yahoo.com.br](mailto:clarissa.araujo@yahoo.com.br)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2395569396317875>

**Ensaio visual:**  
**Escolinha de Arte de São Paulo: março de 1968 a junho de 1971**  
**Segundo capítulo: Situação/estímulo aberta**

Ana Mae Barbosa (USP e UAM – Brasil)

Sidiney Peterson Ferreira de Lima (Pesquisador independente – Brasil)

**RESUMO**

No primeiro capítulo, intitulado *Escolinha de Arte de São Paulo: sequencialidade*<sup>1</sup>, mostramos a preocupação em estender o interesse da criança pelo seu próprio trabalho, desenvolvendo a tenacidade de buscar a forma adequada para expressar as suas ideias, experimentadas em vários e repetidos desenhos, até os próprios alunos considerarem satisfeitos os seus objetivos. No segundo capítulo<sup>2</sup>, apresentamos propostas de trabalho na Escolinha de Arte de São Paulo, nascidas da necessidade de melhorar e desestereotipar a expressão da criança, bem como provocar novas construções visuais, a partir da realidade circundante. Com a ideia de conscientização sempre presente, já operávamos com o conceito de arte expandido para diferentes mídias visuais. O trabalho com televisão será objeto do terceiro e último capítulo.

**PALAVRAS-CHAVE**

Design. Moda. Abstração.

**ABSTRACT**

The first chapter entitled *Little School of Art of São Paulo: sequentiality*, shows the concern in extending the child's interest in their own work, developing the tenacity to seek the appropriate way to express their ideas, tried in various and repeated drawings till the students themselves considered their goals satisfied. In this second chapter, we present propositions for work in Little School of Art of São Paulo, based on the needs to improve and the child's expression avoiding stereotypes. The other aim was to provoke new visual constructions from the observation of surrounding realities. With the ever-present idea of Conscientization we operated the concept of expanded art towards different visual media. The third and final chapter will be about the work on television.

**KEYWORDS**

Design. Fashion. Abstraction.

A “situação/estímulo aberta”, na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), era fundamentada no pensamento de Umberto Eco (Obra Aberta). É equivalente nos anos de 1920 ao Centro de Interesse, nos anos 1960 ao Estudo do Meio e, atualmente, à Pedagogia de Projeto. O programa enfatizou três ações:

---

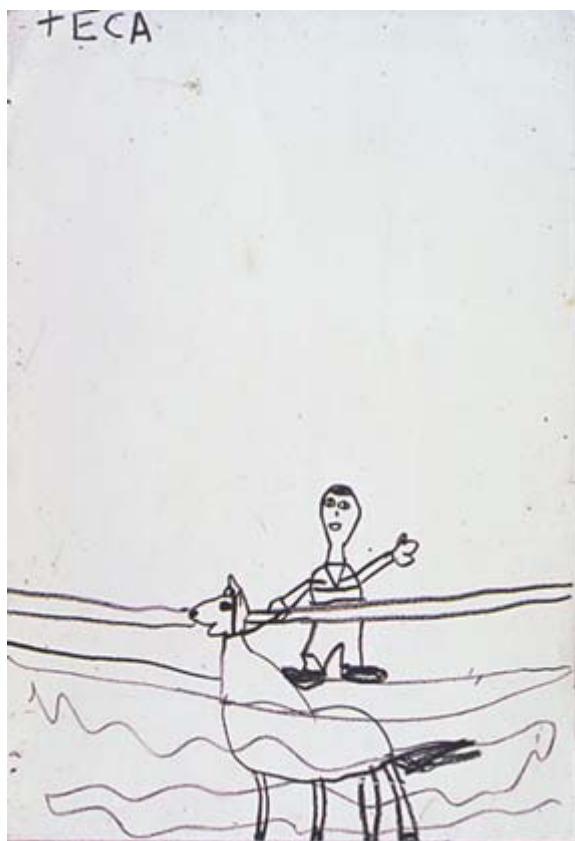
<sup>1</sup> Publicado na Revista GEARTE, v. 2, n. 2, ago. 2015.

<sup>2</sup> As imagens apresentadas neste ensaio pertencem ao acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

desenvolvimento da percepção, da análise focada na abstração e da capacidade crítica.

**Situação/estímulo 1:** Detectada a dificuldade de crianças e jovens representarem movimentos em seus desenhos, foram levados ao Jockey Club de São Paulo, para que observassem e desenhassem as diferentes movimentações dos cavalos.

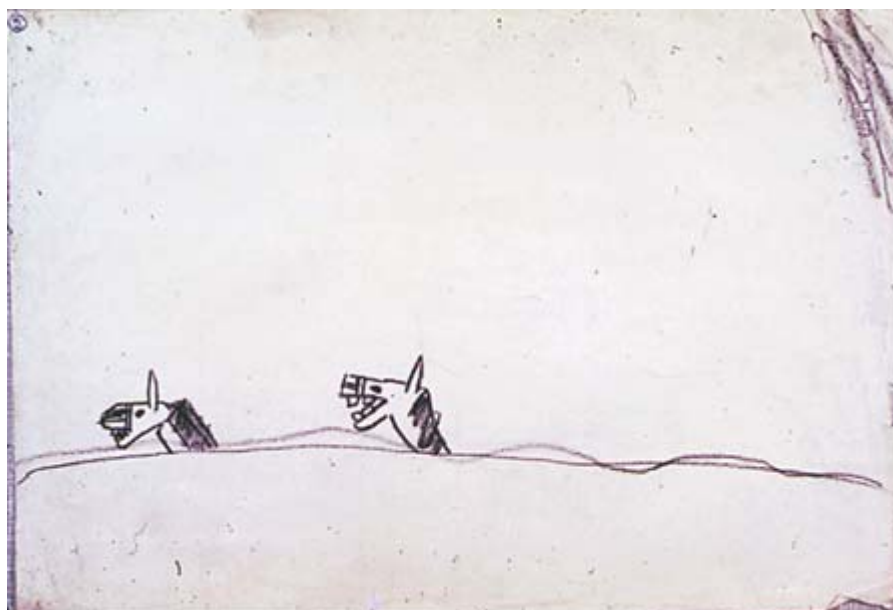
“Queríamos levar as crianças para observar esses movimentos, com a finalidade de trazer movimentação ao seu desenho. Ter a experiência desses movimentos e aí desenhar. Era isso que nós desejávamos, mas jamais dando tema. Nunca foi dado um tema na Escolinha, isso é fundamental, nunca foi dado tema, nós provocávamos a experimentação”<sup>3</sup>.



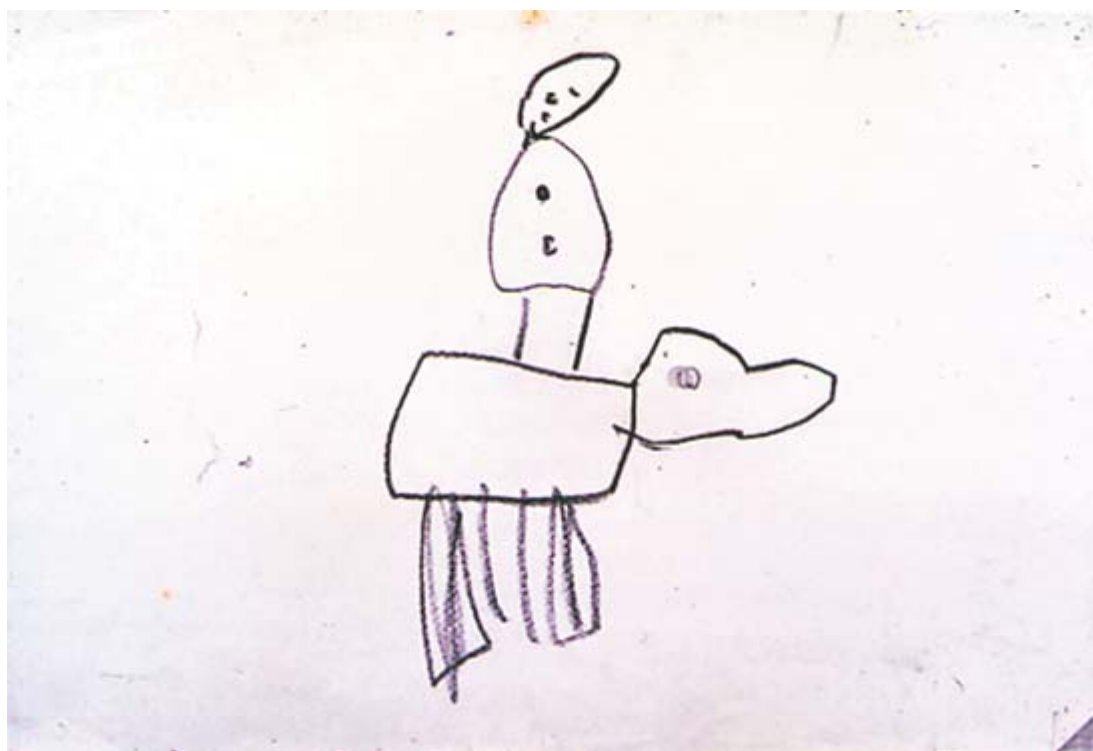
Cavalos se exercitando  
na piscina do Jockey Club  
de São Paulo.

---

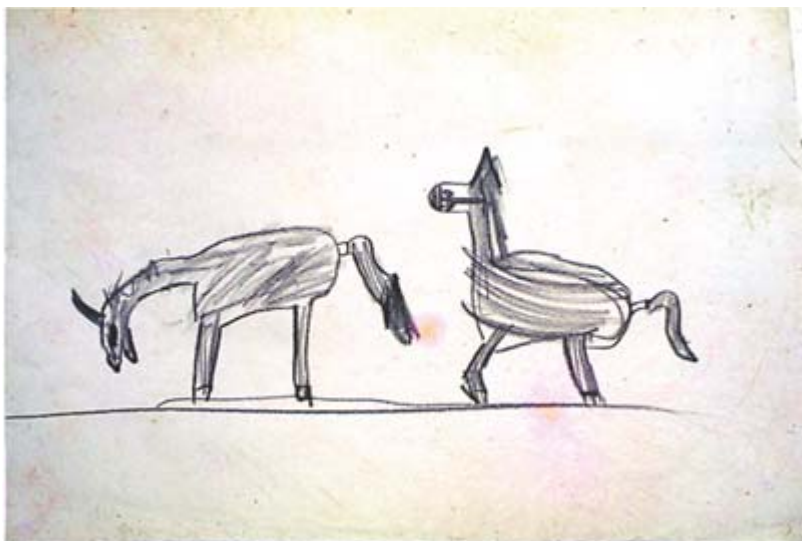
<sup>3</sup> Trecho de entrevista com a arte/educadora Ana Mae Barbosa In: LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação de mestrado. UNESP. 2014.



Cavalos se exercitando na piscina do J quei Club de São Paulo.

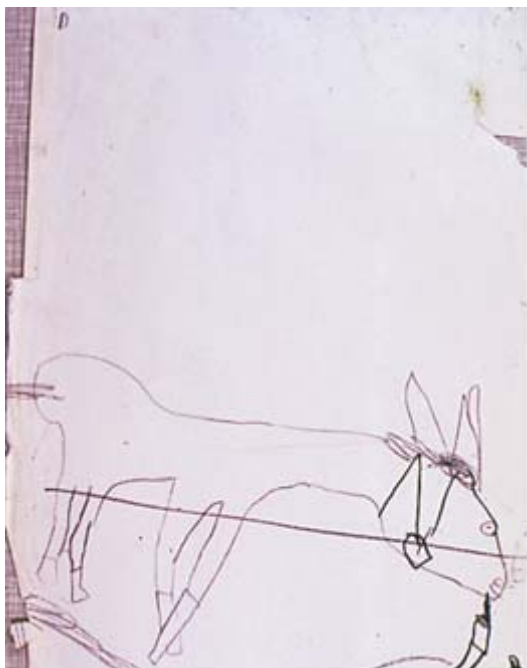


Desenho de crianças de quatro anos.



Movimentos nas figuras dos cavalos

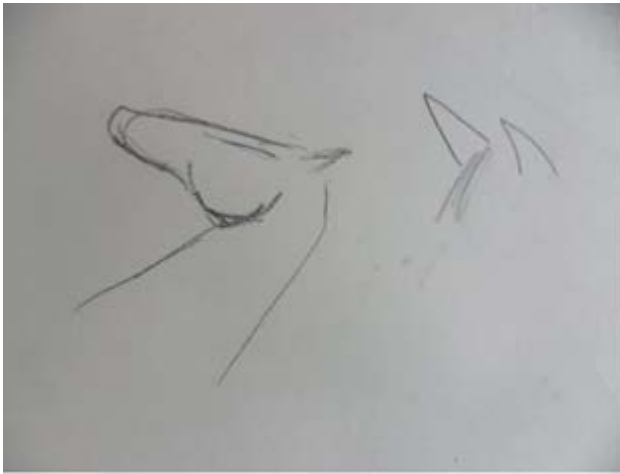




Movimento em relação ao espaço



Três diferentes momentos  
de observação em um único  
desenho



Esboços de movimentos.



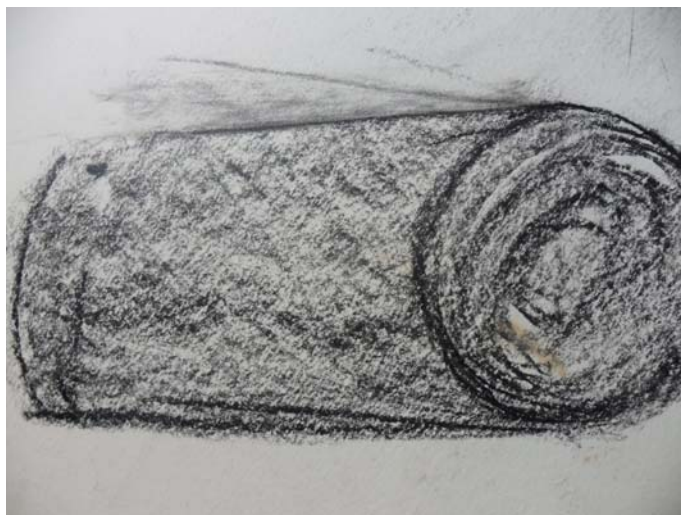
Movimentação da figura e do traço

Vivíamos na época da ditadura militar. Paulo Freire, no exílio em Gênova, dialogava e nos orientava. Nossa preocupação social nos levou a orientar as

crianças no sentido de fazer entrevistas com os tratadores de cavalos e gestores do Jockey Club de São Paulo. Duas coisas impressionaram as crianças: o fato de os cavalos comerem verduras e legumes e o alto preço para manter um cavalo no Jockey Club em relação ao baixo salário do tratador dos animais.

**Situação/estímulo 2:** Visita a uma fábrica de papel para observação do movimento das máquinas e da transformação do material.





As ações desenvolvidas nessa atividade tinham, também, como objetivos conhecer a origem dos materiais com os quais a criança trabalhava e dar consciência acerca das transformações desses materiais, até chegar à sua função de uso. Para Célia Cymbalista, “o foco era esse, nós estávamos trabalhando observação para desenvolver a capacidade crítica, esse era o foco<sup>4</sup>.”

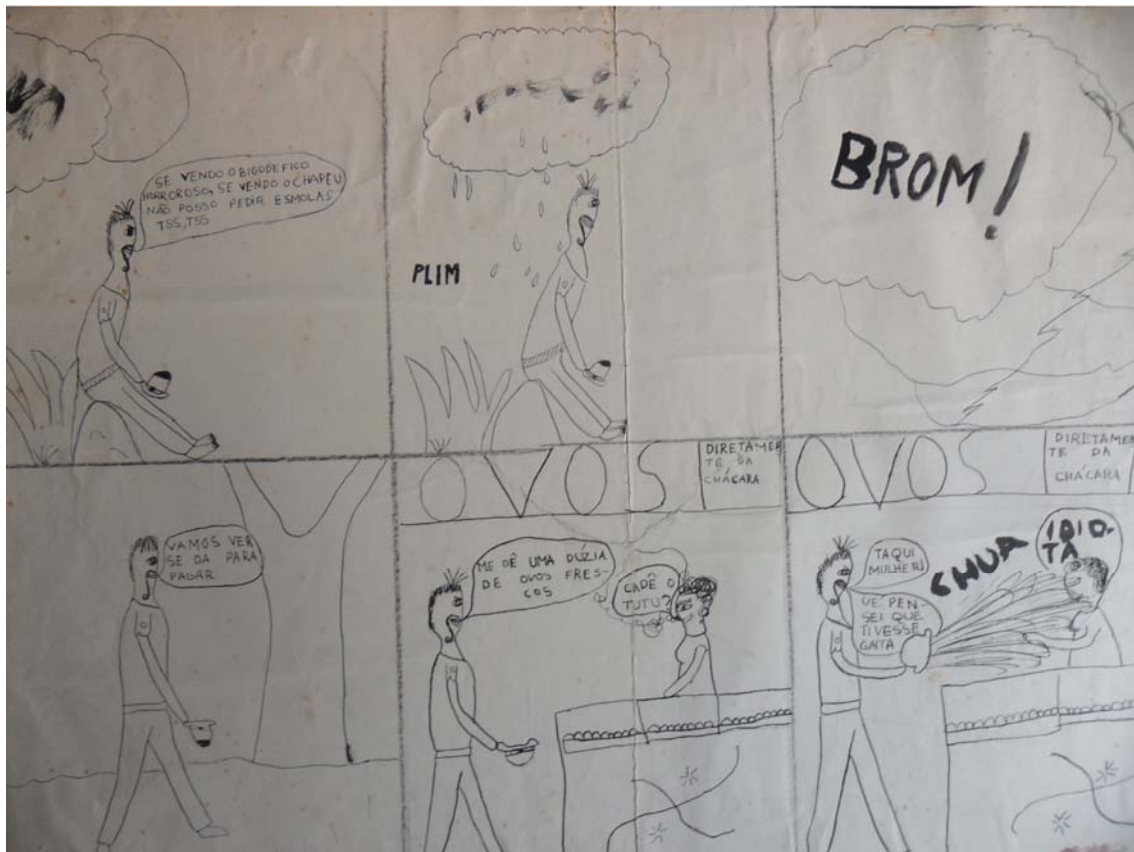
**Situação/estímulo 3:** Visita à Editora Abril para observar a produção da Revista Recreio, única publicação voltada para o público infantil editada no Brasil, naquela época, e a produção de revistas em quadrinhos (que eram traduções de produções norte-americanas).

Uma das crianças trouxe a discussão referente à diagramação, da expressão, dos detalhes fisionômicos de cada situação do quadrinho, então, a criança trouxe essa discussão e estava muito interessada. Naquele tempo era muito forte a coisa de negar a história em quadrinhos por causa do pensamento expressivo, porque se acreditava que desfocava a criança. Era proibido. Tinham famílias que proibiam a leitura das histórias em quadrinhos porque não era literatura, coisas do gênero. Nós tínhamos um pensamento contrário a tudo isso, nós partíamos do seguinte, se era significativo para uma criança é porque tem coisa ali e nós íamos buscar essa coisa<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação de mestrado. UNESP. 2014.

<sup>5</sup> Idem.



**Situação/estímulo 4:** Visita a uma loja de objetos de design para casa. A proposta era que cada dois alunos observassem um objeto e procurassem desenhá-lo de forma a adaptá-lo à sua casa ou de forma a demonstrar as qualidades do objeto.

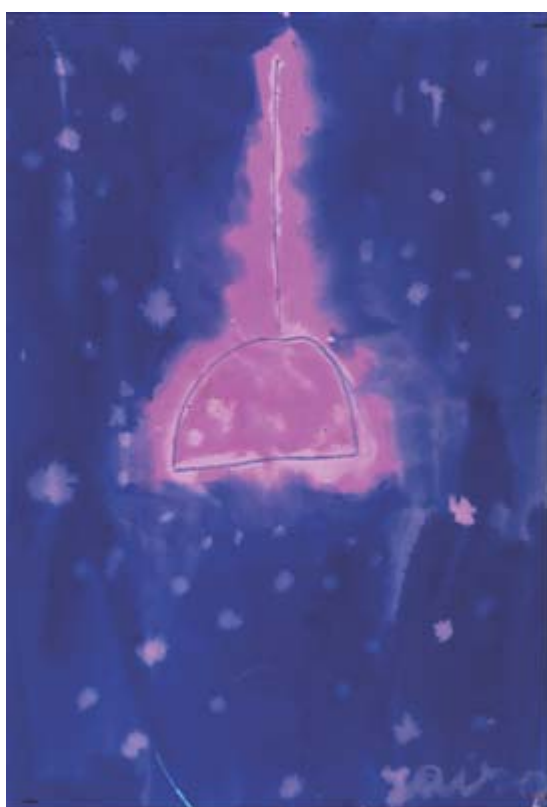


Representação realística do abajur



Abajur adaptado ao quarto da aluna

Desenho do lustre salientando a  
qualidade de decorativismo



Desenho do lustre salientando a  
luminosidade

Desenho de vários objetos no mesmo papel. Observar a garrafa vista de outra maneira pelo aluno que produziu o desenho abaixo



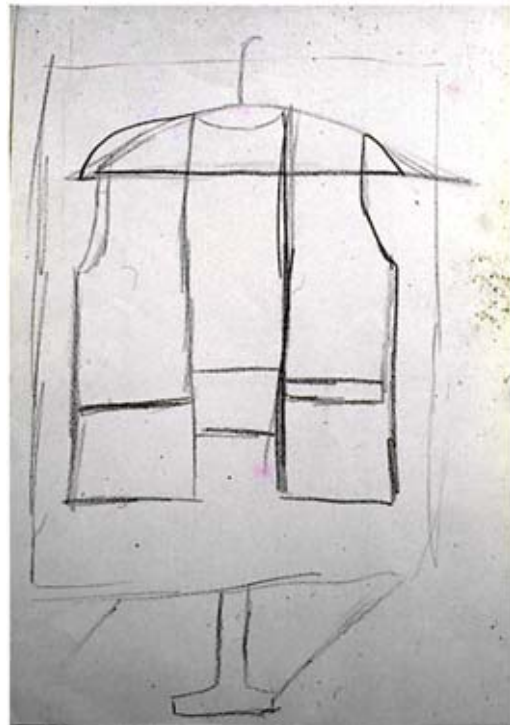
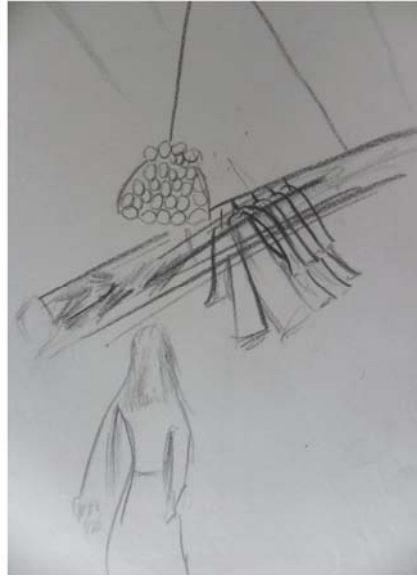
Dois alunos que, contrariando a proposta de desenhar o mesmo objeto, desenharam dois objetos diferentes, porém da mesma categoria: tábua de frios.



Aluno que trabalhou sozinho. Sua mãe era cozinheira.



**Situação/estímulo 5:** Visita à Rua Augusta para observar a moda apresentada nas lojas e pelos transeuntes na rua.





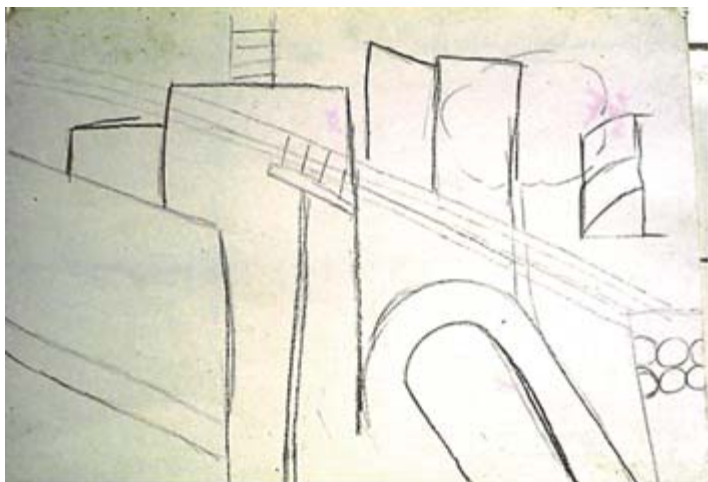
## Situação/estímulo 6: Exercício de abstração.

### 6.1: Do figurativo ao resultado abstrato

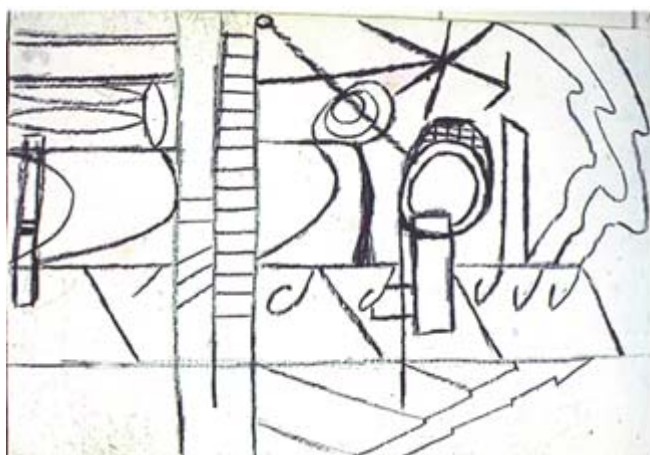
Observação da tartaruga que havia na Escolinha, com proposta de desenhar o papel como se fosse um casco da tartaruga. Todos os resultados pareciam abstratos e foi discutida com os alunos a abstração.



6.2. Observação da arquitetura da Escolinha, do jardim da Escolinha e do meio ambiente, em geral, tentando abstrair a figura e traçar as linhas essenciais que constroem a visualidade do objeto.



Da simplificação a  
abstração



**Situação/estímulo 7:** Exploração de diferentes materiais, luz e sombra.





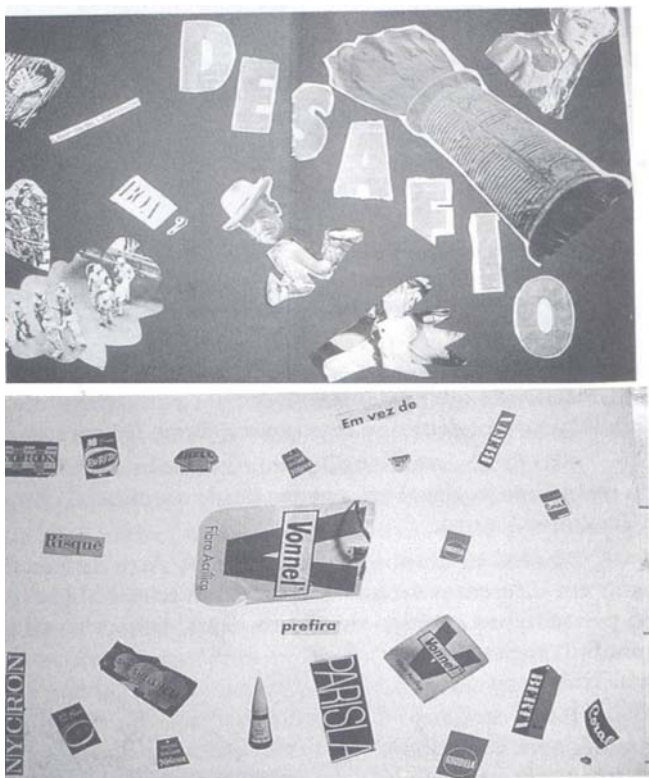
Uso do fogo para queimar a  
abertura pintada de vermelho



**Situação/estímulo 8:** ver revistas e jornais, discutir os problemas veiculados e fazer colagens que representassem uma crítica.

*“Foi a partir da leitura de imagens, presentes nos jornais e nas revistas, que surgiu a proposta dos estudantes construírem um trabalho que representasse uma crítica dos estudantes ao mundo, ao que leram e ao que viram. Com essas atividades, propúnhamos o uso de imagens prontas em outro contexto que era transformado pelas crianças, que recortavam imagens da revista e do jornal e criavam com elas as suas próprias narrativa<sup>6</sup>.”*

<sup>6</sup> LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação de mestrado. UNESP. 2014.



## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo, Cultrix. 1975.

LIMA, Sidiney Peterson F. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. 2014. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista/UNESP, São Paulo. 2014.

### Ana Mae Barbosa

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education pela Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education pela Boston University (1978). Atualmente é Professora Titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Foi presidente da International Society for Education through Art (InSEA), da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP. Tem livros e artigos publicados em diversos países. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Multiculturalidade, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.

E-mail: [anamaebarbosa@gmail.com](mailto:anamaebarbosa@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1650414096296319>

### Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, 2010), mestrado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, 2014). Experiência na área de Educação, Educação em Museus e Mediação Cultural. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores no Brasil.

E-mail: [sidney.peterson@gmail.com](mailto:sidney.peterson@gmail.com)

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7897838185394600>