



## A VIDEOARTE E A PEDAGOGIA DO DESLOCAMENTO

### VIDEO ART AND THE DISPLACEMENT PEDAGOGY

Greice Cohn / Colégio Pedro II

#### RESUMO

Esse trabalho se baseia na pesquisa de doutorado *Pedagogias da videoarte*: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. Investiguei, então, as potencialidades pedagógicas da videoarte, a partir de uma experiência de ensino em que os alunos do Ensino Médio visitaram exposições e viram diversas obras, desenvolvendo, em seguida, um trabalho autoral de criação, em diálogo com os artistas e com as obras estudadas. Parti da hipótese de que a videoarte, por suas especificidades e pelos deslocamentos que provoca, tem uma pedagogia singular, capaz de produzir transformações na atitude dos estudantes diante da arte e da aprendizagem. Dediquei-me à construção da ideia de uma pedagogia da videoarte, com o intuito de teorizar uma experiência e compartilhar metodologias de ensino e aprendizagem da arte contemporânea.

#### PALAVRAS-CHAVE

Videoarte; ensino da arte; deslocamentos; pedagogia da imagem; Colégio Pedro II.

#### ABSTRACT

This article is based on the doctoral research *Video art pedagogies*: the meeting of students at Colégio Pedro II and contemporary work. I've investigated the pedagogical potentialities of video art based on a teaching experience in which Secondary School students created authorial works after visiting art exhibitions and getting in touch with diverse contemporary art, establishing a dialogue with the artists and the work they had studied. The assumption was that video art has a singular pedagogy due to the movements it provokes, being capable of producing transformations in students' attitude towards the making of art and learning. The thesis focuses the construction of a video art pedagogy which aims at theorizing an experience and sharing teaching and learning methodologies in contemporary art.

#### KEYWORDS

Video art; art teaching; displacements; image pedagogy; Colégio Pedro II.

## A VIDEOARTE E A PEDAGOGIA DO DESLOCAMENTO

O ensino da arte na contemporaneidade opera na aproximação dos estudantes com as obras de arte e na problematização da cultura visual, objetivando a construção de novos olhares para as imagens do mundo, olhares que sejam sensíveis, emancipados e críticos. Já há algumas décadas a mediação entre a arte e a escola se baseia no encontro com as próprias imagens, uma vez que se compreendeu que essas, por si só, trazem, nos seus modos expressivos, ensinamentos significativos; e que a criação ou expressão plástica está profundamente vinculada com os acervos imaginários que a própria arte e as culturas alimentam. Nas pesquisas que concernem ao ensino da arte, há muito a ser investigado sobre os ensinamentos suscitados pelas imagens em movimento da arte contemporânea e suas possíveis relações com a escola.

A videoarte é um campo que hibridiza cinema e arte, imagens em movimento e estáticas, imagens documentais e ficcionais, sons, mídias diversas e modos espectatoriais variados. Um campo híbrido por natureza que, apesar de se afirmar cada vez mais nos espaços expositivos museais, ainda frequenta timidamente o universo escolar, mais afeito a abordar as imagens estáticas, ou, quando muito, o cinema. Após apresentar diversas obras videográficas às turmas de estudantes de ensino médio, observei seu interesse por essas imagens e decidi investigar o potencial pedagógico desse encontro. Parti da hipótese de que a videoarte, modalidade da arte contemporânea que opera com imagens temporais, traz, em sua própria forma de apresentação, uma pedagogia, podendo trazer contribuições ao ambiente educativo e abrir novas perspectivas de aprendizagem para o ensino da arte.

Procurei entender nessa pesquisa o que poderíamos chamar de uma pedagogia da videoarte, tanto a partir da análise de obras – *Funk Staden* (2007) e *O Espelho e a tarde* (2012), de Dias & Riedweg (Rio de Janeiro, 1964 e Suíça, 1955); *Bang* (2012), de Ana Vitória Mussi (Santa Catarina, 1943); *La Piñata* (2003), de Teresa Serrano (México, 1936); *Art is beautiful, artist must be beautiful* (1975), de Marina Abramovic (Sérvia, 1946); *Je vous salue, Sarajevo*, de Jean-Luc Godard (Paris, 1930); *Rua de mão dupla*, de Cao Guimarães (Belo Horizonte, 1965), entre outras –, como de sua recepção por estudantes do

ensino médio, que se torna visível nos depoimentos e nas produções artísticas dos mesmos.

Meu objetivo era investigar a(s) pedagogia(s) que os deslocamentos implicados na videoarte (espaciais, estéticos, temporais e políticos) inscrevem no ensino da arte, tanto nos modos de apresentação das obras como na sua recepção, uma vez que se observam movimentos cognitivos, conceituais e políticos também na reação dos espectadores. Notei, ao longo da pesquisa, que a aproximação da videoarte com a escola estimula e convoca, no próprio processo de apreensão e fruição das obras, um comportamento diferenciado nos estudantes, que alguns chamariam de “emancipado” (RANCIÈRE, 2010), ou seja, um comportamento ativo, participativo, crítico e sensível capaz de deslocar os espectadores/alunos da habitual posição de meros consumidores de imagens para a de construtores de sentidos.

Parti, inicialmente, das perguntas: há pedagogias na videoarte? Quais? Recorri a alguns questionamentos e constatações prévias que orientaram a formulação da hipótese: será que a videoarte opera transformações nos modos perceptivos das imagens e do mundo? Há entre os corpos (das imagens, dos realizadores e dos espectadores) um confronto? Como e o que uma imagem, disposta de certa maneira no espaço, pode ensinar? O que uma imagem provoca? Há ensinamentos na videoarte? Que campos de estudo esse problema convoca? Para construir um conceito de pedagogia da videoarte dialoguei com algumas questões teóricas que fundamentam tanto as minhas práticas de ensino-aprendizagem da arte, como os caminhos metodológicos dessa investigação, aproximando filósofos, artistas, cineastas, arte-educadores, historiadores, pesquisadores e teóricos da arte, da educação e do cinema.

Essa pesquisa é a teorização de uma prática. Uma prática que se situa numa escola pública federal, onde equilibramos procedimentos pedagógicos fundamentados na própria arte, com proposições curriculares estabelecidas em acordo com diretrizes oficiais para o ensino básico. Pus em diálogo, portanto, os referenciais teóricos e metodológicos selecionados a partir de minhas próprias crenças e experiência – como professora e pesquisadora –, com a realidade escolar. Vejamos as questões teóricas que fundamentaram o estudo.

## Pedagogia da imagem

A primeira questão teórica com a qual trabalhei foi a da pedagogia da imagem. Segundo a etimologia, o termo pedagogia vem do grego antigo *paidagogós*, e era, inicialmente, composto por *paidos* – criança – e *gogía* – conduzir ou acompanhar. Entretanto, o sentido de pedagogia com o qual trabalhei se identifica com o conceito de pedagogia da imagem – tal qual abordado por Gilles Deleuze (1984), Geneviève Jacquinot (2012), Anita Leandro (2001) e por cineastas como Alain Bergala (2008), Serge Daney (2007) e Jean-Luc Godard (1989) – e com o de “arte como experiência”, tal qual propõe John Dewey (2010). Aproximei esses conceitos do pensamento rancieriano sobre a “igualdade das inteligências” e a “emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2002; 2010; 2012) para mostrar que a pedagogia da arte emerge da condição da imagem como presença e como experiência, condição essa que pode ser potencializada pelo educador. Dessa forma – e dialogando com o conceito etimológico –, de mãos dadas com a experiência artística, o arte-educador é aqui visto como aquele que prefere propor, problematizar, incentivar e acompanhar o estudante no encontro com a arte, mas que, assim como a própria arte, não tem intenção de conduzir.

Entrei em contato com o conceito de pedagogia da imagem no âmbito do mestrado, no Núcleo de Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde (NUTES/UFRJ), que tem um papel importante nas discussões entre pedagogia e imagem no Brasil, e onde esse conceito era central, intitulando uma disciplina obrigatória do Laboratório de Vídeo Educativo e seu projeto de pesquisa. No mestrado iniciei a teorização de minha experiência prática de ensino (COHN, 2004), que passa, fundamentalmente, pela noção de pedagogia da imagem.

No Laboratório de vídeo educativo do Nutes, o encontro com o cinema e com a pedagogia dos cineastas, além da descoberta da história da arte cinematográfica, ampliou minha percepção do ensino da arte. O cinema de Jean-Luc Godard – assim como o de Sergei Eisenstein, Dziga Vertov, Guy Debord e Abel Gance – me ensinou que “são as formas que nos dizem o que há no âmago das coisas” (GODARD, *Le Contrôle de l’univers, História(s) do Cinema*, parte 4-A) e que “as operações determinam a natureza artística do que vemos” (RANCIÈRE, 2012, p. 12). No mestrado descobri que as próprias

imagens são portadoras de uma pedagogia, devendo partir do contato com elas, qualquer proposta de ensino-aprendizagem no ensino da arte. E que, se quisermos aprender e ensinar com as imagens, não podemos negligenciar sua potência enunciativa, abordando-as apenas de maneira representativa e minimizando sua forma e suas relações com os contextos, pois, tanto a escolha das imagens, como a maneira de abordá-las trazem ensinamentos. Acredito que uma imagem, no contexto de aprendizagem, “deve ser capaz de provocar um questionamento ao mesmo tempo ético e estético” (LEANDRO, 2001, p. 32).

No campo pedagógico, os estudos de Geneviève Jacquinot são um marco para as pesquisas sobre a pedagogia da imagem na França. A educadora buscou na semiologia e em Christian Metz, subsídios para construir a hipótese de que há uma relação entre “o grau de elaboração da escrita fílmica (grau de performatividade) e o eventual trabalho cognitivo operatório daquele que aprende” (JACQUINOT, 2012, p. ii). Seu objetivo era contribuir para “modificar o processo de aprendizagem daquele que aprende pelo filme, substituindo um produto a ser consumido por um trabalho a ser produzido pelo leitor, que considera a especificidade do meio de expressão” (*ibid*, p. 17).

A pedagogia das imagens também é ressaltada nos estudos sobre o cinema. Gilles Deleuze cita cineastas como Ozu, Godard e os Straub, “cujo cinema é inseparável de uma atividade dessa pedagogia da imagem que nos ensina a estar vendo” (DELEUZE, 1984). É importante ressaltar, entretanto, que a pedagogia da imagem não se limita à forma ou às operações realizadas. Outros fatores – os modos de produção das obras, sua historicidade, seus modos de distribuição, seus contextos de apresentação – devem ser considerados e associados à pedagogia da forma de ordenação e apresentação das imagens/sons.

No universo artístico, a videoarte surge na década de 1960 como uma estética de contracultura, um meio de criação de novas formas e conceitos que provocou deslocamentos e desconstruções nos modos apreciativos das imagens em movimento e também, mais amplamente, na tradição representativa da própria história da arte. Isso se dá, justamente, a partir da

chamada à participação na construção de sentidos que ela provoca, do seu discurso aberto e pleno de ambiguidades, que gera mais perguntas do que respostas, enfim: de sua abordagem “generativa”, para nos aproximarmos de Jacquinet (2012).

Os vídeos de artistas começam a se realizar com o grupo *Fluxus*, movimento criado em 1958 por Jorge Maciunas, de espírito zen-dadaísta (DUGUET, 1988, p. 221), que questiona e contraria os modos de relação das artes com suas instituições e com a noção de mercado, refutando totalmente a separação entre arte e vida. Apresenta-se assim como uma proposta de desconstrução dos modos tradicionais de atuação da arte, agindo mais como um modo de vida do que como um conceito artístico (*ibid.*). Para o *Fluxus*, a arte, para além do objeto, é um acontecimento que pode integrar diversas linguagens e meios, como a música, a dança, as artes plásticas, a poesia. Foi no seio desse movimento que Nam June Paik e Wolf Vostell começaram a integrar o vídeo às suas performances e realizaram suas primeiras instalações com aparelhos de televisão. É no enfrentamento do monopólio alienante das emissoras de TV e na apropriação de seus modos operacionais (como as emissões ao vivo) que a videoarte emerge no cenário artístico, fazendo, gradativamente, que o vídeo se afirme como uma “verdadeira estética” (PARFAIT, 2001, p. 8), como uma “ferramenta conceitual” (*ibid.*). A pedagogia da videoarte já se anunciava, portanto, na subversão e na ressignificação dos próprios meios utilizados em seus primórdios, e nos deslocamentos conceituais daí resultantes.

Falar em deslocamento e ressignificação, no contexto da história da arte, remete-nos diretamente a Duchamp e à reconfiguração conceitual e estética trazida por sua obra, segunda inspiração teórica para esse estudo.

### **Deslocamento como potência de invenção**

Ao deslocar os objetos de seu habitat funcional e transpô-los para o espaço da arte, Duchamp transforma e desestabiliza suas relações com o espectador, provocando nesses um novo olhar que ressignifica os objetos, agora transmutados de objetos utilitários para simbólicos e poéticos. A operação duchampiana partiria da constatação do crescimento virtual de um objeto ao deslizá-lo para longe de sua função, onde “os objetos como que se

agigantariam, insuflados pelo teor insólito” a eles acrescentado (FARIAS, In: ITAÚ CULTURAL, 1999, p. 49), resultando também numa atitude de resistência frente às instituições de arte. Ao deslocar o centro do fazer artístico das mãos para o cérebro, transformando definitivamente a postura do espectador diante de uma obra de arte – uma vez que o trabalho mental é tanto do artista, como do espectador – Duchamp e seus *ready-mades* subtraía a existência física do objeto em favor do ato de escolha, propondo que a obra fosse o gesto e não o objeto (*ibid*, p. 49).

Pretendi mostrar em minha tese como o encontro com a videoarte provoca deslocamentos que se manifestam de forma estética, espacial, cognitiva, afetiva e política, a partir das operações efetuadas nas próprias obras. Deslocar é mudar de locação, é sair de um lugar e ir para outro lugar, possibilitando a mudança de pontos de vista e a vivência de novas experiências. Se deslocar é se transformar, se reinventar.

### **Arte como experiência**

A terceira questão é o conceito de arte como experiência, de John Dewey. O filósofo reflete sobre a experiência estética, e defende que ali há integração entre corpo e mente e um caráter processual, pois uma experiência plenamente realizada é o resultado da interação entre organismo e meio, e os órgãos sensoriais são os meios dessa participação. Para Dewey, “em toda experiência integral existe forma, porque existe organização dinâmica, que leva tempo para ser completada, por ser um crescimento. Há início, desenvolvimento, consumação na experiência estética” (2010, p. 139), mas essa “conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação” (*ibid*, p. 110).

### **Pedagogia da criação: recepção e produção**

A quarta questão teórica em que me baseei é a implicação da recepção e da realização na pedagogia da criação. Esse conceito fundamenta tanto a Abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa (2007; 2010), como a “Hipótese-cinema”, de Alain Bergala (2008), propostas de ensino-aprendizagem em que o fazer se articula com o ver. Ao por em diálogo os trabalhos dos artistas e dos alunos, analisei os dois processos, de recepção e de produção, ao mesmo tempo. Dewey lamenta que na língua inglesa não haja um único termo que

designe o conjunto dos dois processos – “o artístico” e “o estético” (2010, p. 126), que se referem, respectivamente, ao fazer e à percepção –, o que selaria a interdependência das duas dimensões.

### **A igualdade das inteligências e a emancipação intelectual**

A quinta questão teórica que me inspirou veio dos estudos de Rancière, que, em *O Mestre ignorante e O Espectador emancipado* reflete sobre o poder comum da igualdade das inteligências, que emancipa tanto os estudantes como os espectadores. Para o filósofo, “emancipação” significa o desmantelamento da hierarquia implícita na imposição de uma fronteira entre os que agem e os que veem, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo, seja esse corpo formado por estudantes na escola, comumente sujeitos a uma pedagogia embrutecedora, ou espectadores em uma galeria de arte. Ele defende o poder que cada pessoa tem de traduzir à sua maneira o que percebe, pois, “no âmbito da lógica da emancipação existe sempre, entre o mestre ignorante e o aprendiz emancipado, uma terceira coisa, algo que é estranho tanto a um como ao outro e a que ambos podem remeter-se” (RANCIÈRE, 2010, p. 24). No ensino da arte essa terceira coisa é a imagem. Tanto na proposta de Bergala, como na de Barbosa, essa “terceira coisa” assume protagonismo, é dela, da imagem, que partem os diálogos desierarquizados entre professor e alunos.

### **O museu imaginário**

A ideia de “Museu imaginário” foi desenvolvida por André Malraux (2011), ao pensar sobre a consciência das sociedades modernas a partir do acesso que as obras literárias e as reproduções fotográficas de obras artísticas proporcionam ao imaginário. O museu imaginário de Malraux se refere a um espaço virtual mais amplo, onde as obras vistas no museu geográfico dialogam com as que habitam o acervo memorial do espectador, dos artistas, dos historiadores.

A noção de “museu imaginário” é muito bem-vinda para o ensino da arte, no qual um acervo artístico vai, gradativamente, se formando na memória visual e afetiva dos estudantes, sendo reativado em cada novo encontro com novas obras. O acontecimento artístico se revela como reativação de outras irrupções



anteriores, pois as obras de arte sempre remetem a outras obras, assim como os exercícios artísticos dos estudantes sempre reverberam formas vistas.

Essas são as questões teóricas principais que deram suporte para o desenvolvimento da pesquisa e também às práticas de ensino-aprendizagem da arte que compõem o *corpus* empírico nela analisado. Os processos metodológicos que estruturaram essa investigação dialogam com essas questões. Foi emparelhada na análise o fazer com o ver; as operações e as inteligências dos que agem e dos que veem; e, no trânsito entre o ver e o fazer, foi observado como o museu imaginário age no processo perceptivo e produtivo, e como se engendram deslocamentos.

Analisei as obras dos artistas, sua recepção pelos estudantes do ensino médio e as produções dos alunos. O aluno espectador e o aluno produtor de arte foi considerado nesse paralelo. Busquei fazer um exame de forma não hierarquizada, partindo do princípio que ambas as produções são manifestações estéticas e discursivas que se mostram como irrupções que constroem novas realidades.

Para analisar as produções artísticas, elegi cinco operações ou “entradas” que, a meu ver, estão fortemente relacionadas à provocação de um espectador desperto e pensante, sinalizando, portanto, pedagogias, ensinamentos. São elas: 1- a montagem (junção e articulação entre imagens/sons); 2- a espacialização das obras (e a participação do espectador no espaço instalativo); 3- a performatividade e o encontro entre os corpos (de quem filma, de quem é filmado e do espectador); 4- o ponto de vista na fabricação das imagens; 5- a estética da incompletude (a não conclusividade narrativa). Identifiquei em cada uma delas “promessas de maior liberdade e maior responsabilidade dos sujeitos/espectadores, pela intensificação das experiências subjetivas (o encontro artístico como crise) e pelo desenvolvimento de uma consciência crítica” (COMOLLI, 2008, p. 28). Essas noções (e não outras) me permitiram aprofundar o problema central dessa pesquisa: a relação do espectador com a imagem, a ideia de pedagogia da imagem. Na videoarte essas cinco operações ou entradas são escolhas feitas pelos artistas tendo como alvo o espectador, trazendo, cada uma, uma pedagogia.

Analisei 15 obras vistas pelos estudantes da 1ª série do ensino médio em exposições e/ou em sala de aula, nos cursos de 2012 e 2013, a partir da incidência das operações mencionadas; a recepção dessas obras (pelo aluno/espectador), em documentos escritos – provas e questionários – e em vídeo. Foram analisadas também as produções artísticas dos estudantes, que se dividiam em dois conjuntos de trabalhos: os realizados logo após a visita a uma exposição, individuais e diretamente referenciados nas obras dos artistas, como exemplificado a seguir.



FIGURA 1: Imagem do vídeo *Teto de vidro* de Teresa Serrano.  
 Fonte: <http://www.incinerrante.com/historias-de-direitos-humanos/#axzz3ySjLZTTA>

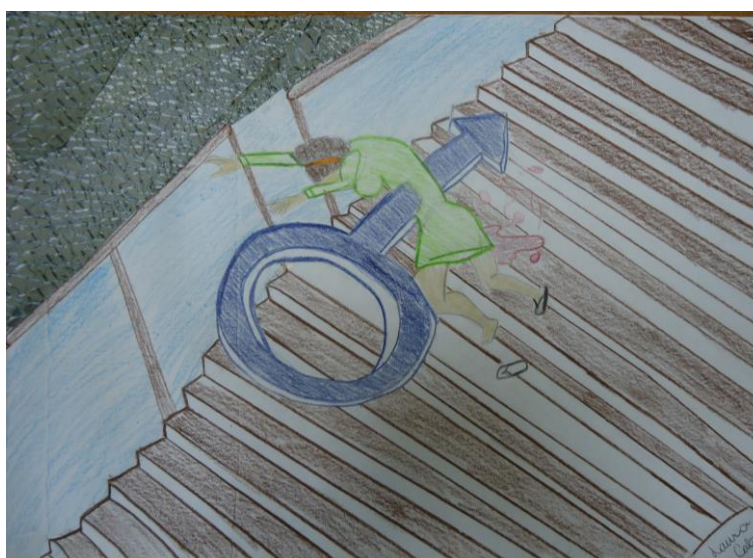


FIGURA 2: Desenho da aluna Laura Calzolari, 2013. Fotografia de Greice Cohn.

E os trabalhos finais do curso, uma construção autoral e em grupo, partindo de todo o processo vivenciado e de um conceito. Dos 53 trabalhos desse conjunto, foram analisados mais detalhadamente 14<sup>1</sup>, entre trabalhos videográficos e em outras modalidades.



FIGURA 3: Videoinstalação *Abundância em escassez*, de Louise Infante, Luca Meneguci, Pedro Marques, Pedro Noguchi, Vinícius Cremasco, 2013.  
Fotografia de Greice Cohn



FIGURA 4: Aluna interagindo com a videoinstalação *Pense fora da caixa*, de Laura Hinterhoff, Lucas Azevedo, Lucas Monteiro, Lorhan Mazzaro Santos, Yasmin Passoumidis, 2013.  
Fotografia de Greice Cohn

No primeiro capítulo, “Entre a galeria e a escola: deslocamentos da videoarte e do ensino da arte”, contextualizei os dois campos abordados – o artístico e o do ensino da arte – anunciando o problema central: os deslocamentos propostos pela videoarte em articulação com sua inserção no ambiente educativo. No segundo capítulo, “Pedagogias da videoarte: diferentes operações nas formas contemporâneas e o convite a um espectador participante”, analisei as operações (a montagem; a espacialização das obras; a escolha do ponto de vista) e as “entradas” (o uso do corpo como lugar político; a estética da incompletude) realizadas em obras que remetem a diferentes gêneros (de memória, feministas, performances, interativas, autobiográficas), vistas pelos estudantes em exposições e/ou em sala de aula. No terceiro capítulo, “A aprendizagem da Arte no CPII”, foi apresentado um breve histórico do Colégio Pedro II e a trajetória do ensino da arte nessa instituição bicentenária, a título de contextualização. No quarto e último capítulo – “O encontro com a videoarte: pedagogias do deslocamento” – foi relatado e examinado detalhadamente o encontro dos estudantes com as obras, a partir da análise de seus depoimentos e de sua produção artística. Transcrevo, a seguir, dois depoimentos, respectivamente sobre as videoinstalações *Art must be beautiful, artist must be beautiful* (Marina Abramovic, 1975) e *I’m not the girl who misses much* (Pipilotti Hist, 1986), ambas vistas na exposição Elles, no CCBB: “Achei a obra interessante e impactante, pois a artista cria uma obra utilizando apenas seu corpo e poucas palavras, e ainda assim consegue transmitir uma crítica à arte (Ana Beatriz de Lima).

Escolhi essa obra porque, mesmo depois de ver e entender (ou tentar) as outras, essa foi a que mais me tocou [...]. Quando percebi que se tratava dessa música [*Happiness is a warm gun*, dos Beatles] na obra, fiquei extasiada. [...] eu só fui ter esse questionamento, do que é mesmo que significa, quando eu vi o vídeo, porque o vídeo me deixou muito confusa, eu fui procurar o que era e aí eu fui descobrir várias coisas, e aquele vídeo é muito angustiante, e era uma coisa que eu sentia na música, mas eu não enxergava que eu sentia tanto. O vídeo me fez ver o significado maior que eu tinha da música (Carolina Mathias).

Os resultados dessa investigação revelaram que perpassa o encontro com a videoarte uma curiosidade entusiasmada que motiva alguns deslocamentos, de

ordem: 1) Estética: pelos alargamentos perceptivos e sensíveis proporcionados pelo ver e o fazer arte. 2) Espacial: no deslocamento entre escola e galeria, no trânsito entre o espaço escolar e os espaços da arte, percorrido pelas obras, pelos alunos, pelos artistas; e também no processo de apreensão das videoinstalações. 3) Temporal: pela ativação de memórias e associações, que evoca experiências pregressas. 4) Cognitiva: pela aquisição de conhecimentos e pelo exercício intelectual e sensível vivenciado no encontro com as obras. 5) Política: pela intensificação que esse encontro proporciona nas relações dos estudantes com a arte, com a escola, com o mundo à sua volta; e pela contribuição para uma atitude discente crítica e ativa dentro da escola. 6) Emocional: pelos aspectos afetivos e psicológicos implicados nessa experiência de ver e fazer arte, no enfrentamento e na superação de dificuldades, e no crescimento que daí resulta. Acredito que esses deslocamentos são ativados pelas pedagogias das próprias obras. Mas, como as operações estéticas se relacionam com esses deslocamentos? Após a análise do material selecionado (depoimentos e trabalhos artísticos), ousou responder a essa pergunta, que remete à hipótese inicial.

Quando a videoarte faz das operações de montagem (temporais e espaciais) uma forma de pensamento, ela nos diz que a junção das coisas pode alterar as próprias coisas; que as coisas e seus significados não são autônomos, pois uma imagem pode ser totalmente influenciada (e modificada) pela vizinhança com outras; que nossa percepção é ativa e não passiva; que significação é o estabelecimento de relações.

Quando a videoarte recusa-se a contar uma história, preferindo apresentar situações (uma estética da incompletude); quando expõe, ao invés de explicar, quando deixa questões em aberto, ela convida o seu espectador a completar (ou estabelecer) os sentidos. E o que ela ensina com essa convocação? Que ele é ativo na significação do mundo; que a arte, assim como a vida, não traz verdades fechadas e conclusas, mas processos a serem vivenciados; que o mundo não está pronto, esperando sua aceitação passiva; que não há apenas uma forma de ver as coisas; que ele é capaz – com sua inteligência e

sensibilidade – de compreender as coisas, sem que seja preciso alguém lhe explicar;

Quando as obras dão visibilidade e problematizam as relações entre os corpos elas nos ensinam que é do nosso corpo, das experiências sensoriais, emocionais, físicas e mentais de interação com o mundo, que emerge nosso entendimento do mundo; que é preciso manter contato permanente com as mensagens que nosso corpo nos envia, sobre nós e sobre o mundo.

Quando as obras desnudam (e se constituem de) experiências biográficas (bio-videografia), do próprio artista ou de outros, elas nos ensinam que é da própria vida que se podem extrair ensinamentos; que se olharmos com atenção para o que acontece conosco, veremos que nossas próprias histórias de vida são plenas de significados, que toda forma de vida é rica e traz ensinamentos.

Quando a videoarte solicita a participação do espectador para que seus efeitos se realizem, ela nos diz que quando nós interagimos com o mundo, nós criamos mundos; que as coisas não existem por si só, mas dependem da interação com as pessoas e de sua atribuição de sentido para existir.

Quando as obras reutilizam imagens já existentes, deslocando e ressignificando-as, elas afirmam que o mundo é um fluxo, um processo dinâmico no qual as coisas se recriam continuamente; que nada surge do nada; que nós temos um lugar nesse fluxo, que podemos interferir nele e alterar os rumos das coisas.

Finalmente, quando as obras operam com alterações de ponto de vista, elas nos ensinam que não há só uma maneira de ver as coisas; que mudar de ponto de vista pode resultar na mudança da própria situação observada. Dessa forma, foi na relação entre as operações estéticas e os deslocamentos vivenciados por criadores e espectadores – nos modos apresentativos das obras dos artistas e dos estudantes – que identifiquei as pedagogias da videoarte.

### **Considerações finais**

Ao investigar as pedagogias da videoarte não analisei as provocações que essa faz ao público generalizado dos espaços museais, mas seu encontro com os estudantes de arte do ensino básico de uma escola pública. Ao identificar as pedagogias da videoarte, verifiquei que essa é uma expressão artística que solicita a seu espectador uma atitude cognitiva plena, onde corpo, mente, emoção, pensamento e ação caminham juntos. Pretendi com essa pesquisa – e com o testemunho que ela traz sobre o ensino da arte no Colégio Pedro II – mostrar que a videoarte é um acontecimento artístico/pedagógico que pode trazer contribuições para os processos de ensino-aprendizagem que se baseiam na arte como experiência, nas escolas. Ao compartilhar essa teorização, espero contribuir para o desenvolvimento de renovações curriculares no ensino da arte, e aproximar os campos de pesquisa da arte e de seu ensino.

## Notas

<sup>1</sup> Duas das exposições realizadas pelos alunos entre 2012 e 2013, e analisadas na tese – *Expo Ca-ótica*, 2012-2, e *Um olhar extraordinário para o ordinário*, 2013-2 – continham trabalhos desenvolvidos em vídeo, pois as exposições visitadas por esses grupos se concentravam nessa modalidade artística (respectivamente, *Transperformance 2- Inventário dos gestos* (Oi Futuro Flamengo, 9 de outubro a 16 de dezembro de 2012) e *Desenlace* (Oi Futuro Flamengo, 17 de setembro a 17 de novembro de 2013). Na exposição *Beleza, Morte, Manifestações e Por que não?*, realizada em 2013-1, no curso em que os alunos visitaram a exposição *Elles: Mulheres artistas do Centre Pompidou* (CCBB, 28 de agosto a 21 de outubro de 2013), os trabalhos dos alunos se construíram em variadas linguagens, porém foram analisados segundo os mesmos critérios estabelecidos para os vídeos.

## Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2007. 6 ed.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.). *Abordagem triangular no Ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- COHN, Greice. *O construtivismo da montagem godardiana e da videoinstalação: uma investigação teórico-prática para o ensino da arte*. 2004.195 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional). Núcleo de Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*. 2016. 395 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- COMOLLI, Jean-Louis. Mauvaises Fréquentations: document et spectacle. In: *Images Documentaires* n.63, 2008.
- DANEY, Serge. *A Rampa*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

DELEUZE, Gilles. Vérité et temps cours. In: *La voix de Gilles Deleuze en ligne*, 53 du 24/01/1984. Université Paris 8. Transcription: Erolia Alcali. Livre tradução da autora. Disponível em: [http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id\\_article=322](http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=322). Acesso em 31 de outubro de 2015.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Trad. Vera Ribeiro.

DUGUET, Anne-Marie. *Dispositifs*. Revue Communication n° 48, Le Seuil, 1988, p. 221-242.

FARIAS, Agnaldo. Por que Duchamp? E por que Jac Leirner em “Por que Duchamp”? In: INSTITUTO ITAÚ CULTURAL, *Por que Duchamp? Leituras duchampianas por artistas e críticos brasileiros*. São Paulo: Itaú Cultural: Paço das Artes, 1999, p. 44-51.

GODARD, Jean Luc. *Introdução a uma verdadeira história do cinema*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

JACQUINOT, Geneviève. *Image et Pédagogie*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2012.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. Artigo publicado na revista *Comunicação&Educação*. São Paulo: Edusp, p. 29-36, maio/ago 2001.

MALRAUX, André. *O Museu imaginário*. Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 2011.

PARFAIT, Françoise. *Video : un art contemporain*. Paris: Regard, 2001.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

\_\_\_\_\_. *O destino das imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

### Greice Cohn

Doutora em Educação (PPGE/UFRJ, 2016: “*Pedagogias da videoarte: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas*”) – bolsista Capes no Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, Paris I/2014-02. Mestra em Tecnologia Educacional (NUTES/UFRJ, 2004). Licenciatura em Ed. Artística (EBA/UFRJ, 1985). Profª e Coordenadora de Artes Visuais no Colégio Pedro II, desde 1994. Coordenadora Pedagógica do Polo Arte na Escola/UFRJ, 2007-2010.