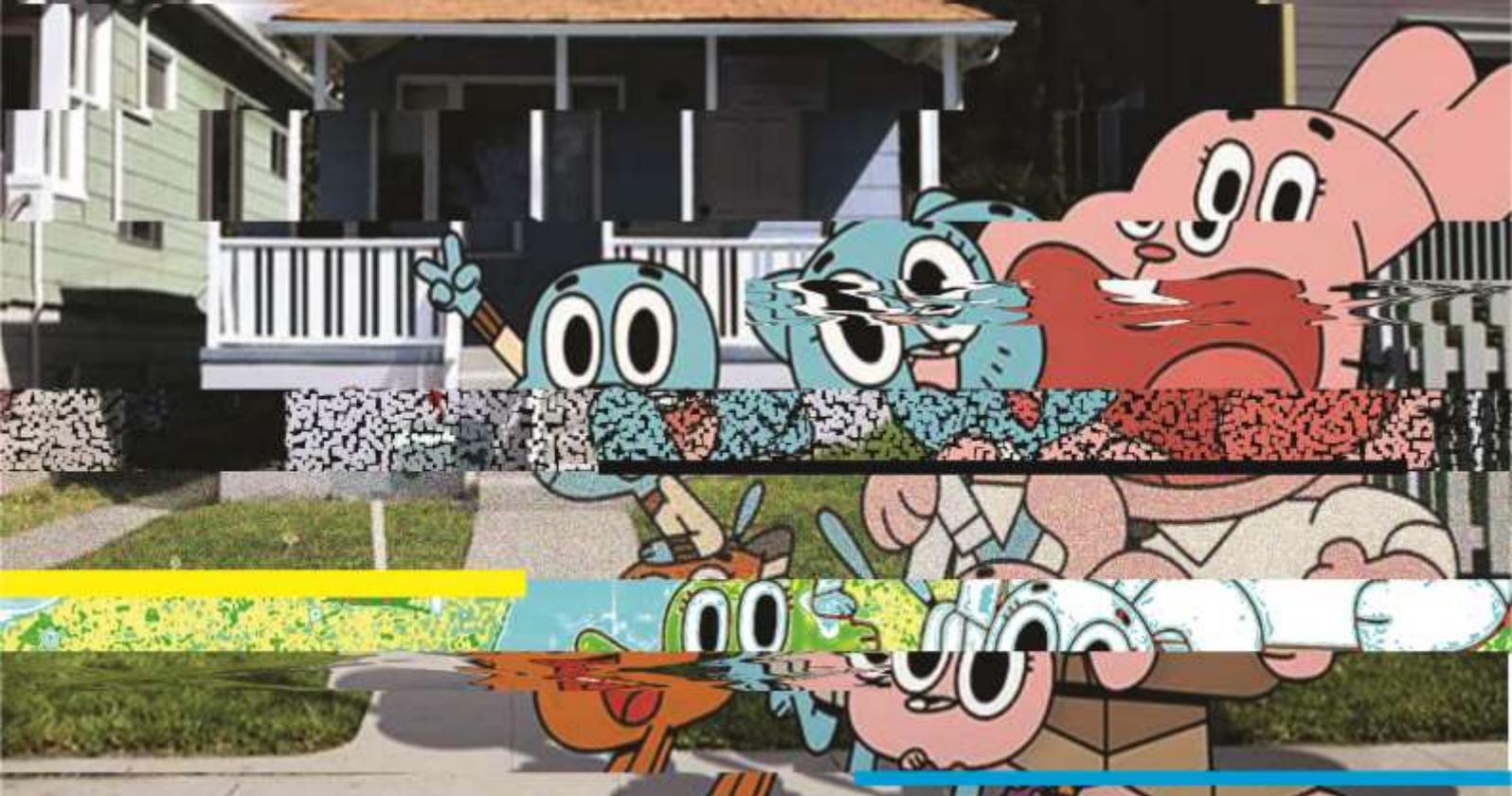


Simone Rocha da Conceição

De O Incrível Mundo de Gumball à Glitch Art

competências e estratégias para apreensão de produções audiovisuais em contextos educativos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simone Rocha da Conceição

Dissertação

**De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art:
*competências e estratégias para apreensão de produções
audiovisuais em contextos educativos***

Porto Alegre

2018

SIMONE ROCHA DA CONCEIÇÃO

**De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art:
*competências e estratégias para apreensão de produções
audiovisuais em contextos educativos***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa: Arte, Linguagem e Currículo

Porto Alegre

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Conceição, Simone Rocha
De "O Incrível Mundo de Gumball" à Glitch Art:
competências e estratégias para apreensão de
produções audiovisuais em contextos educativos /
Simone Rocha Conceição. -- 2018.
114 f.
Orientadora: Analice Dutra Pillar.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Competências. 2. Apreensão visual. 3. Glitch
Art. 4. Arte contemporânea. 5. Semiótica discursiva.
I. Pillar, Analice Dutra, orient. II. Título.

SIMONE ROCHA DA CONCEIÇÃO

**De “O Incrível Mundo de Gumball” à Glitch Art:
*competências e estratégias para apreensão de produções
audiovisuais em contextos educativos***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Alegre, 17 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sandra Ramalho e Oliveira (UDESC)

Prof. Dr. Celso Vitelli (IA-UFRGS)

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (PPGEdu-UFRGS)

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar (Orientadora)

Aos meus filhos André, Alexia e Sarah.

À minha neta Liv.

SOU GRATA

em primeiro lugar à Deus em quem, nesta trajetória cheia de percalços e de altos e baixos, busquei forças para superar cada um dos obstáculos e concluir com êxito este mestrado;

ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que, com seus professores, técnicos e funcionários, me proporcionaram uma formação de qualidade;

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, através do programa de concessão de bolsas, tornou possível a realização deste mestrado;

à minha orientadora Analice Dutra Pillar, pelo voto de confiança inicial, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos auxiliando-me na construção, elaboração e reconstrução dos conhecimentos propostos por esta pesquisa;

aos membros da banca, Dra. Sandra Ramalho e Oliveira (UDESC), Dr. Celso Vitelli (IA-UFRGS), Dra. Luciana Gruppelli Loponte (PPGEdu-UFRGS) e Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss (PPGEdu-UFRGS), por suas generosas e relevantes contribuições;

aos colegas da linha de pesquisa Arte Linguagem e Currículo e, em especial, aos colegas Adrise Ferreira de Souza, Bruno Dorneles da Silva, Flávia Camargo Leal Alves, Juliano de Campos, Marília Forgearini Nunes, Rosana Fachel de Medeiros, Tanise Reginato e Tatiana Telch Evalte;

aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE, pelas pesquisas, aprendizagens, trocas, carinhos e oportunidade de crescimento acadêmico;

aos queridos colegas do Projeto Trajetórias Criativas (CAp-UFRGS), Rosália Procasco Lacerda, Eduardo Britto Velho de Mattos, Henry Daniel Lorencena Souza, Liane Saenger, Liége Deolinda Westermann, Ligia Beatriz Goulart, Lucas Eishi Pimentel Mizusaki, Mara Matilde Chiaramonte Hermes, Rosane Nunes Garcia e Stela Maris Vaucher Farias, com quem aprendo constantemente desde 2011;

à direção, aos funcionários, aos professores e aos estudantes da escola Marista Graças pela acolhida, pelas aprendizagens, pelas parcerias de trabalho, pelos momentos de descontração, pelas vivências e pelo carinho;

à minha família – André, Alexia, Sarah, Liv, Júlio César e, em especial, à Ceni – pelo apoio, compreensão, carinho e paciência durante todo este processo;

aos colegas do grupo de bolsistas CAPES, pelos momentos de alegria e de descontração;

à Valéria Zanetti Ney, pela revisão do abstract; e,

a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Muito obrigada.

*A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Manoel de Barros

RESUMO

A pesquisa aborda o desenvolvimento de competências e estratégias necessárias à apreensão crítica de produções audiovisuais contemporâneas em contextos escolares. Dados divulgados por pesquisas do IBOPE e da TIC KIDS ONLINE confirmam que crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos passam muito tempo em frente à televisão e/ou navegando na internet, através de diferentes dispositivos, assistindo vídeos, programas, filmes ou séries online. Considerar e contemplar no contexto escolar, parte das produções audiovisuais que essa parcela da população consome, explorando-as através de atividades pedagogicamente elaboradas, pode contribuir com a formação visual e audiovisual deste público. Nesta perspectiva, a da leitura e interpretação dessas produções, que se ampliaram, enquanto desafios contemporâneos do ensino de artes visuais, as abordagens envolvendo não apenas as produções de arte, mas toda e qualquer produção visual e audiovisual. Desta forma, a pergunta de pesquisa que norteia este estudo visa perceber e analisar como os professores de artes visuais podem proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências que os tornem aptos para apreender produções visuais e audiovisuais contemporâneas de uma forma crítica. Para tanto, os objetivos buscaram fomentar reflexões acerca do desenvolvimento de competências e estratégias para a apreensão de produtos audiovisuais; problematizar a apreensão visual e audiovisual no ensino da arte através da abordagem teórica e metodológica da semiótica discursiva greimasiana ampliada pelos estudos sociossemióticos de Landowski. Também, analisar os efeitos de sentido decorrentes da inter-relação entre uma produção cultural, o episódio *O Sinal*, da animação *O Incrível Mundo de Gumball*, e uma produção artística contemporânea, a videoinstalação *Cinema Lascado*, de Giselle Beiguelman e compreender os regimes de interação envolvidos. Observamos que, no âmbito do regime do acidente, as oscilações entre apreensão e suspensão da produção de efeitos de sentido relacionam-se com os conceitos de *fraturas* e as *escapatórias* desenvolvidos por Greimas. Por fim, entende-se que transitar entre diferentes regimes contribui para tornar a apreensão de sentidos mais sofisticada.

Palavras-chave: Competências. Apreensão audiovisual. *Glitch Art*. Arte Contemporânea. Semiótica Discursiva.

ABSTRACT

This study deals with the development of necessary competencies and strategies to develop critical apprehension of contemporary audiovisual productions in school contexts. Data released by IBOPE and TIC KIDS ONLINE surveys confirm that children and adolescents between the ages of 9 and 17 spend a lot of time watching TV and/or surfing the net through different devices, watching videos, programs, movies or online series. Considering and contemplating school context, part of the audiovisual productions which population consumes, can be explored through pedagogically elaborated activities, and may contribute to visual and audiovisual concepts of this public. In this perspective, reading and interpreting these productions, which have expanded throughout the years, seem to be contemporary challenges of visual arts teaching. Not only involving art productions, but any visual and audiovisual production. Thus, the research question that guides this study aims to perceive and analyze how visual arts teachers can provide their students the development of competencies that enable them to apprehend contemporary visual and audiovisual productions in a critical way. To this end, the objectives sought to foster reflection on the competencies and strategies development for audiovisual products understanding; to problematize visual and audiovisual apprehension in the teaching of arts through the theoretical and methodological approach discursive semiotics of A. J. Greimas, enlarged by the sociosemiotics studies of E. Landowski. Also, to analyze the sense effects arising from the interrelationship between a cultural production, the episode *The Sign*, from the animation *The Amazing World of Gumball*, and a contemporary artistic production, the video installation of *Cinema Lascado*, by Giselle Beiguelman and to understand the interaction regimes involved. We observe that, in the context of the accident regime, the oscillations between apprehension and suspension in sense effects production are related to the concepts of *fractures* and the *loopholes* developed by Greimas. Finally, it is understood that being able to commute between different regimes contributes to make sense apprehension more sophisticated.

Keywords: Competencies. Audiovisual apprehension. Glitch Art. Contemporary Art. Discursive Semiotics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – A 'palavra do ano' de 2015.	26
Figura 02 – Modelo antes e depois de ser retocada com <i>Photoshop</i>	31
Figura 03 – Vídeo de <i>youtuber</i> mirim abrindo a embalagem de um brinquedo novo.....	34
Figura 04 – Vídeo de <i>youtubers</i> mirins comprando materiais escolares.....	34
Figura 05 – Produção e apreensão de sentido.....	36
Figura 06 – Elementos formadores das competências (CHA).....	43
Figura 07 – CHA em relação aos quatro pilares da educação	44
Figura 08 – Virtualização, atualização e realização.....	46
Figura 09 – Estrutura da competência.....	47
Figura 10 – O incrível mundo de Gumball.....	53
Figura 11 – O CGI aplicado ao capitão Dave Jones de Piratas do Caribe	55
Figura 12 – Produções audiovisuais que misturam técnicas de animação	56
Figura 13 – Família Watterson.....	58
Figura 14 – Cenas do episódio: <i>As origens</i>	62
Figura 15 – Seleção de cenas: papéis atribuídos à mãe e ao pai na família Watterson	63
Figura 16 – Comparação entre o protótipo e a versão final de Gumball.....	64
Figura 17 – Cenas do episódio: <i>O beijo</i>	65
Figura 18 – Escultura em madeira feita à mão.....	67
Figura 19 – Cena que simula um <i>glitch</i>	71
Figura 20 – <i>Screenshot</i> de canal de Beiguelman no Vimeo	73
Figura 21 – Frame da videoinstalação Cinema Lascado - Minhocão.....	75
Figura 22 – <i>Cêci n'est pas une glitch</i>	77
Figura 23 – Como encontrar <i>glitches</i> nos <i>games</i>	79
Figura 24 – Novo glitch em Super Mario World.....	80
Figura 25 – <i>Glitch</i> no <i>design</i>	81
Figura 26 – Magnet TV	82
Figura 27 – <i>Objet trouvé</i>	86
Figura 28 – Ambivalência.....	87
Tabela 1. Dispositivos utilizados para acessar a internet.....	18
Tabela 2. Atividades realizadas na internet por jovens entre 9 e 17 anos.....	19
Tabela 3. Premiações recebidas por <i>O Incrível Mundo de Gumball</i>	57
Tabela 4. Exibição semanal de <i>O Incrível Mundo de Gumball</i> no <i>Cartoon Network</i>	57
Tabela 5. Oposições entre os termos <i>Pure Glitch</i> e <i>Glitch-alike</i>	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Le@d.CAp	Laboratório de Estudos em Educação a Distância
PEC	Programa de Educação Continuada
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
GEARTE	Grupo de Estudos em Educação e Arte
TV	Televisor
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
AT	Abordagem Triangular
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
PN	Programa Narrativo
DBAE	Discipline-Based Art Education
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
ClassInd	Classificação Indicativa
Latinlab	Laboratório de Conteúdos Infantis para América Latina
2D	Bidimensional
3D	Tridimensional
CGI	Computer Graphic Imagery
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DVD	Digital Video Disc
TxEy	Temporada x Episódio y
HD	High Definition
SNES	Super Nintendo Entertainment System

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	16
1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS	23
1.1 Visualidade contemporânea	26
1.2 Regimes de interação e sentido.....	35
1.3 Por que falar de competências no ensino de artes visuais?	40
2 DESENHO DO OBJETO EMPÍRICO DE PESQUISA	49
2.1 De onde partimos	49
2.2 Critérios para escolha de <i>O Incrível Mundo de Gumball</i>	52
2.3 Etapa exploratória	58
2.4 Critérios para escolha da videoinstalação <i>Cinema Lascado</i>	66
3 DE GUMBALL À GLITCH ART	69
3.1 O sinal e Cinema Lascado: incursões pela estética <i>glitch</i>	69
3.2 Entre sentido e <i>nonsense</i> : oscilações entre apreensão e suspensão da produção de efeitos de sentido no âmbito do regime do acidente.....	83
3.3 Competências e estratégias para apreensão crítica de produções audiovisuais	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100

APRESENTAÇÃO

Entre a conclusão do ensino médio (1991) e meu ingresso no curso de Artes Visuais da UFRGS (2003) existe um intervalo de doze anos. Com este dado quero enfatizar que tive tempo suficiente para refletir sobre a escolha do curso e obter, conseqüentemente, a maturidade necessária para realizá-lo com dedicação, empenho e seriedade. Concluí, em 2007, o bacharelado com ênfase em Desenho, solicitando, logo em seguida, permanência para a ênfase de História, Teoria e Crítica da Arte. Faltando apenas o TCC para a conclusão desta etapa precisei trancar a matrícula por um semestre. Ao retornar, voltei sob regime de um novo currículo que extinguiu as ênfases, motivo pelo qual fui realocada no curso de Licenciatura em Artes. Assim, minha trajetória, no âmbito da graduação, desenvolveu-se de 2003 a 2014, e foi marcada pela participação ativa em atividades de iniciação científica, de extensão, de monitoria presencial e a distância e por diversas exposições individuais e coletivas.

Em 2004, ingressei como bolsista de iniciação científica no Laboratório de Estudos em Educação a Distância (Le@d.CAp), do Colégio de Aplicação da UFRGS, atividade que me deu abertura para, a partir de 2011, integrar o grupo como pesquisadora, atuando, sobretudo, na formação continuada de professores da Educação Básica e no Programa Trajetórias Criativas¹ de atendimento aos jovens de 15 a 17 anos em distorção série-idade. Tais atividades reforçaram o interesse acadêmico e o desejo de aprofundar os estudos acerca das relações entre arte e educação.

Entre 2015 e 2016 cursei disciplinas do Programa de Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGEdu/UFRGS) em preparação para o ingresso no mestrado, período que coincidiu com a realização de uma especialização em Educação a Distância, pela Universidade Católica Dom

¹ <https://www.ufrgs.br/trajetoriascriativas>

Bosco (UCDB), opção respaldada pelas pesquisas em desenvolvimento junto ao Le@d.CAp e pela crença de que a tendência em educação é, cada vez mais combinar modalidades presenciais e a distância. No segundo semestre de 2016, após ter sido admitida no curso de mestrado do PPGEdU/UFRGS, passei a integrar o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE²), grupo interinstitucional que investiga as relações entre educação e arte, dialogando com as áreas da cultura visual, semiótica discursiva, estética, história, teoria e crítica da arte.

Percebo analisando agora, retrospectivamente, certa coerência em minha trajetória acadêmica, com a sensação de que tudo se articula e passa a *fazer sentido*. Durante a graduação em Artes Visuais com ênfase em desenho meu objeto empírico consistiu na busca por uma linha expressiva que fosse espontânea. Paralelamente, o objeto teórico desenvolvia-se em direção à percepção da existência de uma *anatomia do gesto criador* (CHIRON, 2004), isto é, que meu corpo possuía uma memória e, portanto, ao contrário da minha busca, o gesto já não podia mais ser espontâneo, mas se tornara forjado para que a linha tivesse a aparência de espontaneidade. Mergulhei assim, na fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1999) e pude perceber que minhas composições se davam sempre por oposições (CALABRESE, 1987), onde as polarizações efetuadas eram enfatizadas reciprocamente. Este era o sentido que eu atribuía aos meus desenhos naquela época. Neste mesmo período, atuei como bolsista de iniciação científica no Le@d.CAp e tive os primeiros contatos com teorias cognitivas, imprescindíveis ao desenvolvimento de objetos de aprendizagem, cuja produção se deu colaborativamente entre pesquisadores, bolsistas de múltiplas áreas do conhecimento, professores e estudantes da Educação Básica. Os conhecimentos obtidos com essa experiência passaram a fazer sentido, efetivamente, quando ingressei na licenciatura e pude aplica-los no desenvolvimento de situações-problema no intuito de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011). Agora, nesta nova etapa, a atenção se volta para os efeitos de sentido analisados a partir da semiótica discursiva. Percebo, ainda, a propensão em articular produção artística, pesquisa e docência vendo-as como atividades indissociáveis e em retroalimentação.

Encontro-me, assim, retomando Merleau-Ponty, *condenada ao sentido*.

² <http://www.ufrgs.br/gearte>

INTRODUÇÃO

A cada dia somos afetados por imagens, estáticas ou em movimento, através da televisão, dos *tablets*, do computador, dos *smartphones*, das revistas, dos jornais, de cartazes ou dos *outdoors* espalhados pela cidade. Com tanto a ver, olhamos tudo rapidamente, impelidos pela urgência de nos mantermos atualizados. São tantas séries, filmes, *reality shows*, *memes* e vídeos compartilhados nas redes que não responder a essa demanda pode comprometer a participação em inúmeras rodas de conversas, seja em grupos presenciais ou mesmo virtuais. É preciso, portanto, estar permanentemente conectado e consumindo cada vez mais imagens para nos sentirmos participantes da atual dinâmica sociocultural.

Contudo, essa dinâmica pode provocar um estado de anestesia que nos impede de apreciar as imagens que consumimos. Desta forma, por mais que existam informações e relações implícitas e explícitas contidas nas imagens, a tendência é nos deixamos levar pelo consumo irrefletido. Isso decorre, ainda, por meio do que a pesquisadora espanhola María Acaso (2009) identifica como o hiperdesenvolvimento da linguagem visual. Para a autora, esse aspecto, quando explorado pela mídia, gera armadilhas nas quais caímos todos os dias por não sabermos ler a visualidade contemporânea na complexidade em que se apresenta.

Atualmente, o consumo de produtos audiovisuais vai além da televisão. É possível escolher desde o tipo de equipamento (*Smart TV*, *tablet*, computador, *smartphone*, videogame) até os conteúdos, que passam a ser consumidos de forma, cada vez mais, personalizada (canais por assinatura, vídeos *on demand*, sites de compartilhamento de vídeos, serviços de *streaming* etc.). Tal aspecto nos dá a autonomia para determinar *o que, como e quando* assistir às produções audiovisuais. Há, deste modo, uma demanda constante por reflexões acerca dos impactos destes novos comportamentos, sobretudo, no que tange à educação para subsidiar a

formação e a manutenção de *massa crítica*³, termo que, assumido pela sociologia, refere-se ao número de indivíduos necessários a partir do qual um fenômeno adquire uma dinâmica que o permite ser sustentável e crescer por si próprio⁴.

Segundo os últimos dados, divulgados em 2015, pelo *Painel Nacional de Televisão - Ibope Media*, o tempo médio diário que crianças e adolescentes, com idades entre 4 e 17 anos de todas as classes sociais, passam em frente à televisão tem aumentando nos últimos anos. O tempo médio que era de 4h43 em 2004, passou para 5h35 em 2014, média que em maio de 2015 já havia sido alcançada (Projeto Criança e Consumo, 2015). Considerando que a internet também deva ser contemplada neste cenário, a pesquisa *TIC Kids Online Brasil*⁵ revelou que, em 2016, oito em cada dez crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos (82%) eram usuários⁶ de internet, o que correspondia a 23,3 milhões de usuários em todo o país (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2016, p. 99). A pesquisa apresenta diferentes gráficos, dos quais destacamos dois: um que demonstra a proporção de crianças e adolescentes em relação aos tipos de dispositivos utilizados para acessar a internet (Tabela 1) e, outro, que apresenta os tipos de atividades realizadas por esta população na internet (Tabela 2).

³De acordo com o site de hiperfísica da *Georgia State University*, o termo massa crítica tem sua origem na física e refere-se à quantidade necessária de um material fissionável para manter uma reação nuclear em cadeia autossustentada. Disponível em: <http://hyperphysics.phy-astr.gsu.edu/hbase/NucEne/moder.html>. Acesso em: 3 nov 2017.

⁴ Disponível em: <https://www.significados.com.br/massa-critica>. Acesso em: 3 nov 2017.

⁵ A pesquisa *TIC Kids Online Brasil* tem como objetivo investigar as oportunidades e os riscos associados ao uso da Internet por crianças e adolescentes brasileiros. O projeto original, *EU Kids Online*, desenvolvido por Sonia Livingstone e uma equipe de pesquisadores da *London School of Economics and Political Sciences*, foi implementado em 25 países europeus. No Brasil, a pesquisa é realizada anualmente, desde 2012, pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - Cetic.br. (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2016, p. 33).

⁶ A pesquisa considera 'usuário' aquele que utilizou a Internet pelo menos uma vez nos três meses que antecederam a entrevista. (TIC KIDS ONLINE BRASIL, 2016, p. 73).

Tabela 1. Dispositivos utilizados para acessar a internet

PERCENTUAL (%)		COMPUTADOR	TABLET	CELULAR	VIDEOGAME	TELEVISÃO
TOTAL		60	23	91	15	18
ÁREA	URBANA	64	24	91	17	20
	RURAL	39	14	88	2	4
REGIÃO	SUDESTE	71	25	92	21	23
	NORDESTE	48	23	90	8	10
	SUL	67	22	86	18	20
	NORTE	44	14	89	5	10
	CENTRO-OESTE	56	23	94	15	19
SEXO	MASCULINO	64	22	90	21	20
	FEMININO	56	24	91	8	16
ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	ATÉ FUNDAMENTAL I	44	15	44	30	18
	FUNDAMENTAL II	57	20	57	37	24
	MÉDIO OU MAS	70	28	70	45	42
FAIXA ETÁRIA	DE 9 A 10 ANOS	71	36	71	40	34
	DE 11 A 12 ANOS	62	28	62	41	29
	DE 13 A 14 ANO	59	18	59	41	31
	DE 15 A 17 ANOS	56	17	56	38	32
RENDA FAMILIAR	ATÉ 1 SM	46	19	46	28	20
	MAIS DE 1 ATÉ 2 SM	51	19	51	31	25
	MAIS DE 2 ATÉ 3 SM	66	22	66	45	30
	MAIS DE 3 SM	83	32	83	59	52
CLASSE SOCIAL	AB	87	34	87	59	60
	C	64	22	64	41	29
	DE	34	15	34	21	12

Fonte: Tabela adaptada de PESQUISA TIC KIDS ONLINE BRASIL 2016. Publicada em 23 de novembro de 2017.

Assim, de acordo com a Tabela 1, em 2016, o telefone celular foi dispositivo mais utilizado para acessar a internet pela população de crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos (91%), em seguida aparece o computador (de mesa ou portátil) (60%), o *tablet* (23%) e, nas últimas posições, a televisão (18%) e o videogame (15%).

Quanto aos dados apresentados na Tabela 2 que segue, sobre os tipos de atividades realizadas por crianças e adolescentes na internet, é possível inferir que em 2016, em média 64% desta população, com idades entre 9 a 17 anos (59% da

população feminina e 70% da população masculina), admitiu ter assistido a vídeos, programas, filmes ou séries *on-line*. E isso sem contabilizar a parcela que também informou ter baixado músicas ou filmes (60%), chegamos assim a aproximadamente 15,6 milhões de usuários nesta faixa etária, distribuídos em todo o país que utilizam a internet para consumir produtos audiovisuais. Não há, portanto, como desconsiderar o fato de que o consumo de produtos audiovisuais faz parte do dia a dia de crianças e jovens e que acompanhar o que consomem não é uma tarefa fácil.

Tabela 2. Atividades realizadas na internet por jovens entre 9 e 17 anos

PERCENTUAL (%)		Jogou online conectado com outros jogadores	Jogou online não conectado com outros jogadores	Pesquisou na internet para fazer trabalhos escolares	Pesquisou na internet por curiosidade ou vontade própria	Assistiu a vídeos, programas, filmes ou séries online	Compartilhou na internet texto, imagem ou vídeo	Conversou por chamada de vídeo	Postou na internet texto, imagem ou vídeo de autoria própria	Postou na internet foto ou vídeo em que aparece	Baixou músicas ou filmes
TOTAL		40	47	81	68	64	54	30	40	55	60
ÁREA	URBANA	44	49	82	70	66	54	31	41	57	62
	RURAL	21	32	78	54	52	51	22	38	54	46
REGIÃO	SUDESTE	45	54	80	69	68	53	31	40	58	60
	NORDESTE	31	38	80	63	59	53	24	40	58	56
	SUL	44	47	84	72	67	54	38	40	55	61
	NORTE	35	37	81	62	61	44	25	34	45	58
	CENTRO-OESTE	51	47	89	74	65	67	40	51	56	69
SEXO	MASCULINO	58	54	80	68	70	52	30	37	50	62
	FFEMININO	22	40	83	67	59	55	29	43	62	57
ESCOLARIDADE DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	ATÉ FUNDAMENTAL I	30	36	79	60	54	48	24	36	56	55
	FUNDAMENTAL II	42	42	80	69	63	53	28	38	55	61
	MÉDIO OU MAS	45	55	83	71	70	57	34	43	57	61
FAIXA ETÁRIA	DE 9 A 10 ANOS	38	55	67	50	58	27	20	22	33	38
	DE 11 A 12 ANOS	41	51	79	57	60	42	24	27	40	47
	DE 13 A 14 ANO	43	46	87	68	63	58	31	43	62	62
	DE 15 A 17 ANOS	39	41	85	80	70	68	36	53	71	74
	ATÉ 1 SM	28	34	79	60	56	44	25	36	54	53
RENDA FAMILIAR	MAIS DE 1 ATÉ 2 SM	36	43	79	66	58	54	25	36	55	60
	MAIS DE 2 ATÉ 3 SM	43	49	83	67	67	55	27	42	56	63
	MAIS DE 3 SM	54	62	87	77	76	61	44	47	59	62
CLASSE SOCIAL	AB	50	58	84	81	78	64	45	47	61	67
	C	44	51	82	66	64	53	27	38	56	59
	DE	27	32	78	59	54	47	22	38	53	54

Fonte: Tabela adaptada de PESQUISA TIC KIDS ONLINE BRASIL - 2016. Publicada em 23 de novembro de 2017.

Na tentativa de abordar este problema surgiram, ao longo das últimas décadas, diversas iniciativas. Dado nosso interesse pela educação, podemos citar a inserção dos estudos sobre a cultura visual no âmbito do ensino de artes visuais, seja como forma de “ampliar a análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais”, seja como “necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das

minorias e das *mídias*” (BARBOSA, 2013, p.14-15). O objetivo de tais estudos consistem em suscitar nos estudantes o desenvolvimento de estratégias que permitam a compreensão da cultura visual em seus processos e significados (HERNÁNDEZ, 2000), sendo a cultura visual compreendida aqui como “um campo de estudo que tem emergido da confluência de diferentes disciplinas, em particular a partir da Sociologia, da Semiótica, dos Estudos Culturais e Feministas e da História Cultural da Arte” (HERNÁNDEZ, 2005, p. 12-13, *tradução nossa*).

Desta forma, a presente pesquisa se insere no âmbito das práticas docentes contemporâneas em Artes Visuais com foco na produção de efeitos de sentido, cujo interesse é desencadeado a partir da seguinte questão: Como os professores de artes visuais podem proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências que os tornem aptos para apreender produtos visuais e audiovisuais de forma crítica?

Assim, o objetivo principal, dessa pesquisa foi gerar reflexões acerca do desenvolvimento de competências e estratégias para a apreensão crítica de produtos audiovisuais contemporâneos e, especificamente, se propôs a problematizar essa apreensão no ensino de artes visuais através da abordagem teórica e metodológica da semiótica discursiva. Procurou, também, analisar os efeitos de sentido decorrentes da inter-relação entre uma produção audiovisual da mídia, um desenho animado, e uma produção audiovisual artística contemporânea, uma videoinstalação, bem como, compreender os regimes de interação envolvidos.

Portanto, o intuito deste trabalho não está em criar um modelo copiável ou replicável por professores na sala de aula, visa antes, em uma concepção semiótica, construir um simulacro dinâmico que permita representar um conjunto de fenômenos (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 284). Contribuindo, desta forma, com a produção de reflexões a partir da sugestão de estratégias pedagógicas para que os professores fomentem, nos estudantes, o desenvolvimento de competências que os permitam apreender criticamente o mundo que os cerca em seus aspectos visuais e audiovisuais.

Posto isto, o primeiro capítulo, identificado como *Desafios contemporâneos no ensino de Artes Visuais*, apresento o contexto do qual emerge o problema que orienta esta pesquisa e que é instaurado a partir da articulação entre noções relativas

à visualidade, ao ensino de artes visuais, ao desenvolvimento de competências e à produção de sentidos. Para dar conta desta contextualização recorreremos a diferentes referenciais, apresentados a seguir.

Para as questões envolvendo o ensino de artes visuais: Ana Mae Barbosa, uma das principais referências no Brasil e autora da Abordagem Triangular (AT); Analice Dutra Pillar, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujas pesquisas envolvem a leitura de imagens, sobretudo, a partir da articulação entre produções audiovisuais contemporâneas da arte e da mídia televisiva; Sandra Ramalho e Oliveira, da Universidade do Estado de Santa Catarina, por suas pesquisas nas áreas de Semiótica Visual e Ensino de Arte.

Para as noções acerca da visualidade: María Acaso, da Universidade Complutense de Madri, problematizando o ensino e a aprendizagem das artes visuais através de formatos e conteúdos disruptivos⁷ e Gilles Lipovetsky, para tratar da hipermodernidade, da cultura do excesso, das intensidades e das urgências.

Para o desenvolvimento de competências em contextos educativos: Philippe Perrenoud da Universidade de Genebra, Antoni Zabala da Universidade de Barcelona; Laia Arnau, da Universidade de Barcelona; Philippe Meirieu, da Universidade Lumière; Lino de Macedo, da Universidade de São Paulo; Guy Le Boterf, da Universidade de Sherbrooke; Patricia Alejandra Behar (e colaboradores) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Andrea Giráldez, da Universidade de Valladolid. E, ainda, no âmbito da semiótica discursiva: Algirdas Julien Greimas; Eric Landowski, e Yvana Fachine.

O segundo capítulo, referente aos materiais e métodos, apresenta o *Desenho do objeto de estudo*, isto é, sinaliza o ponto de partida desta pesquisa, bem como as etapas, procedimentos e critérios para a definição tanto do objeto empírico

⁷ Clayton Christensen, professor de Harvard, criou o termo “disrupção”, inspirado no conceito de “destruição criativa” cunhado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter em 1939 para explicar os ciclos de negócios. Segundo ele, o capitalismo funciona em ciclos, e cada nova revolução (industrial ou tecnológica) destrói a anterior e toma seu mercado. (<https://www.napratica.org.br/o-que-e-inovacao-disruptiva>). No contexto da educação, tal como proposto por María Acaso, refere-se a formação de professores para o que chama de rEDUvolução – hibridação dos termos revolução e educação – que consiste em evidenciar a obsolescência do sistema educacional atual e a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas contemporâneas e de implementação de mudanças em lugares destinados para que a educação aconteça (<http://www.mariaacaso.es>).

de pesquisa quanto do objeto teórico. Sendo o primeiro relativo ao resultado da construção articulada entre uma produção cultural audiovisual e uma videoinstalação de arte contemporânea, e, o segundo, vale-se de pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva para: analisar a produção de efeitos de sentido desencadeados por estas produções; compreender os regimes de interação envolvidos; e, relaciona-la ao desenvolvimento de competências.

O terceiro capítulo, *De Gumball à Glitch Art*, abarca a etapa de análise e discussões, em que são sistematizadas as reflexões suscitadas durante o desenvolvimento da pesquisa. A primeira parte estabelece aproximações entre *O sinal* (episódio selecionado da série de animação *O Incrível Mundo de Gumball*) e *Cinema Lascado* (videoinstalação de Giselle Beiguelman, artista, pesquisadora, professora e curadora brasileira, referência da arte digital e da *web arte*). Tais aproximações exploram o erro ou a falha e se inserem no que se tem denominado estética *Glitch*. A segunda parte resulta das relações observadas entre sentido e *nonsense*, enquanto oscilações envolvendo, ora apreensão, ora suspensão do sentido. A terceira parte desenvolve ponderações acerca do desenvolvimento de competências e estratégias para alcança-las, no âmbito do ensino de artes visuais.

Por fim, as *Considerações finais* retomam os objetivos, o problema e as principais contribuições da pesquisa a respeito da leitura e da apreensão crítica de produções audiovisuais na contemporaneidade, aponta implicações do trabalho para o ensino de artes visuais, as limitações detectadas e seus possíveis desdobramentos.

1 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

“O que ensinamos não é o que os estudantes aprendem” (informação verbal)⁸. A frase de impacto da pesquisadora espanhola María Acaso, deflagrada durante uma aula em que expunha suas ideias acerca das práticas educativas contemporâneas, desacomoda, inquieta e leva a refletir sobre o que de fato os estudantes aprendem. Isto porque, conforme Acaso (2013, p. 34), “cada estudante elaborará uma versão individual que relacionará com ideias, conceitos, lugares e inclusive com sabores que nós, professores, nunca controlaremos (...)”.

A esse respeito, estudos cognitivos de autores como Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Ausubel (1918-2008) acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, ressaltam que os estudantes só aprendem o que para eles for interessante, necessário e significativo pois, do contrário, “sua aquisição estará, cedo ou tarde, comprometida” (MACEDO, 1999)⁹. Ao considerarmos que os estudantes só aprendem o que for interessante, necessário e significativo para eles, é preciso, então: apostar em estratégias que favoreçam contágios¹⁰ recíprocos entre docentes e discentes; buscar conhecer e compreender os estudantes no contexto em que se inserem e, ainda, contemplar e articular os interesses e as necessidades dos estudantes às propostas de aprendizagem. Desse modo, importa despertar nos estudantes o interesse por aquilo que vamos lhes propor.

⁸ Aula de María Acaso no Seminário “rEDUvolution: o Ensino da Arte como Processo de Criação Contemporânea”, organizado pelo GEARTE em parceria com a Fundação Bienal do Mercosul em 2013. No primeiro capítulo, Lo que nosotros enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden, do livro rEDUvolution: hacer la revolución en la educación (ACASO, 2013), a autora aborda este tema.

⁹ Sem a intenção de aprofundar este debate buscamos, aqui, apenas balizar o ponto do qual partimos com marcos teóricos utilizados anteriormente em: *Professor de artes visuais: como propositor e desenvolvedor de seus próprios materiais didáticos*. (Graduação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Curso de Artes Visuais: Licenciatura, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/114814>. Acesso em: 25 dez 2017.

¹⁰ Landowski (1999, p. 269-278) usa a metáfora do contágio para descrever este encontro sensível, no qual algo se transmite, um sentido em ato é construído.

Embora, conforme observado por Acaso, isto não garanta o domínio sobre o que os estudantes irão aprender, o fato é que irão aprender. Acaso (2013, p. 35) observa que “os estudantes claro que aprendem, mas aprendem outras coisas, não o que lhes ensinamos”. Cabe, então, ao professor tornar-se um observador atento das possibilidades de aprendizagens que fogem ao programado e que acontecem ao acaso, em um currículo que passa a ser aberto e dinâmico. Para tanto, a este professor cumpre:

a função de organizar, selecionar, planejar e propor situações de aprendizagem, as quais instiguem a interlocução e a partilha de experiências e conhecimentos [...] é necessário que a metodologia do professor esteja adequada tanto aos interesses e necessidades dos alunos quanto ao nível de desenvolvimento real de cada um deles. (SARMENTO, 2008, p. 35).

Ao observarmos a história do ensino de artes visuais, podemos identificar diferentes tendências pedagógicas, da educação tradicional à contemporânea, e, ainda que tenha havido uma sucessão temporal entre elas, o surgimento de uma nova tendência não suplanta necessariamente a anterior. É por este motivo que, ainda hoje, múltiplas tendências podem ser encontradas em diversos contextos educativos (IAVELBERG, 2003) e, não raro, com interpretações errôneas das teorias que as embasam.

Podemos citar, como exemplo de uma apropriação inadequada, a perspectiva que toma a arte como autoexpressão desarticulada de uma preocupação com o conteúdo. De acordo com Soucy (2008, p. 42), está é uma visão ingênua. O autor cita Munro que, em 1929, já alertava sobre a impossibilidade de se tentar preservar “o estado de pureza e liberdade absoluta” da imaginação de uma criança, alegando que “o conteúdo da expressão sempre é influenciado por forças externas [e], se os professores ignoram estas forças então eles não ajudam seus alunos a discriminar entre más e boas influências, entre a expressão pobre e a arte verdadeira”. O autor menciona ainda que, para Lowenfeld, “num trabalho criativo, o assunto e o modo pelo qual ele é representado formam um todo inseparável” e, portanto, seria um equívoco afirmar que o conteúdo não era importante para este teórico. Soucy segue em sua análise histórica acerca das relações entre a auto-expressão e o ensino de arte, passando por autores como Freedman, Lucie-Smith e Thistlewood e conclui afirmando que “toda expressão artística tem conteúdo explícito e implícito”. Cabe,

portanto, ao professor refletir sobre os conteúdos que deve ensinar, quais histórias revelar e quais interesses culturais e sociais promover (SOUCY, 2008, p. 48).

Se, conforme revela Munro, é impossível preservar o “estado de pureza da imaginação da criança” e, considerando que cada vez mais cedo as crianças assistem uma grande quantidade de produções audiovisuais que cobrem e recobrem os mais diversos tipos de telas, da televisão ao computador, passando pelos *tablets*, *smartphones* e *videogames*, podemos inferir que a imaginação da criança se encontra, contaminada por estas informações, em constante estado de impureza. Desta forma, sem o desenvolvimento de competências para realizar a leitura crítica, acaba que essa “abundância informacional apenas cria confusão” (LIPOVETSKY, 2009, p. 261).

Foi assim que, a partir de diferentes perspectivas, passou-se a contemplar a cultura visual articulada às produções artísticas nas práticas educativas. Barbosa (2008a, p 14-16) busca referências em Eisner para sinalizar que, nos Estados Unidos, adotar a perspectiva da cultura visual era a possibilidades de “ampliar a análise visual circunscrita à Arte para outros universos visuais” (BARBOSA, 2008a, p, 14-16). No Brasil, tais preocupações buscaram focar o multiculturalismo, que começou a emergir após o período da ditadura, em 1980. De acordo com a autora:

Este esforço multicultural trazia a necessidade de encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das “mídias [...] [mas] só nos anos 90 começamos a usar a expressão cultura visual [...] para falar das “mídias” que modelam nossa mente, nos ensinam sobre arte e que comandam nossa educação, embora já as viéssemos trabalhando criticamente como imagem e como significação (BARBOSA, 2008a, p, 15-16).

De acordo com Sérgio (2014, p. 197), a cultura visual refere-se às questões da visualidade, isto é, “trata da percepção como fato social, suas técnicas históricas e determinações discursivas”. Portanto, “pensar o contexto histórico e local no qual estamos inseridos como parte de um universo cultural torna-se indispensável para qualquer análise que almeje aprofundar-se na compreensão de experiências visuais” (SÉRVIO, p. 199).

1.1 Visibilidade contemporânea

Em 2015, o *Oxford Dictionary* elegeu pela primeira vez, um *emoji* como “a palavra do ano”. A escolha pelo *emoji* “rosto com lágrimas de alegria” (Figura 01) foi impulsionada tanto por sua popularização quanto por sua reconhecida significância cultural. De modo geral, o *emoji* é uma pequena imagem ou ícone usado para expressar uma ideia ou uma emoção satisfazendo a urgência determinada pelas comunicações instantâneas. Segundo o site da Oxford, o termo japonês é formado pelo *e* (imagem) + *moji* (palavra) e é similar ao termo inglês *emoticon* (OXFORD, 2018). Este e outros fatos, desenvolvidos a seguir, nos permitem inferir que as imagens, sejam elas estáticas ou em movimento, vêm substituindo com vantagens os textos verbais em diferentes contextos.

Figura 01 – A 'palavra do ano' de 2015.



FONTE: *Oxford Dictionaries*.

No que se refere ao ensino de artes visuais existem inúmeras abordagens que assinalam a urgência de se produzir reflexões sobre como consumimos, percebemos e significamos essas imagens. Tais reflexões emergem, por exemplo, da constatação de que, frente à nossa incapacidade de ler as imagens, aprendemos ideias, conceitos e comportamento por meio das imagens de forma inconsciente (BARBOSA, 1998; ACASO, 2009; HERNANDEZ, 2000). Tendemos, também, a realizar uma leitura apressada, identificando apenas “os significados estereotipados

mais óbvios” e não “aqueles escondidos nas relações textuais” (RAMALHO e OLIVEIRA, 1998, p. 211). E, ainda, por entender que o mundo é apresentado à criança por meio da televisão e que as milhares de imagens com que entra em contato contribuem para a formação de seu imaginário (PILLAR, 2001).

Fica, assim, evidente que é imprescindível desenvolver certos conhecimentos e habilidades para ver e interpretar as complexas informações visuais com as quais convivemos cotidianamente. Estes conhecimentos, segundo Barbosa (1998, p. 17) referem-se a saber compreender e avaliar o discurso visual presente em qualquer tipo de imagem (artística e midiática) a partir de uma gramática visual e sua sintaxe, ao passo que, as habilidades equivalem às ações compreendidas nos atos de “desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar a partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade” (BARBOSA, 2013, p. 100).

Corrobora, neste aspecto, a análise de Lipovetsky (2009, p. 261), sobre a visualidade contemporânea em relação à superabundância de telas a que somos submetidos, particularmente, ao concluir que, para transformar informações em saberes, é incontornável dispor previamente de:

cultura [...], formação intelectual, conceitos organizados que permitam fazer a triagem e colocar corretamente as questões, interpretar os conteúdos disponíveis [...] [pois], sem formação inicial e competências intelectuais, a abundância informacional apenas cria confusão, o *zapping* do turismo intelectual.

A palavra *zapping*, por sua vez, refere-se à ação de mudar constantemente de um canal a outro da televisão, numa tentativa de assistir vários canais ao mesmo tempo. O *zapping do turismo intelectual*, destacado por Lipovetsky, desenvolve-se em um sentido semelhante, configurando-se como a tentativa de abarcar muitos conhecimentos ao mesmo tempo sem, contudo, deter-se ou aprofundar-se em nenhum deles. A letra da música *Nada Tanto Assim* (1984), da banda Kid Abelha, serve de analogia à noção de *zapping intelectual* e, os grifos da última frase destacam a consequência desta prática:

Só tenho tempo pras manchetes no metrô
 E o que acontece na novela
 Alguém me conta no corredor
 Escolho os filmes que eu não vejo no elevador
 Pelas estrelas que eu encontro
 Na crítica do leitor
 Eu tenho pressa
 E tanta coisa me interessa
 Mas nada tanto assim
 Só me concentro em apostilas
 Coisa tão normal
 Leio os roteiros de viagem
 Enquanto rola o comercial
 Conheço quase o mundo inteiro por cartão postal
Eu sei de quase tudo um pouco e quase tudo mal

É possível concluir, portanto, que o *zapping intelectual* desdobra-se, em uma perspectiva horizontal em detrimento da vertical, pois ao privilegiar a quantidade de informações e se expandir horizontalmente acaba, conseqüentemente, impossibilitando o aprofundamento dos conhecimentos, inibindo assim, seu crescimento vertical.

É possível, ainda, estabelecer aproximações entre o *zapping* de Lipovetsky e os “*terrores visuales*”, identificados por Acaso (2006). Esses últimos, correspondem às preocupações, às ansiedades, às inquietações, às incertezas e às dúvidas manifestas visualmente na forma de medos motivados, especialmente, pela mídia televisiva. Isso ocorre, segundo Acaso (2006), porque as pessoas se sentem compelidas a consumir tudo que é veiculado pela mídia e na mesma velocidade em que ideias, objetos ou conceitos são produzidos. Para a autora, o hiperconsumo é estimulado pelo medo: medo de que o corpo, a classe social ou a cultura não correspondam aos padrões difundidos pela mídia. Deixamo-nos, então, manipular pelo medo da desinformação e da desatualização. Por isso, convivemos, e, por vezes, desejamos o hiperconsumo que, em seu ritmo frenético e compulsório nos priva da reflexão sobre o que estamos consumindo. O desejo do hiperconsumo provocado por imagens, por representações visuais é, então, responsável por boa parte do consumo irrefletido. Guiados pela ideia de que desperdiçar o tempo – sempre escasso – com reflexões implica correr o risco de perder os “próximos capítulos” da profusão de textos, imagens e informações, no fluxo de suas constantes atualizações. No âmbito cognitivo, considerando a perspectiva do *zapping*, a sobrecarga por ele provocada em

nossos sistemas visuais, perceptivos e cognoscíveis faz com que, pelo acúmulo de informações, não consigamos refletir criticamente.

Assim, poderíamos pensar numa oposição entre informação, relacionada às noções de quantidade, de *zapping do turismo intelectual* e de *hiperconsumo*, e conhecimento, como algo reflexivo e qualitativo.

Considerando então, que tanto o *zapping* quanto o *hiperconsumo* geram uma demanda quantitativa que, por sua vez, inibe a possibilidade de uma reflexão crítica que propicie conhecimentos, fica configurada uma relação de manipulação da mídia através de estratégias que levam o consumidor a desejar fazer parte, estar incluído, por temer ser ou estar defasado, desatualizado, fora da moda etc. Lipovetsky (2007, p.9) diz que “o papel da linguagem visual é de incitação à demanda (do mercado governado pela oferta para o mercado governado pela demanda), onde o hedonismo selvagem se configura como base da existência (...)”. E o autor ressalta que, nesta perspectiva, “o imperativo é comercializar todas as experiências em todo lugar, em todo momento e para todas as idades”.

Para tanto, a mídia o faz recorrendo ao hiperdesenvolvimento da linguagem visual, processo que, de acordo com Acaso (2009), visa transformar o cidadão comum em consumidor. Esse tipo de armadilha em que caímos, irremediavelmente, todos os dias ocorre porque está fundada em uma linguagem que o público, em geral, não domina: a visual. Conforme Acaso,

En este proceso de transformación de ciudadano a consumidor, el hiperdesarrollo del lenguaje visual tiene un papel central porque, para convencer al espectador de que compre, *el mundo como texto ha sido sustituido por el mundo como imagen*. Los reclamos evidentes han sido sustituidos por reclamos sutiles enunciados a través de una suerte de retoricismos coloreados que configuran un universo deseable donde todo es felicidad.

[...]

Cuando recomendar no funciona y obligar mediante los lenguajes evidentes resulta políticamente incorrecto, sólo queda embelesar mediante el lenguaje invisible. Es en esta trampa visual donde estamos cayendo todos, todos los días, sin remedio (ACASO, 2009, p. 33-34).

No artigo, *O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV*, Fischer (2002) analisa o modo de operação da mídia televisiva “na constituição

de sujeitos e subjetividades na sociedade contemporânea”. Para a autora, os meios de comunicação:

não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Em suma: torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação (FISCHER, 2002, p. 153).

Neste aspecto, quando a mídia explora padrões de beleza intangíveis, por exemplo, gera uma demanda real e permanente. Real porque incide sobre necessidades, interesses e desejos despertados nos consumidores e permanente porque o objetivo estabelecido *nunca* poderá ser totalmente alcançado já que tendências e produtos são constantemente criados e modificados (seios grandes, corpo bronzeado e musculoso, dentes alinhados e brancos etc.) com vistas a fidelizar o cliente, garantindo que se transforme em um consumidor perene. Tais aspectos são responsáveis por movimentarem e alimentarem a indústria da beleza que precisa faturar, cada vez mais (ACASO, 2006).

Quanto à produção de padrões de beleza inatingíveis e sua relação com a apreensão da visualidade contemporânea, são apresentadas a seguir três iniciativas realizadas com o intuito de problematizar as imagens mostradas na mídia, alertando os consumidores sobre as estratégias empreendidas.

A primeira iniciativa, refere-se ao vídeo educativo criado pela *GlobalDemocracy.com* em dezembro de 2011 e que se tornou viral na internet, isto é, espalhando-se como se fosse um vírus. O vídeo alerta sobre as manipulações digitais que incidem sobre os corpos dos e das modelos no contexto publicitário e apresenta, passo a passo, o processo envolvendo a edição de uma imagem. Do vídeo original, destacamos duas cenas: no topo, da Figura 02, está a imagem real *antes* das alterações e, logo abaixo, a imagem irreal do corpo humano *depois* de passar por transformações efetuadas com o uso de um *software* de edição de imagem.

Comparando as duas cenas, observa-se que a modelo, depois de maquiada e penteada, teve tanto as pernas e o pescoço alongados, quanto a silhueta afinada para parecer mais magra. Procedimentos que contribuíram para forjar um novo visual e que foram capazes de transformar uma jovem comum em uma *topmodel*. Uma transformação tão drástica que, se não fosse o vídeo mostrando o processo em *time-lapse* poderíamos duvidar que se trata da imagem da mesma pessoa.

Figura 02 – Modelo antes e depois de ser retocada com *Photoshop*.



FONTE: <https://youtu.be/m9bIRsLy9Pz>

A segunda iniciativa, mais recente, refere-se à notícia divulgada pela Agência do Senado, no dia 3 de janeiro de 2018, sobre o Projeto de Lei 439/2017. A exemplo do que já ocorre na França, o senador Gladson Cameli propôs uma alteração

do Código de Defesa do Consumidor determinando que as “fotografias publicitárias com retoques digitais em modelos deverão vir com tarja informativa”. De acordo com o autor do projeto, a iniciativa tem por objetivo:

amenizar o dano causado pela publicidade que reverencia o culto à magreza excessiva. A busca incansável pelo corpo perfeito pode levar quem se espelha nesse tipo de publicidade a desenvolver diversos transtornos, como quadros de anorexia ou bulimia, sobretudo entre pessoas com baixa autoestima (BRASIL, 2018).

A terceira iniciativa, surgiu em 2014, quando se instaurou um debate envolvendo o assédio mercadológico provocado pelas propagandas direcionadas ao público infantil e, desta forma, o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) interveio, por meio de resolução, ancorada no artigo 86 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura que:

a política de atendimento à criança e ao adolescente será feita por um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais. Os incisos I, III e V do artigo 87 também são citados e definem, entre as linhas de ação, políticas sociais básicas, serviços de prevenção de abuso e exploração e proteção jurídica por entidades de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes. (NEITSCH, 2014).

Assim, conscientes de que “toda forma de comunicação mercadológica que estimule o consumismo infantil ou viole a integridade das crianças é uma prática abusiva, antiética e, portanto, ilegal” e que “proteger as crianças da publicidade é uma obrigação compartilhada entre Estado e sociedade, incluindo empresas, organizações, família e educadores” o projeto Criança e Consumo tem se dedicado a informar e sobretudo denunciar práticas que se desenvolvam em oposição aos direitos das crianças e dos adolescentes (CRIANÇA E CONSUMO, 2018).

No entanto, tal como se criam estratégias para assegurar que o consumidor não seja iludido, enganado ou assediado pelas propagandas, também são desenvolvidos outros artifícios para contornar ou burlar o estabelecido pelas leis, resoluções ou normativas. Um exemplo, dada a restrição relativa às propagandas infantis, pode ser associado à rápida profusão de *youtubers* mirins surgidos nos últimos anos. A aparente inocência dos vídeos apresentados por jovens *youtubers* através de práticas conhecidas como *unboxing* (Figura 4) ou a compra de materiais

escolares no início de cada ano letivo (Figura 5), mascara a ação de grandes patrocinadores. Esses, inclusive tendem a presentear ou mesmo patrocinar estes *youtubers* mirins, vistos por essas empresas como poderosos influenciadores digitais, uma outra versão das estratégias de *marketing* digital outrora utilizadas por blogueiros(as). Para a *customer success* Maristela Leão da *Rock Content*¹¹:

A sociedade mudou. A publicidade também. Hoje, para conversar com o público, não basta falar que o seu produto ou serviço é bom na TV, rádio ou jornal. É preciso adaptar-se às novas formas de consumo de mídia e o fenômeno da vez é a parceria com influenciadores digitais. [...] A forma como esses criadores de conteúdo se expressam é a chave do negócio. A irreverência, verdade e autenticidade deles criam no público a percepção de serem “gente como a gente”, e são! É muito mais fácil confiar nas sugestões de alguém que poderia ser seu amigo do que em uma empresa “falando de si mesma” (LEÃO, 2017).

As Figuras 03 e 04 são capturas de telas, realizadas em março de 2018, a partir de dois canais brasileiros de *youtubers* mirins considerados influentes na rede. De acordo com as informações apresentadas nas figuras, na data em que as imagens foram capturadas, observa-se 2,2 milhões de inscritos no primeiro canal e 6,3 milhões no segundo. Considerando que o alcance dos canais é medido pelo número de inscritos, e ainda, pela quantidade de visualizações dos vídeos, considerando apenas esses dois casos, se somados, foram assistidos 3.701.661 vezes. Este número passa a ser relevante na medida em que indica a projeção e o alcance do(a) *youtuber*, em outras palavras, revela o quanto ele(a) é famoso(a) e influente, o que os habilita, através do *Programa de parcerias do Youtube* a veicular anúncios – exibidos na forma de banner na parte inferior do vídeo, identificados pelos pontos amarelos na barra de execução do vídeo – que, por sua vez, passam a gerar receita ao(à) *youtuber*.

¹¹ *Startup de software as a service* que ajuda empresas a definirem e executarem sua estratégia de marketing de conteúdo.

Figura 03 – Vídeo de *youtuber* mirim abrindo a embalagem de um brinquedo novoFONTE: <https://youtu.be/cNmrRdi6utk>Figura 04 – Vídeo de *youtubers* mirins comprando materiais escolaresFONTE: <https://youtu.be/VfQjXZFX46k>

Cientes de que empresas “enviam produtos a *youtubers* mirins para que anunciem às crianças que acompanham seus canais”, o projeto Criança e Consumo, do Instituto Alana,

denunciou¹² ao Ministério Público Federal [...] 15 empresas de diversos segmentos que adotam a prática abusiva e ilegal de **direcionar publicidade ao público infantil** [...]. Por conta da enorme visibilidade dos *youtubers* mirins entre o público infantil, e a influência e impacto que exercem sobre outras crianças, as empresas utilizam esses canais para anunciar, **de forma velada**, seus produtos, serviços e promoções e criar fidelidade e adesão do público infantil. “O objetivo da representação é denunciar as empresas que se aproveitam da hipervulnerabilidade, tanto da criança *youtuber* como da espectadora, para desenvolver **publicidade abusiva** para crianças” (CRIANÇA E CONSUMO, 2016, *grifos nossos*).

Se almejamos que os estudantes compreendam a visualidade contemporânea em sua complexidade, precisamos com urgência conceber estratégias pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento de competências específicas e inclui-las nas práticas educativas para que os estudantes tenham a oportunidade de transformar as informações visuais, com as quais se deparam todos os dias, em conhecimento.

Para tal, podemos recorrer a diversas abordagens, cada uma numa perspectiva conceitual. Neste trabalho, recorreremos à semiótica discursiva como aporte teórico e metodológico que enfoca os processos relativos à apreensão e à produção de sentidos, considerando que para o docente, a compreensão de tais processos tende a tornar mais eficazes suas propostas de ensino e de aprendizagem. E, no campo da semiótica, consideraremos em especial os regimes de interação e sentido.

1.2 Regimes de interação e sentido

A semiótica, tomada aqui como uma teoria geral do texto e da significação, busca explicitar “as condições de apreensão e de produção do sentido” (GREIMAS;

¹² O caso e seus desdobramentos podem ser acompanhados através do link: <http://criancaconsumo.org.br/acoes/youtubers-mirins>.

COURTÉS, 2008, p. 455). Cabe destacar, entretanto, que a semiótica não é uma teoria estanque visto que, estando sujeita a tensionamentos e a desdobramentos, encontra-se em constante renovação. Para Fiorin (1999) a semiótica “não é *facta*, mas *in fieri*. Por isso, a todo momento, está repensando-se, modificando-se, refazendo-se, corrigindo-se.” Em consequência disso, sua aplicação não se restringe apenas aos textos, mas, transborda para fora deles, para práticas cotidianas. Landowski destaca que a análise da significação pode ir “além e aquém” dos textos e das narrativas, emergindo, inclusive, das relações vividas no dia a dia, desenvolvendo-se, assim, numa dimensão sociosemiótica, como “uma teoria geral da geração do *sentido* na *interação*” (LANDOWSKI, 2014b).

Partindo do entendimento de que os sentidos são construídos nas relações estabelecidas com o mundo, com o outro (sujeito, objeto, animal) e consigo mesmo (Figura 05), Fiorin (in LANDOWSKI, 2014a, p. 8-9) ressalta que os regimes de interação e sentido são fundados a partir de oposições entre: *continuidade* x *descontinuidade* e *necessidade* x *possibilidade*, e ainda, entre: *não continuidade* x *não descontinuidade* e *não necessidade* x *não possibilidade*. Desta forma,

há um regime governado pela regularidade; um, pela causalidade; um, pela não regularidade e um, pela não causalidade. [...] A **programação** é o modelo em que o estado resultante da transformação é o efeito de uma causa. A **manipulação** é o modelo em que se transformam ‘estados de alma’, em que se busca, essencialmente por intermédio da persuasão, motivar alguém a agir de uma determinada maneira. O **acidente** (o acaso) é o modelo que descreve acontecimentos que, por sua própria natureza, escapam a qualquer determinação. O **ajustamento** é o modelo em que os parceiros da interação, sentindo a maneira de agir do outro, vão construindo *in fieri* os princípios da relação [*grifos nossos*] (FIORIN in LANDOWSKI, 2014a, p. 8-9).

Figura 05 – Produção e apreensão de sentido



FONTE: imagem desenvolvida pela autora.

Este sistema, ampliado por Landowski a partir da semiótica narrativa tradicional, torna-se dinâmico ao permitir deslizamentos de um regime a outro e até mesmo sua conjugação, razão pela qual o autor destaca que:

o bom uso de um modelo como o dos regimes de interação consiste em tomá-lo não como uma grade de classificação dos *objetos* mas à maneira de um instrumento de ótica que ajude a distinguir *articulações* pertinentes na profusão do que se dá a ver, quer dizer, que permita, ao estruturar o real, capturar a pluralidade de seus efeitos de sentido (LANDOWSKI, 2016, p. 213).

O foco desta pesquisa de mestrado está na produção de reflexões acerca do papel docente para a formação de estudantes capazes de produzir e apreender sentidos a partir de produções audiovisuais contemporâneas. Sendo assim, são os regimes de interação que nos interessam compreender, em outras palavras, buscamos analisar como as relações entre professor x estudantes, estudantes x estudantes, professor x propostas pedagógicas e estudantes x objeto de aprendizagem podem (ou não) proporcionar aprendizagens significativas aos estudantes.

No que concerne às condições da interação estratégica, Landowski (2014a, p. 25-28) alerta que “as condutas de um sujeito só podem provir da *motivação* ou de *razões*”. As condutas se encontram, portanto, fundadas em um *princípio de intencionalidade*, abarcando diferentes formas do “*fazer fazer*”. A manipulação, seja por meio da tentação, da ameaça, da lisonja ou da provocação, funda-se num plano hierárquico, no qual o sujeito se deixa manipular na medida em que “se sente obrigado a atuar conforme a imagem que deseja oferecer de si mesmo”. Assim, de acordo com o autor, a competência modal se relaciona com o *querer*, e “tem por efeito aproximar uns dos outros os actantes que a possuem”, habilitando-os a “se ‘comunicarem’ entre si, e por isso mesmo, os faz manipuláveis uns pelos outros”.

Entretanto, Landowski (2014a, p. 29) pondera que “o exercício da manipulação é delicado” se considerarmos que as ações dos sujeitos são *intencionais* e que seus comportamentos são *motivados*. Sendo assim, o autor sublinha que:

Para prever com precisão a conduta do parceiro em uma circunstância determinada, em rigor seria necessário poder conhecer não apenas

seu ponto de vista em relação à situação considerada, mas também a ordem geral de suas preferências, seu sistema de valores, e, mais amplamente ainda, os princípios orientadores de seus juízos, o tipo de racionalidade que o guia. É todo esse conjunto o que faz dele um **sujeito semioticamente 'competente'**, e por isso mesmo um interlocutor tão dificilmente previsível [*grifos nossos*].

É desta forma que, enquanto docentes e recorrendo à empatia, empenhamo-nos em nos colocar no lugar dos estudantes, buscando estabelecer pontos de contato ou de aderência por meio dos quais possa ser possível persuadi-los, no sentido de os *fazer querer* se apropriar das aprendizagens propostas. Para Landowski (2014a, p. 32), “interagir desse modo é [...] atribuir ao outro ou nele reconhecer uma ‘vontade’ e, a partir daí, [...] tentar fazê-lo querer isso e não aquilo, de modo que [...] não possa deixar de querer executar o que se planeja a seu respeito”. Isto posto, cabe enfatizar que a escolha estratégica evidenciará, portanto, “a maneira como o manipulador constrói a competência (volitiva, deôntica, cognitiva, epistêmica etc.) do outro e o modo como localiza pontos sensíveis, as falhas ou as zonas críticas, suscetíveis, a seus olhos, de fazer manipulável seu interlocutor (LANDOWSKI 2014a, p. 30). Contudo, “para fazer com que um sujeito ‘queira’ fazer qualquer coisa, é necessário, ao menos, fazê-lo previamente *crer*, ou fazê-lo *saber* que teria vantagens [...] em querer fazê-lo” (LANDOWSKI 2014a, p. 49).

No regime da programação e da manipulação, considera-se duas formas de motivação: uma *crítica*, na qual o sujeito “reconstrói a cada dia o seu próprio mundo enquanto universo significante”, e outra *consensual*, na qual o sujeito “se limita a acompanhar a realização de programas de comportamento socialmente regulados”, o que levou conseqüentemente Landowski (2014a, p. 41) a observar três configurações fundamentais relativas aos comportamentos: sendo, de um lado, “regularidades de comportamento *causalmente determinadas* [...], para as quais as noções de motivação e de intencionalidade não são pertinentes”, de outro, os comportamentos que “só se podem relacionar com a *competência modal*”, para os quais as noções de programação e de causalidade não são relevantes, e entre os dois extremos, associando a programação (simbólica) e a motivação (consensual) encontramos, de forma complexa e por vezes paradoxal, as *programações motivadas* ou *motivações programadas*.

No âmbito do regime do ajustamento, a influência de um ator sobre outro se dá pelo contato, pelo contágio, pelo *fazer sentir*. Há, de acordo com Landowski (2014a, p. 50), uma “interação entre iguais, na qual as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um *fazer conjunto*”, não se trata mais de uma competência modal, mas *estésica*, ou seja, relativa a capacidade de se *sentir* reciprocamente. Nesta perspectiva, não se espera que nenhum dos atores realize um programa preestabelecido, antes o sentido, o valor e as condições “se criam no ato, em função da disponibilidade e mesmo da generosidade dos participantes um face ao outro” (LANDOWSKI, 2017, p. 21), aspecto que libera para “possibilidades de emergência de efeitos de sentido inéditos” (LANDOWSKI, 2014a, p. 50), contudo, implica aceitar correr riscos.

Landowski (2014a, p.70) comenta que, para Greimas o mundo é ordenado e todas as interações são muito bem programadas, no intuito de diminuir ou até mesmo eliminar os riscos. Como consequência, tendemos a repetir o mesmo e o idêntico. Aspecto que leva Greimas a categorizar o mundo da ordem como uma *continuidade* que anestesia e, para sair dessa “letargia mortal, é necessário, custe o que custar, sair dessa *rotina*”, em outras palavras, é preciso permitir – e promover – a ocorrência de *descontinuidades*. Assim,

com ajuda de um acidente que permita a negação ou a suspensão dos programas fixados de antemão, ocorrerá a passagem de um cotidiano marcado pelo máximo de segurança possível, e conseqüentemente pela insignificância e o enfado, a uma vida ‘outra’ na qual as relações entre actantes não serão nada seguras mas onde, em contrapartida, elas farão sentido (LANDOWSKI, 2014a, p. 70).

Landowski (2017, p. 106-107), recentemente retomou a questão acerca das condições em que ocorre o “acidente estético”. Parte-se, a princípio, de que há um estado de *carência*, decorrente da insignificância das rotinas do cotidiano, cujo actante-sujeito só a percebe quando surpreendido por algum evento inesperado que, repentinamente, o faz apreender um sentido outro. Tal ruptura súbita não depende da vontade do sujeito, mas “o absorve, o domina, [...] impõe-lhe sua presença”, embora efêmera. Em seguida, ocorre a “retrogradação a um estado muito semelhante ao que

predominava no começo”, sendo que o ganho final será “a nostalgia ou o ‘ressaibo’ da presença sensível do sentido”. Desta forma,

As alternâncias temporais programadas em torno do momento estético traduzem na superfície uma relação de contrariedade sem mediação possível entre duas dimensões da experiência vistas não somente como independentes, mas também como incompatíveis [...]. Do mesmo modo, em termos de aspectualização, a pontualidade do instante decisivo de ruptura interrompe [...] uma continuidade pressuposta [...] E, finalmente, tratando-se do sentido, tanto a sua aparição [...] quando a sua presença [...] ocorrem como a simples *suspensão* de sua própria ausência (LANDOWSKI, 2017, p. 109).

À essa visão catastrófica e acidentalista, Landowski (2017, p.112-116) contrapõe uma perspectiva construtivista ao destacar que, em lugar de ficar à *espera do inesperado*, o sujeito deve empreender um *fazer estético*, assim, o valor estético visado não é mais dado providencialmente ao sujeito, mas uma realidade que ele mesmo terá de construir, conjugando a disponibilidade estética e a busca pelo entendimento. E, “encontrar essa relação não é da ordem do que um ensinamento pode *programar*”, mas se dá no próprio “regime de interação, cuja condição de possibilidade não é um princípio de regularidade (programação), nem ao contrário, o princípio de alea (acidente), mas o princípio de *sensibilidade*” (LANDOWSKI, 2017, p. 165-166).

A partir do exposto, destacamos que, no âmbito da sociosemiótica, o foco da produção de sentidos encontra-se na interação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Concebemos, então, que os sujeitos são dotados de competências modais (querer, saber, poder, fazer), semânticas (conteúdo) e estéticas (sentido sentido) que, nos limites desta pesquisa, interessa-nos explorar e melhor compreendê-las, para então, articula-las ao ensino e à aprendizagem.

1.3 Por que falar de competências no ensino de artes visuais?

Diante de preocupações que envolvem a preparação dos estudantes para enfrentarem os desafios da sociedade de informação, a importância de uma formação adequada ao momento histórico vivido e a necessidade de suprir as demandas de um

futuro relativamente próximo, a UNESCO, decidiu convocar, em 1991, uma comissão para refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI. Assim, em 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a presidência de Jacques Delors e outras 14 personalidades de diferentes regiões do mundo, apresentou o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” destacando a importância da educação para a:

consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. (...) como uma via (...) a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (DELORS, 1996, p. 5).

Este documento estabelece, ainda, os princípios que constituem os, assim definidos, quatro pilares da educação: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Desde então, o documento tem sido utilizado como referência mundial para inspirar e orientar reformas educacionais, seja na elaboração de programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 1996, p. 31-32).

É em meio a um contexto de crise, avesso ao paradigma excessivamente fragmentado e conteudista da educação, que a noção de competência parece irromper com maior ênfase. O conceito, que tem sua origem no campo profissional, tem sido transposto ao educacional, caracterizando um esforço para que os conhecimentos escolares deixassem de ser meras memorizações para serem efetivamente aplicados à vida (ZABALA; ARNAU, 2010, p, 17). Entretanto, se de um lado, a polissemia estabelecida em torno do termo *competência* possibilita que este transite pelos mais diversos contextos, de outro, conseqüentemente, implica eventuais dissensos e *a fortiori* muitas críticas e resistências. Mesmo no âmbito da educação, não encontramos uma definição unanimemente aceita. Desta forma, sempre que o termo é adotado, faz-se imprescindível explicitar a partir de quais referenciais se discute.

Assim, nos limites desta pesquisa, nos deparamos com diversos autores que tratam de questões envolvendo as competências e diante do grande volume de informações disponíveis optamos por elaborar um arcabouço teórico que contempla

desde autores renomados até pesquisas mais recentes recorrendo, ainda, à semiótica discursiva para, então, elaborar a noção de competência que se pretende empreender. É preciso destacar que a escolha destes autores, em nada neutra, contempla “o desenvolvimento da autonomia, a abertura ao mundo, o respeito por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, o senso de cooperação, a solidariedade”. (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Lino de Macedo, autor da matriz de competência do ENEM e um dos maiores estudiosos de Jean Piaget no Brasil, aspecto que justifica a aproximação que efetua entre o desenvolvimento de competências e a perspectiva construtivista. Macedo, bem como Philippe Meirieu e Philippe Perrenoud, irão defender que a melhor estratégia para o desenvolvimento de competências se dá a partir de uma situação didaticamente planejada. É o que conhecemos por *situação-problema* e, por meio dela, os estudantes são desafiados a superar obstáculos e a enfrentar, segundo Macedo (2002, p. 115), “um contexto que problematiza, perturba, desequilibra”. Seria, deste modo, a necessidade de resolver um *enigma* criado pela situação-problema que impulsionaria o estudante a “elaborar ou se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção da solução” (PERRENOUD, 2000, p. 43). Desta forma, depreende-se que a competência resulta, segundo Perrenoud, da apropriação de certos “instrumentos intelectuais”.

Todavia, se os estudantes precisam mobilizar *instrumentos intelectuais* para solucionar um enigma suscitado por uma situação-problema, cabe, concomitantemente, ao professor gerir a situação de aprendizagem no exato momento em que ela se desenvolve orientando e fornecendo, aos estudantes, condições necessárias para que estes elaborem ou se apropriem de tais *instrumentos intelectuais* necessários à solução do enigma proposto.

Até este ponto, compreendemos que a competência se encontra relacionada ao desenvolvimento de determinados instrumentos intelectuais, e que estes passam a ser adquiridos ou desenvolvidos a partir da necessidade de elaborar estratégias para solucionar um problema real ou didaticamente concebido.

Para prosseguir, faz-se necessário desdobrar conceitualmente o termo competências para evidenciar como ele se relaciona com o propósito desta investigação. Recorremos, assim, ao primeiro capítulo do livro “Competências em

educação a distância”, resultado da pesquisa desenvolvida por Behar e colaboradores (2013), no qual é apresentada uma discussão acerca das competências na perspectiva de Zabala e Arnou, Perrenoud e Le Boterf. Se, no senso comum as palavras habilidades e competências são, por vezes, tomadas como equivalentes, este estudo, ao diferenciá-las, contribui para ampliar a compreensão acerca das suas especificidades. Os autores concluem, desta forma, apresentando uma perspectiva que concebe que as *competências* resultam da combinação de três elementos: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes, sintetizados por Behar e colaboradores (2013) na sigla CHA (Figura 06).

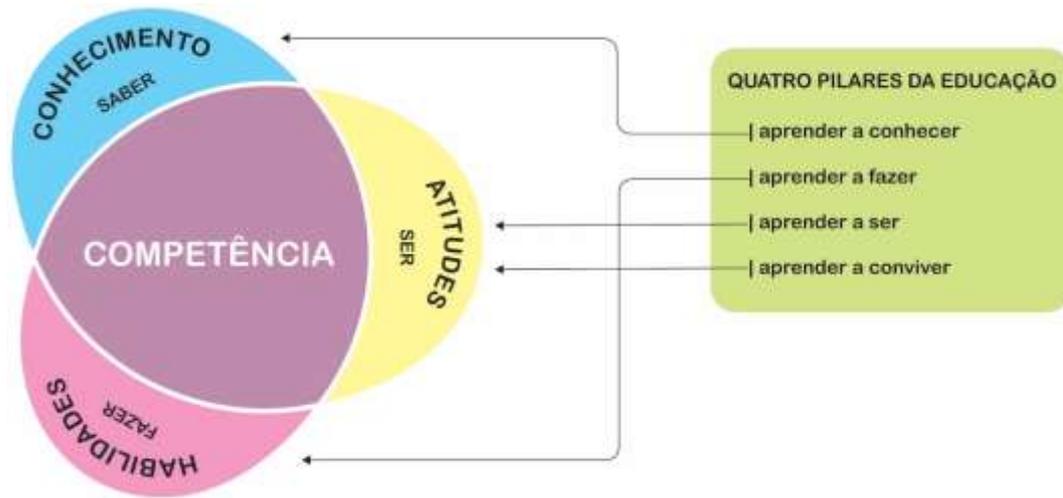
Figura 06 – Elementos formadores das competências (CHA).



FONTE: Adaptação a partir de BEHAR e col., 2013

Diante do breve exposto adotamos, como definição do termo, que a competência resulta da articulação coordenada entre *conhecimentos* (saber), *habilidades* (fazer) e *atitudes* (ser), condição imprescindível para a realização de uma tarefa, para solucionar um problema ou para atuar em um determinado contexto (SARRAMONA, 2003 *apud* GIRÁLDEZ, 2007; ZABALA e ARNAU, 2010; BEHAR, 2013). Aspecto que pode, ainda, relacionar-se aos quatro pilares da educação assinalados, anteriormente, por Delors (Figura 07).

Figura 07 – CHA em relação aos quatro pilares da educação



FONTE: Imagem elaborada pela autora

Para adensar a compreensão do conceito de competência buscamos, ainda, referências na semiótica. Neste contexto, Greimas e Courtés (2008, p. 74-75) definem a competência como “dotada de uma existência virtual (...), é um saber-fazer, é esse ‘algo’ que torna possível o fazer (...) enquanto ‘ato em potência’”. E, também, que: “a competência (...) não é uma coisa em si, mas um caso particular de um fenômeno muito mais vasto que (...) faz parte da problemática da ação humana e constitui o sujeito como *actante* (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 75). O *actante*, por sua vez, “pode ser concebido como aquele que realiza ou que sofre o ato” e não está restrito apenas a seres humanos, mas abarca, também, animais, objetos e conceitos (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p, 20-21). E o *ato*, “é ‘o que faz ser’: o agir identifica-se, assim, ao ‘fazer-ser’ e corresponde à passagem da potencialidade à existência” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p, 42).

No quadro dos modos de existência da semiótica greimasiana, a competência encontra-se na categoria *virtual* e só se *atualiza* por meio de um ato – a *performance* – responsável por transformar uma *potência* em algo *realizado*. Assim, a indissociabilidade entre conhecimentos, habilidades e atitudes – condições exigidas para a resolução de um problema –, permite que algo *virtual* possa ser *atualizado*, isto é, que seja exitosamente *realizado* (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Desta forma, resolver um problema, atesta que o sujeito tem competência para tal realização, portanto, a competência só pode ser verificada ou comprovada quando o ato

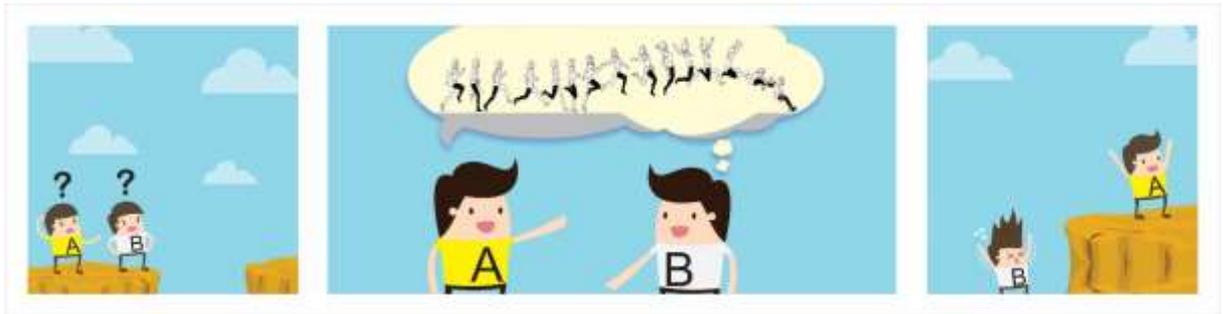
empreendido for concluído com êxito. Entretanto, esta verificação depende da performance (o fazer), pois ainda que o sujeito do fazer *saiba-fazer* e *possa-fazer* há a possibilidade de que este *não-queira-fazer*. Assim, o sujeito pode possuir determinada competência, embora, não se tenha como comprovar.

Para Greimas e Courtés (2008, p. 75), “a distinção entre o que é a competência e aquilo sobre o qual ela incide (...) permite considerar a competência como uma estrutura modal”. Em outras palavras, “se o ato é um ‘fazer-ser’, a competência é ‘*aquilo que faz ser*’. Os autores afirmam, ainda, que a competência, assim concebida:

é uma **competência modal** que pode ser descrita como uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundamentada, por exemplo, num querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer). Devemos distingui-la da **competência semântica** (...), cuja forma mais simples é o programa narrativo virtual. Uma vez que as reunamos, essas duas competências constituem o que se pode chamar **competência do sujeito**. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 76).

A tirinha, apresentada na Figura 08, ilustra o encadeamento entre a virtualização (competência), a atualização (performance) e a realização (conclusão). Na primeira vinheta, um *Sujeito A* e um *Sujeito B* estão fazendo uma trilha quando se deparam com um obstáculo natural – um penhasco. Ainda no mesmo quadro, o *Sujeito A* e o *Sujeito B* se encontram diante do problema: Como superar o penhasco para alcançar o outro lado? Na segunda vinheta, o *Sujeito A* traça um plano de ação e o compartilha com o *Sujeito B*. O plano traçado consiste em: 1) tomar distância, 2) correr e 3) saltar para alcançar o outro lado do penhasco. Na terceira vinheta é possível observar que, embora executem o mesmo plano em ação, o *Sujeito A* obtém êxito alcançando o outro lado, enquanto o *Sujeito B* não obtém êxito e cai no penhasco.

Figura 08 – Virtualização, atualização e realização



FONTE: Tirinha elaborada pela autora com imagens adaptadas de © Freepik.

A partir deste exemplo, considera-se que o plano de ação dos *Sujeitos A e B* equivalem, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 388-390), ao *programa narrativo* (PN), e ainda que, alcançar o outro lado do penhasco equivale ao *objeto de valor* (O). Portanto, o *Sujeito A* tem um PN ($S_A \cup \text{PN}$) e, quando consegue concluir com êxito o seu plano, atesta que possui a competência necessária para saltar para o outro lado do penhasco, encontra-se, assim, em conjunção com seu objeto de valor ($S_A \cup O$). Isto posto, o *Sujeito A* sabe “o que” (virtualização) e “como” (atualização) fazer para alcançar seu objetivo (realização). O *Sujeito B*, por sua vez, embora tenha um PN ($S_B \cup \text{PN}$) não o consegue executar, está, por este motivo, em disjunção com seu objeto de valor ($S_B \cap O$). Logo, o *Sujeito B* sabe “o que” fazer, mas não sabe “como” pôr em prática para concluir exitosamente o seu objetivo.

Assim, de acordo com Greimas e Courtés (2008, p. 76):

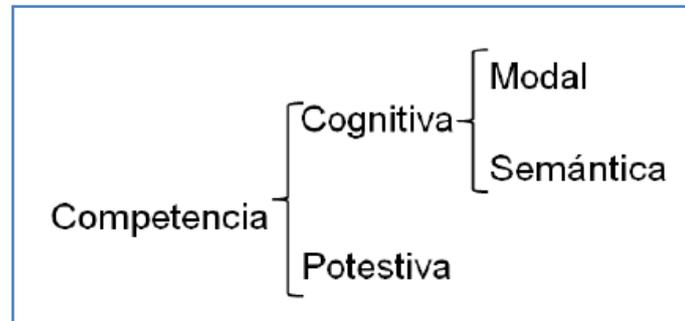
nos deparamos, a todo instante, nas suas dimensões pragmática e cognitiva, com “sujeitos performantes” (quer dizer, realizando sequências de comportamentos programados) que, para agir, precisam possuir ou adquirir antes a competência necessária: o percurso narrativo do sujeito se constitui, desse modo, de dois sintagmas que têm os nomes de competência e de *performance*.

Sobre o conceito de competência na semiótica discursiva, Orejuela (2012, p, 20) apresenta um esquema relativo à estrutura da competência (Figura 09) e, segundo o autor, a competência do sujeito é uma estrutura complexa resultante da:

interrelación de la competencia cognitiva (basada en el saber) y la competencia potestiva (basada en el poder). A su vez, la primera se

diferencia en competencia modal (saber-hacer) y competencia semántica (saber sobre el ser y el hacer).

Figura 09 – Estrutura da competência



FONTE: Orejuela (2012, p. 12).

Observamos então que, de acordo com o referido autor, a competência do sujeito admite uma perspectiva potestiva e outra cognitiva, sendo que a última é formada tanto pela competência modal quanto pela competência semântica.

Retomando os regimes de interação e sentido, podemos pensar que, quando passamos dos regimes da programação e da manipulação aos regimes do acidente e do ajustamento, deixamos de operar por junção para operar sob a lógica da união¹³, fundada sobre a “co-presença sensível dos actantes”. Deixamo-nos, então, “impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas mesmas” (LANDOWSKI, 2014b, p. 13). E é neste contexto que nos deparamos com uma outra competência, a estética. De acordo com Landowski (2014b, p. 17),

Seu exercício supõe, da parte do sujeito, a superação do modo de leitura do mundo definido pelo reconhecimento de unidades figurativas pontuais, e uma disposição para capturar efeitos de sentido oriundos das qualidades plásticas próprias dos objetos apreendidos em sua presença imediata, qualquer que seja seu estatuto actorial (parceiros humanos, obras ou objetos do mundo natural). Obedecendo ao princípio da *sensibilidad*e (e, portanto, independentemente de qualquer *intencionalidade* orientada por objetivos do tipo ‘liquidação da falta’), essa competência permite o desenvolvimento do processo

¹³ Landowski (1999, p. 269-278) situa dois regimes de sentido: a junção, interação entre sujeitos e objetos pensadas em termos de estratégias predefinidas e de um fazer-fazer; e a união, interação em presença, sensível e estética entre sujeitos em que nada está previamente definido, mas se constrói nas trocas. No regime de sentido através da junção, o autor situa os regimes de interação da programação e da manipulação. E no regime de sentido da união, as interações através do ajustamento e do acidente.

de *ajustamento* recíproco, até o 'accomplissement' (desabrochamento) mútuo dos participantes. Expandindo-se à maneira de uma finalidade sem fim – sem alvo preestabelecido –, a competência estética se constitui na medida mesma em que ela se exerce (LANDOWSKI 2014b, p. 17).

Deste capítulo inferimos que, para um sujeito realizar algo (performance) deverá reunir anteriormente um conjunto de saberes (competência) necessários para tal sendo, que, a verificação ou a comprovação de que o sujeito possui determinada competência só é possível mediante a realização exitosa de uma determinada demanda. A competência se refere, portanto, ao *saber* e ao *poder* modalizando o *fazer*. Desta forma, o sujeito competente é aquele que *sabe-fazer* e/ou *pode-fazer* algo.

Contudo, se almejamos que o estudante desenvolva competências que o torne apto a apreender criticamente as produções audiovisuais contemporâneas, devemos necessariamente dispor de competências para fazê-lo desejar isso, para que ele passe a *querer-saber-fazer* ou *querer-poder-fazer* isso. Portanto, é necessário não somente o desenvolvimento de competências discentes, mas sobretudo, docentes para alcançarmos este objetivo.

Sendo assim, apresentamos a seguir o desenho do objeto de pesquisa e como, a partir desse, organizamos as reflexões em torno do desenvolvimento de competências.

2 DESENHO DO OBJETO EMPÍRICO DE PESQUISA¹⁴

O interesse estético suscitado pela série de animação *O Incrível Mundo de Gumball*¹⁵ evidencia o *ponto zero*¹⁶ da investigação é, portanto, o responsável por provocar e desencadear questões e reflexões que, pouco a pouco, foram desenhando e dando corpo a esta pesquisa. Esta, por sua vez, caracteriza-se pela abordagem qualitativa, ao analisar produções audiovisuais assistidas por estudantes brasileiros, buscando entendê-las como lugar de formação e como possibilidade estratégica de acesso à arte contemporânea tomando a semiótica discursiva como aporte teórico e metodológico, em especial os regimes de interação e sentido, e estudos sobre arte contemporânea no ensino de artes visuais.

2.1 De onde partimos

No âmbito do ensino de artes visuais brasileiro, as contribuições de Ana Mae Barbosa são fundamentais para se entender tanto a história do ensino da arte no Brasil como seus aportes conceituais. No final dos anos de 1980, Barbosa criou uma

¹⁴ O objeto teórico desta pesquisa é a produção e apreensão de efeitos de sentido e seu objeto empírico é o desenho “O Incrível mundo de Gumball”.

¹⁵ O Incrível Mundo de Gumball (*The Amazing World of Gumball*) é uma série de animação britânico-americana criada por Ben Bocquelet para o Cartoon Network, que começou a ser exibida em 2011. A série tem uma característica única porque é feita usando diferentes estilos e técnicas de animação (animação tradicional, fantoches, CGI realista, *stop-motion*, etc.). Informações disponíveis em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Incr%C3%ADvel_Mundo_de_Gumball>

¹⁶ *Ponto zero* como referido em Brites e Tessler (2002) acerca do ponto de partida, do detonante de uma investigação, o qual suscita inquietações e a busca por um melhor entendimento.

concepção para o ensino da arte, a Abordagem Triangular¹⁷ (AT), baseada no modo como se aprende arte: inter-relacionando a produção artística com a leitura de imagens e com a contextualização histórica. Tal concepção baseia-se nos estudos de Paulo Freire e de Noemia Varela e dialoga com os fundamentos da *Escuelas al Aire Libre* criadas depois de 1910 no México; com os estudos de Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi realizados nos anos de 1960 na Inglaterra; com os pressupostos do DBAE¹⁸ elaborados nos anos de 1980 nos Estados Unidos. Todos estes trabalhos, discutem e problematizam a necessidade de articulação entre a produção, a contextualização e a fruição de imagens, sejam elas oriundas do campo das artes ou extraídas do cotidiano. Destacamos que, a AT é tomada, no âmbito desta pesquisa, na mesma perspectiva assinalada por Azevedo e Araújo (2015, p. 345), isto é, como “uma teoria aberta, não linear, que convida o arte/educador ao gesto de reelaborar” e, portanto, de ressignificar reiteradamente suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Neste aspecto, enfatizamos a relevância do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE) vinculado ao PPGEdu da UFRGS que, ao longo de 21 anos¹⁹ atuando com pesquisa, ensino, publicação, assessoria e estudos específicos, sob coordenação de Analice Dutra Pillar, tem produzindo e difundindo pesquisas brasileiras e estrangeiras que relacionam educação e arte, em diálogo com a cultura visual, a semiótica discursiva, a estética, a história, a teoria e crítica da arte contribuindo, desta forma, para a apreensão da visualidade contemporânea.

Esta investigação desenvolve-se, assim, em relação e como desdobramento das pesquisas realizadas no âmbito do GEARTE que, tem como aporte teórico e metodológico a semiótica ao focar a leitura e a produção de efeitos

¹⁷ Para maiores informações sobre a Abordagem Triangular ver Barbosa (1991; 1998; 2007; 2008a; 2008b; 2010 e 2012) e Azevedo (2016). E sobre a relevância internacional da Abordagem Triangular ver Arriaga in Barbosa, 2009, p. XI a XXIV.

¹⁸ A *Discipline-Based Art Education*, começa a ser esboçada nos Estados Unidos nos anos sessenta e é a metodologia do ensino da arte que, de acordo com Eisner (apud BARBOSA, 1991, p. 36-37), corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a veem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade”.

¹⁹ Comemorados em 2018.

de sentido em desenhos animados como objetos empíricos de estudo. Contudo, entendemos que, ao modificar o objeto de análise, alteram-se com isso as relações empreendidas, portanto, reside nisso o diferencial, a novidade e a relevância desta pesquisa.

A partir das considerações apresentadas, percebe-se a relevância e a urgência de um trabalho com leitura e apreensão²⁰ de produções audiovisuais contemporâneas em contextos educativos. E, ainda, a necessidade de abordar o desenvolvimento de competências, bem como, refletir sobre estratégias para alcançá-las.

Estabelecemos, em vista disso, que o objeto de estudo contemplaria uma produção cultural audiovisual concernente ao cotidiano dos estudantes buscando romper com o estereótipo de que existem temas ou conteúdos que podem (ou não) e que devem (ou não) ser abordados dentro ou fora da escola. Ao considerarmos que um dos objetivos da escola é formar para a cidadania, não deveriam existir acepções quanto ao que pode/deve circular dentro ou fora da escola. Há, sim, que se refletir a respeito das estratégias pedagógicas para fazê-lo de uma forma eficaz.

Nesta perspectiva, ao estabelecermos os critérios para a escolha do produto cultural audiovisual, estipulamos que este deveria apresentar elementos suficientes para permitir uma dupla abordagem: a) uma relacionada às questões contemporâneas que atravessam a educação em geral, tais como: gênero, etnia, religião, papéis sociais, formas de subjetivação, relações de poder etc.; b) e outra, na qual fosse possível estabelecer inter-relações com questões específicas que se originam no âmbito das produções artísticas contemporâneas. O destaque é dado à arte contemporânea não pelo viés restritivo, mas, pelo fato de que a arte contemporânea continua sendo pouco explorada e, por vezes, negligenciada no contexto escolar (VALENÇA, 2015; TESCH, VERGARA, 2012).

²⁰ Landowski (2017, p. 20) faz uma distinção entre leitura e apreensão. Conforme o autor, “a leitura é redutora — ao impor ao texto ou ao outro o crivo de interpretação de um código preestabelecido, ela o assimila ao já conhecido —, a apreensão, quer de natureza estética, quer de caráter ‘impressivo’ (...), é compreensiva, ou seja, disponível face à singularidade daquilo que se oferece”. No entanto, no ensino da arte a denominação utilizada é leitura, entendendo-a como apreensão de efeitos de sentido.

A origem deste problema pode estar associada a inúmeros fatores: seja quando a escola resolve, por algum motivo, colocar um professor sem a formação adequada para ministrar aulas de arte, desconsiderando que este é um campo de conhecimento complexo e exige o desenvolvimento de competências específicas, assim como qualquer outro componente curricular; seja quando o professor, mesmo aquele com formação em arte, não se sente seguro para transitar pelos domínios movediços da arte contemporânea. Por último, a arte é o meio pelo qual podemos estabelecer contrapontos entre o que é instituído cotidianamente como certo ou verdadeiro e a possibilidade de reelaborar novas significações.

Um outro critério para a escolha das produções (cultural e artística) foi a identificação de características internas que permitissem fomentar questionamentos acerca da estrutura e da constituição da animação, das imagens e das representações.

2.2 Critérios para escolha de *O Incrível Mundo de Gumball*

Para eleger a produção audiovisual que se tornaria objeto de análise estabelecemos que esta deveria ser uma série de desenho animado atual e que fizesse parte do cotidiano de crianças e jovens em idade escolar. Desta forma, restringimos a escolha a três séries produzidas a partir de 2010 para o *Cartoon Network* e que guardam algumas semelhanças entre elas: *Hora de Aventura*²¹, *Apenas um Show*²² e *O Incrível Mundo de Gumball*, sendo que dentre estas optamos pela última devido às suas características estéticas.

²¹ *Hora de Aventura*, ou *Adventure Time*, é uma série estadunidense de desenho animado 2D criada por Pendleton Ward. A história se desenvolve na pós-apocalíptica Terra de Ooo, onde Finn, um garoto humano e o seu melhor amigo e irmão adotivo Jake, um cão dotado de poderes especiais que o permitem alterar tanto a sua forma como o seu tamanho conforme a sua vontade, interagem com os outros personagens da série como a Princesa Jujuba, o Rei Gelado e Marceline, a Rainha dos Vampiros. (ADVENTURE TIME, 2017).

²² *Apenas um Show*, ou *Regular Show*, é uma série de desenho animado 2D estadunidense criada por J. G. Quintel. A série gira em torno da vida de dois amigos, um gaio-azul chamado Mordecai e um guaxinim chamado Rigby, ambos empregados como jardineiros no parque municipal. Suas tentativas

O *Incrível Mundo de Gumball*, ou *The Amazing World of Gumball* (Figura 10), é uma série de animação britânica-americana criada por Ben Bocquelet. Gumball, protagonista que dá nome à série, é um gato azul de doze anos que se julga esperto, irmão de Anais, uma coelhinha prodígio de apenas quatro anos. A mãe Nicole, é uma gata trabalhadora e altamente competitiva. O pai Ricardo, é um coelho desprovido de inteligência que passa o dia em casa sem trabalhar. Integra a família, ainda, Darwin, um peixe de estimação de dez anos que evoluiu (seu nome faz uma clara referência ao evolucionismo de Charles Darwin) desenvolvendo braços, pernas, sentimentos e fala, sendo, então, adotado pela família como irmão de Gumball e Anais. A família mora na cidade de Elmore e boa parte das aventuras vividas por Gumball e seus irmãos ocorrem no ambiente familiar ou escolar.

Figura 10 – O incrível mundo de Gumball



FONTE: <https://goo.gl/XpP2uD>

A série estreou no Reino Unido, em 3 de maio de 2011 e, no Brasil, em quatro de setembro do mesmo ano. Desde então, já foram produzidas cinco

de fugir do trabalho e se divertir geralmente os levam a aventuras surreais, extremas, e muitas vezes sobrenaturais. Durante essas aventuras, eles interagem com outros personagens da série como: Benson, Pairulito, Musculoso, Fantasmão, Saltitão e Margaret. (REGULAR SHOW, 2017).

temporadas, totalizando 240 episódios. A quinta temporada estreou globalmente no segundo semestre de 2017 e a sexta temporada estreou em cinco de janeiro deste ano nos Estados Unidos, com a notícia de que esta possa vir a ser a última. Atualmente, no Brasil, são transmitidos episódios da primeira à quarta temporada via *Cartoon Network*, Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), *Boomerang* e *Netflix*.

De acordo com a Classificação Indicativa (ClassInd)²³, *O Incrível Mundo de Gumball* se enquadra na modalidade de *Conteúdo Livre*, portanto, não expõe as crianças a conteúdos potencialmente prejudiciais, podendo ser exibido em qualquer horário (BRASIL, 2009, p. 3). A ClassInd, junto à responsabilidade da família, constitui uma ferramenta legal para assegurar proteção a crianças e jovens. Embora, determinar se um conteúdo é ou não adequado ao consumo infanto-juvenil passa por interpretações subjetivas e, no contexto da mediação parental, interferem os princípios, os valores e as crenças particulares de cada família²⁴. Cielo Salviolo, diretora do Laboratório de Conteúdos Infantis para América Latina (Latinlab) e consultora da UNICEF, esclarece que:

Más allá de las críticas - justas o no - que suelen hacerse sobre los dibujitos, lo importante es no dejar a los chicos solos frente a lo que están mirando. "Con la diversidad de dispositivos que hay, esto es más difícil porque ellos eligen qué y cómo ver. Pero no hay que tener miedo: la televisión ofrece cosas interesantes, es cuestión de acompañar ese consumo cultural. Lo que vale es explicar por qué sí o por qué no. Si es un «no», hay que sostenerlo. Y si es un «sí» estaría bueno que haya un adulto que ayude a pensar y a mirar". (REINA, 2016).

Quanto ao gênero, *O Incrível Mundo de Gumball* se enquadra nas categorias de *animação*, no que tange aos processos de produção; de *comédia*,

²³ A *Classificação Indicativa (ClassInd)* é uma informação prestada às famílias sobre a faixa etária para a qual obras audiovisuais não se recomendam. São classificados produtos para televisão, mercado de cinema e vídeo, jogos eletrônicos, aplicativos e jogos de interpretação (RPG). A *ClassInd* não substitui o cuidado dos pais - é fundamentalmente uma ferramenta que pode ser usada por eles. Por isso recomendamos que os pais e responsáveis assistam e conversem com os filhos sobre os conteúdos e temas abordados na mídia. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao>. Acesso em: 10 maio 2017.

²⁴ De acordo com Livingstone *et al.* (2015, p. 7), a "mediação parental refere-se à diversidade de práticas através das quais os pais, a partir de seus valores e prioridades, tentam regular as experiências de seus filhos com a mídia" (tradução livre).

quanto a presença de humor ou a capacidade de provocar o riso mediante a inserção de *gags*²⁵, chistes ou brincadeiras, sejam elas visuais ou verbais; e, de *aventura*, pela capacidade de evocar um mundo heroico, de combates e de acontecimentos imprevistos, podendo ser ainda, uma “folia barulhenta e divertida”²⁶.

Quanto às suas características estéticas, esta animação, que explora referências estéticas dos anos 80, incluindo filmes e *games*, destaca-se das demais por misturar, em uma mesma cena, diferentes técnicas de animação como: vetorial 2D, 3D, *Stop-Motion*, *Live-Action*²⁷, *Pixel Art*, CGI (Figura 11)²⁸, animação feita à mão, arte final digital e tradicional. Como resultado, a falta de um estilo único passou a ser sua principal característica. A mistura de técnicas de animação não é em si uma novidade, tendo sido explorada em produções anteriores como: *Mundo proibido* (1992), *Space Jam* (1996), *Uma Cilada Para Roger Rabbit* (1998), *Garfield* (2004), *Smurfs* (2011) e *Bob Esponja: Um Herói Fora d'Água* (2015).

Figura 11 – O CGI aplicado ao capitão Dave Jones de Piratas do Caribe



FONTE: <https://goo.gl/YOF0J0>

²⁵ Gag, de acordo com o dicionário Michaelis, é qualquer efeito cômico, breve e inesperado, inserido numa representação. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 13 maio 2017.

²⁶ Definição encontrada no dicionário Michaelis. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 03 jun 2017.

²⁷ Termo utilizado no cinema, teatro e televisão para definir os trabalhos que são realizados por objetos ou atores reais, ao contrário das animações.

²⁸ CGI, do inglês *Computer Graphic Imagery*, refere-se às imagens geradas através de computadores em três dimensões, permitindo que o ator ganhe uma ferramenta a mais na composição de seu personagem, mas sem perder os elementos de sua atuação.

Entretanto, o que mais impacta e inquieta é a mistura de várias técnicas em uma mesma cena. Diferente das produções anteriores (Figura 12), em que há o emprego de duas técnicas de animação, em *O Incrível Mundo de Gumball* há diversas técnicas tensionadas e hibridizadas. Aspecto que rompe com o habitual, proporcionando uma nova experiência audiovisual ao espectador.

Figura 12 – Produções audiovisuais que misturam técnicas de animação



FONTE: Bancos de imagens digitais

Tal hibridismo, presente no *design* das personagens é resultado de um processo de bricolagem, isto é, de reaproveitamento de produções anteriores do trabalho de Bocquelet que, antes de trabalhar no estúdio da *Cartoon*, desenvolvia peças para campanhas publicitárias irlandesas. Desta forma, Bocquelet constituiu um acervo com personagens não utilizadas ou não aprovadas. Assim, grande parte das personagens de *O Incrível Mundo de Gumball* foram extraídas deste acervo, justificando seu aspecto heteróclito.

O sucesso desta produção pode ser mensurado a partir dos prêmios recebidos (Tabela 3) e, ainda, pelo fato de ocupar mais de 12 horas²⁹ na grade da programação semanal do *Cartoon Network* (Tabela 4), evidenciando que existe uma demanda e, conseqüentemente, um público considerável que aprecia esta série.

Tabela 3. Premiações recebidas por *O Incrível Mundo de Gumball*

ANO	PRÊMIO	CATEGORIA
2011	<i>Annecy International Animated Film Festival</i>	Melhor Produção de Televisão
	<i>British Academy Children's Awards</i>	Animação
		Escritor
2012	<i>Annie Awards</i>	Melhor Produção Animada Infantil
	<i>ASTRA Awards</i>	Melhor Programa Infantil ou Evento
	<i>British Academy Children's Awards</i>	Animação
		Escritor
<i>International Emmy Kids Awards</i>	Animação	
2013	<i>British Academy Children's Awards</i>	Escritor
2014	<i>Hall of Game Awards</i>	Melhor <i>Boogie</i> dos Desenhos
2015	<i>British Academy Children's Awards</i>	Animação

FONTE: Adaptação do original disponível em: <https://goo.gl/FlfzQt>

Tabela 4. Exibição semanal de *O Incrível Mundo de Gumball* no *Cartoon Network*. (Período: 18/12 à 24/12/2016.)

	DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
	18/dez	19/dez	20/dez	21/dez	22/dez	23/dez	24/dez
	7:00 - 7:30	7:00 - 7:30	7:00 - 7:30	7:00 - 7:30	7:00 - 7:30	7:00 - 7:30	7:00 - 7:30
							9:30 - 10:00
			10:45 - 11:00		10:45 - 11:00		
	11:15 - 11:30	11:15 - 11:30		11:15 - 11:30		11:15 - 11:30	
							16:00 - 16:15
	16:45 - 17:00	16:45 - 17:00	16:45 - 17:00	16:45 - 17:00	16:45 - 17:00	16:45 - 17:00	
	17:45 - 18:00	17:45 - 18:00		17:45 - 18:00		17:45 - 18:00	
	19:00 - 19:15	19:00 - 19:15		19:00 - 19:15			19:00 - 19:15
	20:30 - 20:45	20:30 - 20:45		20:30 - 20:45			20:30 - 20:45
			21:00 - 21:30		21:00 - 21:30	21:00 - 21:30	21:00 - 21:30
	Total de horas/dia						
	01:45	01:45	01:30	01:45	01:30	01:45	02:15
	Total de horas/semana						
	12:15						

FONTE: <http://www.cartoonnetwork.com.br/programacao>

²⁹ De acordo com Grade de Programação *online*, acessada em 17/12/2016, no site do *Cartoon Network*.

Todavia, o núcleo central da animação, a família Watterson – que demanda um número consideravelmente maior de cenas e de ações – foi idealizada em 2D para facilitar e agilizar o processo de criação, embora, ainda assim, carregue a noção de hibridismo considerando que esta família é constituída por gatos e coelhos (Figura 13). Aspecto que, no contexto educativo, permite estabelecer relações e aproximações a partir do respeito às diferenças e à diversidade compositiva das famílias contemporâneas.

Figura 13 – Família Watterson.



FONTE: Infográfico desenvolvido pela autora a partir de <https://lamuruanimacion.wordpress.com>

2.3 Etapa exploratória

Depois de definida a produção cultural audiovisual, recorreu-se a repositórios digitais como: Portal de periódicos da CAPES³⁰, LUME da UFRGS e

³⁰ A maior biblioteca virtual de informação científica do mundo, integrando: mais de 37.000 títulos de revistas acadêmicas (periódicos) disponíveis para consulta em texto completo; 126 bases de dados de

Google Acadêmico, cujo procedimento consistiu em realizar buscas por palavras-chave e em configurar, sempre que possível, o sistema de alertas³¹.

As consultas realizadas nos repositórios foram a partir das sentenças “*O Incrível Mundo de Gumball*” e seu original em língua inglesa “*The Amazing World of Gumball*”, e reportaram apenas dois resultados. O primeiro, sob o título “*An analysis of non-observance maxims in The Amazing World of Gumball cartoon*”, relativo a uma tese defendida em 2015 por Michel Yohanes Berchmans Gilly, na Universidade de Sanata Dharma, Yogyakarta na Indonésia. Nesta tese Gilly analisa os efeitos de humor em *O Incrível Mundo de Gumball* recorrendo à Teoria Pragmática, mais especificamente a partir da não-observância de dois tipos de máximas: a máxima da violação e a máxima do desrespeito.

O segundo resultado, sob o título “*Percepción del cambio representativo-icónico y apreciación tecnológica del "game-art" en estudiantes de videojuego de La Comunidad de Madrid (2013-2015): jugabilidad, estética e Inmersión*”, também se trata de uma tese e foi defendida em 2017 por Francisco Javier Gayo Santacecilia, da Universidade Complutense de Madri, na Espanha. O autor utiliza a Teoria da Imagem para analisar a construção da imagem eletrônica em jogos de videogame e refere a estética híbrida de *O Incrível Mundo de Gumball* como exemplo em um subcapítulo à propósito da percepção de imagens *mutadas*³² ou que mesclam diferentes texturas visuais. Embora os dois resultados encontrados, o primeiro partindo e o segundo se aproximando de *O Incrível Mundo de Gumball*, nenhuma dessas teses abordam o objeto de estudo sob a perspectiva da semiótica discursiva, proposta desta investigação.

Outras buscas foram igualmente realizadas por palavras-chave mais abrangentes como: “desenho animado”, “artes visuais”, “leituras da visualidade”,

referências e resumos para levantamento bibliográfico; e, mais de 250.000 documentos entre capítulos de livros eletrônicos, relatórios e outros tipos de publicações não seriadas. Fonte: CAPES.

³¹ O sistema de alertas permite acompanhar e manter atualizada a pesquisa, recebendo e escolhendo os artigos científicos mais recentes publicados na área de pesquisa.

³² Relativo às imagens que sofrem mutações.

“docência em Artes Visuais” e “semiótica discursiva”, e reportaram mais de 800 resultados. Diante do vasto número encontrado as buscas precisaram ser redefinidas a partir de operadores *booleanos*³³, o que reduziu consideravelmente a quantidade de documentos. Estes foram, ainda, submetidos à triagem com base na leitura dos resumos, restringindo, deste modo, a dezenove artigos considerados relevantes, pois apresentavam articulações entre artes visuais/leitura de imagens, artes visuais/semiótica discursiva ou leitura de imagens/semiótica discursiva, e que ajudaram a desenhar esta pesquisa.

Assim como a grande quantidade de documentos encontrados nos repositórios digitais, há também uma grande quantidade de episódios de *O Incrível Mundo de Gumball*, considerando que desde sua estreia no Reino Unido, em 3 de maio de 2011³⁴, foram produzidas cinco temporadas com o anúncio de uma sexta, totalizando 240 episódios, com cerca de 10 minutos cada um. Diante disso, delimitamos as buscas contemplando apenas três temporadas, a saber: a primeira temporada disponível em DVD, a terceira e parte da quarta temporada, disponibilizadas na plataforma *Netflix*.

Em uma primeira etapa, ainda ensaística, acerca das possibilidades de abordagem desta produção, mas, que pudessem, de alguma forma ser transpostas ao contexto escolar, observamos alguns aspectos, na perspectiva dos Estudos Culturais, envolvendo questões sobre: morte, papéis sociais atribuídos aos homens, mulheres e crianças, obesidade e velhice.

O episódio *As origens* (T4E19 e T4E20), dividido em duas partes, trata da evolução do personagem Darwin, esclarecendo de que modo o peixinho de estimação (aspecto original) desenvolveu pernas e passou a falar (aspecto final) sendo, então, adotado pela família como “irmão” de Gumball e Anais.

Neste episódio, o tema da morte, por vezes considerado inadequado para a infância, é tratado pela perspectiva de um animal de estimação, cuja vida é

³³ De acordo com o sistema de bibliotecas PUC-Rio, os “operadores *booleanos* são palavras (AND, OR e NOT) que têm o objetivo de definir para o sistema de busca como deve ser feita a combinação entre os termos ou expressões de uma pesquisa”. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=116>. Acesso em 02 jul. 2017.

³⁴ No Brasil, a animação começou a ser exibida em 4 de setembro de 2011.

extremamente frágil. Numa tentativa de estabilizar a agitação de Gumball, os pais lhe compram um peixinho de estimação, o qual cumpre esta função. Gumball passa a amá-lo muito, mas ele morre e é descartado, após um breve cerimonial, pelo vaso sanitário. Os pais tentam burlar a situação e o conseqüente sofrimento de Gumball, escondendo o fato de Gumball e recorrendo à substituição por um novo peixinho. A situação, envolvendo a morte indesejada do peixe, volta a ocorrer inúmeras vezes, bem como o ritual de descarte via sanitário, até que se esgotam os peixinhos à venda no *pet shop*.

Desanimado com a impossibilidade de substituição do peixe, Ricardo sai caminhando pela rua quando surge uma voz, misteriosamente oriunda do interior de uma van, oferecendo-lhe um peixinho. Ricardo compra e o leva para casa.

Na interação, Gumball percebe que seu peixinho é capaz de reagir aos seus comandos. Animado com o que acabara de descobrir acerca das habilidades de seu pet decide surpreender seus pais. Gumball pede, então, para que Darwin fique imóvel aguardando que ele vá buscar a sua mãe, para que juntos revelem a novidade. Gumball corre para a rua onde sua mãe está estendendo roupas e tenta convencê-la a o acompanhar até o interior da casa.

Enquanto isso ocorre na rua, no interior da casa, Ricardo encontra o aquário com o peixe imóvel. Ao deduzir que o peixe está morto, tenta fazer com que Nicole e Gumball não voltem para dentro da casa, sinalizando à Nicole através da janela que o peixe está morto. Nicole decide explicar a fatalidade a Gumball, mas ele percebe que pode ter cometido um erro ao ter solicitado para que seu amiguinho ficasse imóvel. Com inúmeros contratemplos, Gumball corre para impedir que seu pai jogue o peixe pela privada e consegue. Entretanto, mesmo sem querer, acabam deixando o peixe cair no vaso sanitário ao mesmo tempo em que a descarga é acionada. É desta forma que Darwin vai parar no mar.

Gumball e Darwin se encontram unidos por um forte sentimento e isso faz com que não percam as esperanças de se reencontrarem. Assim, Darwin que não vê outra opção a não ser ir ao encontro de Gumball, luta para sair da água iniciando um processo de adaptação que culminará com o desenvolvimento de pernas. Ao final, conseguem se reencontrar e voltam para casa felizes (Figura 14).

Figura 14 – Cenas do episódio: *As origens*

FONTE: montagem da autora a partir de: <https://www.netflix.com>

Chama a atenção – não apenas nesta série³⁵ – o fato de que a figura paterna é desmoralizada e inferiorizada em relação à figura materna (Figura 15). Na história, o pai Ricardo Watterson não trabalha e em alguns episódios passa o dia todo sentado em um sofá, de pijamas, jogando videogame, sem nenhuma responsabilidade, enquanto a mãe Nicole, que trabalha em uma fábrica de arco-íris, gerencia a casa, o marido e os filhos à distância, por meio de instruções telefônicas. As personagens femininas – a mãe Nicole e a filha Anais – são apresentadas como as únicas maduras, inteligentes e responsáveis da família, e então, passam a manipular, de diferentes formas, as personagens masculinas da família para obter o que desejam.

³⁵ A característica observada também em séries outras como, por exemplo: *Os Simpsons* (1989), *Família Dinossauro* (1991), *Padrinhos Mágicos* (2001), *Peppa Pig* (2004).

Figura 15 – Seleção de cenas: papéis atribuídos à mãe e ao pai na família Watterson



FONTE: montagem da autora a partir de: <https://www.netflix.com>

Na animação, traços neotênicos³⁶ são explorados na constituição das personagens, sobretudo, da família Watterson, como estratégia de representação morfológica para torná-la mais atrativa, como podemos observar entre os primeiros protótipos e a versão final de alguns personagens (Figura 16). A infantilização dos rostos das personagens cria uma conexão com o espectador, por automaticamente evocar sentimentos de ternura em quem está assistindo (ROBB *apud* FURTADO e AQUINO, 2015).

Assim Ricardo, mesmo desprovido de inteligência e de responsabilidade, apresenta características morfológicas fofas (*cuteness*³⁷) como: olhos grandes com cílios e proporção do corpo que lembra um bichinho de pelúcia. Tais características

³⁶ O termo *neotenia* – uma forma de pedomorfose – é o nome dado à propriedade, em animais, de conservação, na idade adulta, de características típicas da sua forma jovem ou larval (Wikipédia). Estudos psicológicos relacionam neotenia e *kindenschema*, ou seja, conjunto de feições faciais e corporais específicas das crianças e filhotes que ativam no adulto um mecanismo de proteção e cuidado parental em relação ao filhote (BORGI; CIRULLI, *apud* FURTADO e AQUINO, 2015 p.2).

³⁷ *Cuteness* é um termo subjetivo que descreve um tipo de atratividade comumente associada à juventude e à aparência, bem como um conceito científico e um modelo analítico em etologia, introduzido pela primeira vez por Konrad Lorenz. Lorenz propôs o conceito de esquema de bebê (*Kindchenschema*), um conjunto de características faciais e corporais, que fazem uma criatura parecer "bonitinha" e ativar ("liberar") nos outros a motivação para cuidar dela. Segundo estudos científicos realizados por Melanie Glocker (2009), a aparência *cuteness* ativa o núcleo accumbens (NAc ou NAcc), uma região do cérebro responsável pela motivação e recompensa. Aspecto de implicação crucial ao desenvolvimento humano já que estabelece as bases para a prestação de cuidados e a relação entre a criança e o cuidador. (Adaptado de <https://en.wikipedia.org/wiki/Cuteness>. Acesso em: 04 mar. 2017).

provocam sentimentos de carinho, cuidado, atenção e repressão de cognições negativas (FURTADO e AQUINO, 2015).

Figura 16 – Comparação entre o protótipo e a versão final de Gumball



FONTE: montagem da autora a partir de:
<https://youtu.be/RwHd9IY-rLI> e <https://www.netflix.com>

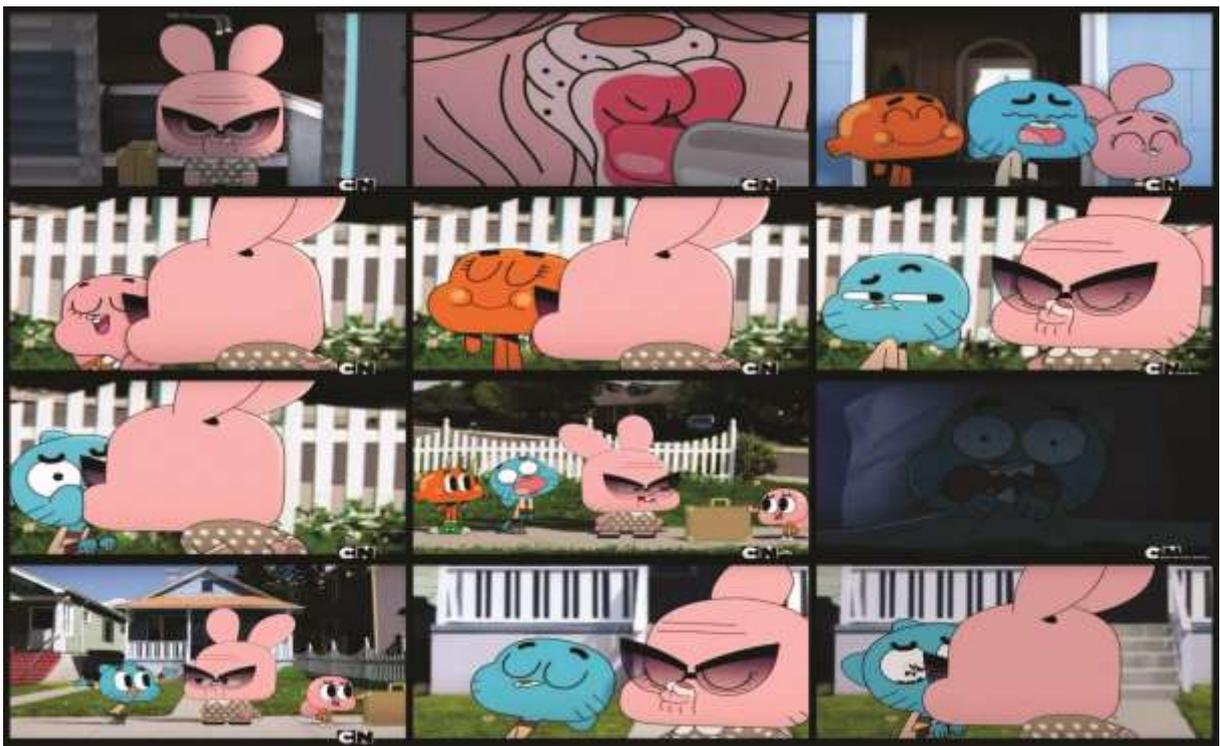
Contudo, Ricardo não foge às regras de representação de personagens gordas examinadas por Martins (2006) em sua dissertação de mestrado. Segundo a autora, na literatura infanto-juvenil, as personagens gordas exibem quase sempre traços exagerados, lhes são atribuídos aspectos de compulsividade e desvios de caráter, por isso, são pouco confiáveis, descontroladas e sem força de vontade. Acaso (2006) classifica tal aspecto como um dos terrores visuais identificados por ela – o medo de ser gordo –, como uma das metanarrativas difundidas pela TV e que, subsidiadas pela indústria, induz à modificação do corpo em busca de um padrão, em que a saúde é relegada a um nível inferior de importância.

O episódio *O beijo* (T1E16), citado aqui em referência aos modos como a velhice é veiculada e representada em diferentes produtos culturais, e como esta marca identitária vai sendo apresentada ao leitor/expectador para a elaboração de

significações sobre ser velho ou velha. O medo de ser velho/a é, igualmente, abordado por Acaso (2006) como um dos terrores visuais associados ao corpo.

Neste episódio (Figura 17), a vovó Jojô é apresentada como uma velhinha de óculos, com algumas rugas e que adora assistir TV – segundo Nicole Watterson, uma das poucas coisas que lhe resta na vida. A polêmica do episódio desenvolve-se em torno dos beijos da avó. Antes mesmo de a avó chegar, os pais “fogem” em uma suposta viagem, evitando, assim, receber os beijos da vovó. Ao descer do ônibus, em frente à casa da família, vovó Jojô pinta os lábios com seu batom para saudar, com um beijo na bochecha, os netos que a aguardam na calçada. Distraído, Gumball vira-se no exato momento de receber o beijo, fazendo com que a avó beije, não sua bochecha, mas sua boca, deixando Gumball “congelado”.

Figura 17 – Cenas do episódio: *O beijo*



FONTE: montagem da autora a partir de: <https://youtu.be/Clr50-YzVbQ>

Deste momento até o final do episódio Darwin tenta ajudar Gumball a livrar-se do “trauma” gerado pelo beijo equivocado. Quando Gumball parece ter, finalmente, esquecido o ocorrido, na hora da despedida da avó, a cena torna a se repetir e, mais uma vez, os lábios da vovó tocam os de Gumball.

Se alguns produtos culturais ressaltam a representação da velhice como problema, entrave, constrangimento (SILVEIRA *et al*, 2012), as animações irão, igualmente, explorar este aspecto pela via da comicidade³⁸. No exemplo citado, embora o foco se assente sobre Gumball, que reluta em receber os beijos da avó, podemos observar, com menor ênfase, referências a outros pontos de vista: para Anais é possível se acostumar com os beijos da vovó, ao passo que Darwin, em contraste à reação de Gumball, admite gostar de recebê-los.

Cabe destacar que foi a partir desta análise inicial, delimitada aos episódios da primeira, terceira e quarta temporada, que emergiram conceitos como: estilo, hibridismo, humor, *nonsense*, absurdo, estranhamento, sentido, que colocados em relação ao “ensino de artes visuais”, à “leitura da visualidade” e à “semiótica discursiva” passaram a subsidiar o desenvolvimento da pesquisa, a análise e o tratamento dos dados.

A etapa seguinte consistiu em assistir e selecionar episódios com potencial para estabelecer relações com produções artísticas contemporâneas. Restringimos, assim, a um episódio, encontrado ao acaso durante sua exibição na programação do *Cartoon Network* e, portanto, fora da delimitação inicialmente estabelecida. Trata-se de *O sinal*, 24º episódio da quarta temporada e 140º episódio no total. Foi partir da exploração deste episódio que nos deparamos com a estética *Glitch* que, por sua vez, nos levou a buscar por artistas que a exploram em suas poéticas.

2.4 Critérios para escolha da videoinstalação *Cinema Lascado*

Posto isso, cogitou-se utilizar obras do artista australiano Paul Kaptein, como a que aparece na Figura 18, já que formalmente, poderíamos relaciona-la com a *Glitch Art*. Todavia, a pesquisa revelou que esta não é a questão do artista uma vez que, em sua poética, explora questões relacionadas ao budismo, mais

³⁸ A série de animação *Sid, o cientista* (*Sid the Science Kid*), lançada em 2008 e exibido no Brasil desde 2009, apresenta uma dimensão produtiva no envelhecimento. A avó de Sid é ativa, dirige, se exercita, é dinâmica, inteligente e lhe ensina muitas coisas. Desfaz, assim, o estereótipo de que a velhice é incapacitante e um fardo para os familiares.

especificamente, ao conceito de *sunyata*, entendido como um estado de iluminação, semelhante ao estado de êxtase, no qual a “verdade ou realidade última passa a ser interpretada como absolutamente desprovida de características distintivas e vão além do ser e do não ser” (SUNYATA, 2018). Logo, Kaptein trabalha com questões que envolvem contradições aparentes entre a materialidade e a imaterialidade, forma e não-forma, presença e ausência, silêncio e ruído (KAPTEIN, 2017). Portanto, considerando a perspectiva poética do artista, não se observam relações diretas com a *Glitch Art*.

Figura 18 – Escultura em madeira feita à mão



PAUL KAPTEIN

And in the endless sounds there came a pause, 2014

(E nos sons inermináveis houve uma pausa)

Madeira laminada esculpida à mão

63 x 61 x 61 cm

Coleção particular

FONTE: www.paulkaptein.com e www.behance.net

Assim, a partir da compreensão de que as obras deveriam trazer aspectos relativos à estética *Glitch* desde a sua concepção, como problemática intrínseca à obra, e não apenas em seu aspecto formal e final, afastamos a ideia de utilizar a obra de Kaptein. Deste modo, em nossas buscas identificamos a videoinstalação *Cinema Lascado*, de Giselle Beiguelman, como possibilidade de estabelecer e de desenvolver

relações com o episódio de *O sinal*, de *O Incrível Mundo de Gumball*, buscando, desta forma, as condições necessárias para cercar a questão de pesquisa.

A metodologia de análise, suscitada pela semiótica discursiva consistiu, então, em descrever e inter-relacionar os efeitos de sentido provocados por estas produções buscando compreender através do regime de interação do acidente, que enfoca a imprevisibilidade e a aleatoriedade, como o estilo *nonsense* pode provocar rupturas em nossos mecanismos habituais de leitura a partir dos seus efeitos de surpresa e de estranhamento.

Para sistematizar a pesquisa, recorreu-se ao *NVivo*, um *software* para análise qualitativa que permite reunir, organizar, avaliar e gerenciar dados da pesquisa (textos, imagens, gráficos, mapas conceituais, sons, vídeos etc.) de modo rápido e eficiente. Além, disso, sua interface permite a interligação com outros *softwares* (*Word*, *Excel*, *EndNote*, *Evernote* e *OneNote*), agilizando o trabalho.

3 DE GUMBALL À GLITCH ART

Neste capítulo, serão analisadas duas produções audiovisuais, uma de origem televisiva: *O sinal*, episódio número 24 da 4ª temporada de *O Incrível Mundo de Gumball*, e outra artística: a videoinstalação *Cinema Lascado*, da artista Giselle Beiguelman. A escolha destas produções se deu pelo fato de que ambas comportam metalinguagens, isto é, voltam-se sobre si mesmas, permitindo questionar a própria estrutura e funcionamento das imagens e das representações. São produções que nos fazem pensar, desmembrar, recriar e desdobrar sons e imagens em uma perspectiva sincrética. E que, portanto, implica em considerarmos que os efeitos de sentido são produzidos e elaborados pela articulação, dissonante ou consonante, entre sons e imagens, e que a percepção de uma linguagem influencia e transforma a percepção de outra (CHION, 1993, p. 10) “amalgamando o sentido entre as duas linguagens” (FECHINE, 2009, p. 346).

3.1 O sinal e Cinema Lascado: incursões pela estética *glitch*

Os ruídos estão, geralmente, associados aos sons e, mais especificamente, aos barulhos ou mesmo à poluição sonora. Contudo, em meios eletrônicos, os ruídos estão relacionados tanto aos *chiados* quanto aos *chuviscos*, no que tange seus aspectos sonoro e visual respectivamente. Desta forma, Izquierdo (2002, p. 23), é taxativo ao concluir que o “mundo de hoje é o mundo do ruído” pois, “o homem e as máquinas que ele foi criando, em quantidade e complexidade crescentes, fizeram do ambiente algo auditiva e visualmente sufocante”. Na perspectiva empreendida por Izquierdo, a percepção do ambiente é sufocante não apenas em seu aspecto auditivo, mas também, visual, linguístico, multissensorial (2002, p. 23). Recorrendo à física, o autor articula os conceitos de ruído e sinal, de onde inferimos que o sinal é uma informação ou um aspecto que objetivamente tentamos detectar em meio aos ruídos, enquanto o ruído é a sobreposição de sinais

heteróclitos (2002, p. 28). Portanto, para conseguirmos detectar os sinais desejados é necessário recorrer a filtros específicos. Izquierdo, que é pioneiro no estudo da neurobiologia da memória e do aprendizado, afirma que:

Não são os estímulos em si que nos perturbam. Os seres humanos estão aí para receber, analisar, filtrar e guardar informações; para isso possuímos os sentidos e diversos sistemas cerebrais encarregados de decifrá-los e conserva-los ou não na memória, conforme necessário. Há justamente uma importante região dos lobos frontais dedicada a examinar toda informação que chega aos nossos sentidos e extrair dela os sinais que realmente nos interessam, verificar se são importantes a ponto de devermos guarda-los para sua posterior evocação. Graças à função dessa região cerebral, que se denomina de ‘memória de trabalho’ ou ‘memória operacional’ e que opera como um filtro, conseguimos distinguir os sinais do ruído, comunicar-nos com o meio de maneira satisfatória e reagir de maneira apropriada (IZQUIERDO, 2002, p. 29).

Na comunicação, também são denominados *ruídos* os erros ou falhas ocorridas no processo de transmissão de uma determinada mensagem, fazendo com que esta, ao ser originada pelo emissor, chegue corrompida e/ou alterada ao receptor. Estes ruídos na comunicação podem ser determinados por aspectos *físicos*, como os sons que comprometem a audição; *fisiológicos*, como dores ou desconforto; *psicológicos*, quando ocorre uma interferência mental; ou *semânticos*, quando há uma terminologia técnica ou rebuscada cujo significado não é compartilhado entre o emissor e o receptor (FREITAS, 2016). Compreendidos desta forma, os ruídos são elementos que atrapalham ou impedem que a comunicação se estabeleça tal como programada.

No episódio *O sinal* (T4E24), como o título sugere, podemos observar um ruído específico que se manifesta em redes de transmissões, físicas ou não, como as de telefone, rádio, satélite, internet etc. Na primeira cena deste episódio, Darwin está em uma loja experimentando chapéus no intuito de complementar o seu visual. Ao perguntar a opinião de Gumball sobre um determinado boné, a cena trava por alguns instantes, simulando uma falha de transmissão como as que ocorrem em sinais de TV por satélite. Nos deparamos, assim, com um tipo de falha conhecida como *glitch* (Figura 19). Esta falha, que ocorre durante a fala de Gumball, atrapalha a comunicação e subverte a sua real intenção que era a de elogiar o irmão. Darwin

passa, então, a receber uma mensagem “corrompida”, que o leva a entender que Gumball estava lhe insultando.

Figura 19 – Cena que simula um *glitch*



FONTE: <https://youtu.be/0QrqUq5kEvs>

Na tentativa de driblar os *glitches*, que irrompem aleatoriamente ao longo do episódio e que comprometem progressivamente a comunicação entre os irmãos, Gumball decide escrever uma carta para explicar ao irmão o que está acontecendo. Inicia esta escrita com lápis e papel mas a substitui por pena e tinta, depois recorre à máquina de escrever e, finalmete, ao *notebook*. Se estabelece, neste instante, relações de contraste entre a evolução e a obsolescência das tecnologias relacionadas à escrita. Sua capacidade de expressão escrita – em confronto com as tecnologias identificadas, disforicamente, como obsoletas – torna-se nula ou limitada como se só pudesse fluir a partir de uma tecnologia de ponta. Desta forma, Gumball não consegue redigir a carta com lápis e papel nem com a pena ou a máquina de esvrever, mas obtém êxito ao substituir as tecnologias, consideradas “ultrapassadas”, pelo *notebook*.

Na medida em que Gumball vai redigindo a carta ao irmão podemos “ouvir” os seus pensamentos, por meio do recurso narrativo, conforme transcrição a seguir:

Querido Darwin, você não é só meu irmão, você é muito amigo meu. Você não é feio. O seu rosto é muito bonito e eu me sinto muito horrível pelo que aconteceu hoje. Espero que não deixe de ser meu amigo por isso. Eu odeio te ver chateado, porque quando você chora eu choro. Até espero que isso não aconteça nunca mais. Do seu melhor amigo, Gumball.

Neste instante, o enquadramento da cena, que privilegiava apenas Gumball em sua escrivaninha, se amplia para um plano mais aberto revelando que Darwin estava atrás de Gumball. Ao ser interpelado por Darwin sobre o que estava fazendo, Gumball responde que estava lhe escrevendo uma carta. Darwin pergunta, então, se Gumball vai ler carta para ele e ao fazê-lo, novamente, os *glitches* corrompem a mensagem, que passa a ser:

Querido Darwin, você ~~não é só meu irmão,~~ você é muito amigo meu. ~~Você não é feio.~~ O seu rosto é muito bonito e eu me sinto muito horrível ~~pelo que aconteceu hoje.~~ Espero que ~~não~~ deixe de ser meu amigo por isso. ~~Eu odeio te ver chateado, porque quando você chora eu choro.~~ Até ~~espero que isso não aconteça~~ nunca mais. ~~Do seu melhor amigo,~~ Gumball.

Este defeito, percebido tanto na imagem quanto no som, decorre do comportamento inadequado de um dado sistema gerando, por consequência, falhas em sua programação, trata-se do *glitch* propriamente dito.

A partir da descrição destes excertos do episódio *O sinal* identificamos a possibilidade de relaciona-los, no âmbito das Artes Visuais, com dois aspectos relativos às pesquisas de Giselle Beiguelman, um que problematiza as imagens digitais enquanto fragmentos pixelados e outro denominado estéticas da obsolescência tecnológica, em que Beiguelman:

utilizando-se de softwares, ferramentas e aparatos eletrônicos de várias gerações, (...) problematiza a tecnologia no campo estético. Seus vídeos fazem o espectador viajar pelo tempo entre a “paleoweb” e o pós-cinema, e suas imagens entre o Low e o Hi-tech. São viagens por paisagens urbanas que deslizam, que explodem, que passam rapidamente pelos olhos e se fixam na memória, que discutem, em paralelo, ainda, o consumo desenfreado de tecnologia e a obsolescência programada da mídia e de visões da cidade (SELECT ART, 2016).

O trecho, acima, refere-se ao lançamento do catálogo da exposição *Cinema Lascado*, realizada no espaço *Caixa Cultural São Paulo*³⁹. Na mostra, com curadoria de Eder Chiodetto, foram apresentadas videoinstalações, projeções e 22 imagens inéditas de Beiguelman.

Para o curador da mostra, Beiguelman produz imagens que pensam imagens:

Por meio do diálogo forçado entre aparatos que não falam a mesma língua – um aplicativo de edição de vídeo para imagens de baixa resolução que a artista o obriga a processar imagens estáticas de alta resolução, por exemplo – ocorre um esgarçamento da imagem, uma série de fraturas que corrompem o arquivo original e geram, no núcleo da imagem, um novo tempo. O tempo do olhar alongado, desacelerado. Esse tempo que interroga a nossa percepção visual anuncia o que podemos denominar de uma “imagem pensante” que deambula entre transparências e opacidades (CHIODETTO, 2016).

Figura 20 – Screenshot de canal de Beiguelman no Vimeo



Cinema Lascado Perimetral (Caixa Cultural, São Paulo)
Giselle Beiguelman



Cinema Lascado Minhocão na Caixa Cultural (SP)
Giselle Beiguelman

FONTE: <https://vimeo.com/gbeiguelman>

Como podemos observar na Figura 20, existem duas versões de *Cinema Lascado* que exploram vias elevadas, uma apresenta imagens da implosão da Perimetral, no Rio de Janeiro e outra realizada no Elevado Costa e Silva, popularmente conhecido como Minhocão, em São Paulo. As videoinstalações

³⁹ Mostra realizada entre os dias 16 de julho a 25 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.caixacultural.com.br/SitePages/evento-detalle.aspx?uid=9&eid=966>

apresentadas na Caixa Cultural, de São Paulo, são compostas pela projeção simultânea de dois vídeos. No *Cinema Lascado – Perimetral*, os vídeos são projetados lado a lado em um canto do espaço expositivo, enquanto, no *Cinema Lascado – Minhocão*, os vídeos são projetados um acima do outro, sendo que o de cima apresenta sons e imagens capturadas na via superior do viaduto e o de baixo, os sons e as imagens capturadas na via inferior do viaduto.

A análise que se segue diz respeito ao *Cinema Lascado – Minhocão*. Nesta videoinstalação a artista, ao justapor vídeos com planos de visão diferentes da mesma via elevada, proporciona ao espectador visualizar simultaneamente trajetos realizados na via superior e na inferior do viaduto. Elabora, desta forma, uma metáfora audiovisual acerca da percepção contemporânea, como sendo fragmentada, fraturada, interrompida, atropelada pela demanda e cuja totalidade não pode ser apreendida devido à urgência imposta pela imagem seguinte. Neste caso, temos uma dupla apreensão: uma na qual o espaço ordinário é visualmente desconstruído e outra na qual esse espaço é simultaneamente reconstruído pela audição.

No que tange o aspecto visual, há na videoinstalação uma apresentação sequencial de imagens estáticas. Os *glitches* decorrem sugerindo, então, que a frequência de exibição das imagens suplanta a velocidade de seus processamentos. Desta forma, faz referência à nossa apreensão fragmentada onde, por mais que tentemos visualizar simultaneamente as vias superior e inferior do Minhocão, revela nossa incapacidade de apreensão do todo.

Os sons, quando em consonância, dão à videoinstalação o caráter de unidade. Corroboram, ainda, na ideia de sequencialidade entre as imagens estáticas. Contudo, mesmo que por alguns instantes os sons se tornem dissonantes, isto é, que se alternem evidenciando ora os sons provenientes da via superior, ora os da inferior, não há nisso dissolução ou descontinuidade na narrativa. O que se observa é uma maior ênfase sobre uma das vias, pois ao invés de apreendermos o todo (ruído), detectamos apenas os sons (sinal) característicos de uma das vias, buscamos assim relacioná-los às imagens da via que os caracterizam. São os sons, portanto, que conduzem o olhar, ora para o todo, ora para parte da videoinstalação.

Em Gumball, tanto as características sonoras quanto as visuais reforçam a ideia de fragmentação, ao entrarem em consonância durante a simulação do erro de transmissão do sinal digital de TV. Em Beiguelman, as imagens denunciam alguma incompatibilidade, por não serem carregadas adequadamente pelo *software*, entretanto, as trilhas sonoras, ainda que em determinados momentos possam ser ouvidas simultânea ou separadamente, por não se interromperem como as imagens, atuam na contramão da fragmentação e acabam “costurando” ou promovendo o encadeamento entre as imagens. Assim, a apreensão audiovisual remete à ideia de um vídeo, gerado quadro a quadro.

Assim, como no episódio *O sinal*, de *O Incrível Mundo de Gumball*, na videoinstalação *Cinema Lascado - Minhocão*, Beiguelman explora, entre outros aspectos, os *glitches* enquanto acidentes dotados de qualidades estéticas (Figura 21).

Figura 21 – Frame da videoinstalação *Cinema Lascado - Minhocão*



Galeria Baró, São Paulo, 2010. FONTE: <https://vimeo.com/16681626>

No âmbito das artes visuais, a *Glitch Art* é um dos atuais desdobramentos da arte digital, desenvolvendo-se a partir da exploração de uma estética ligada ao erro. De acordo com Gazana (2016, p. 35-46) os termos *tilt*, *bug*, *failure*, *fault*, *error*, *mistake*, normalmente associados ao termo *glitch*, nem sempre devem ser utilizados

como sinônimos. Da análise realizada pelo autor, destacamos que o termo *glitch*, assim como os termos *tilt*, *failure* e *error* são utilizados para referi-los em consequência de falhas, ao passo que os demais são empregados para definir as causas das falhas.

Além disso, importa destacar que os *glitches* admitem duas classificações, inicialmente cunhadas por Moradi (2004) diante da necessidade de diferenciar a natureza intrínseca das imagens quanto às falhas reais ou artificiais, ou seja, volta-se para questões envolvendo as falhas e suas manifestações visuais. Surgem, assim, os termos *Pure Glitch* e *Glitch-alike*, um referindo-se à falha não intencional e aleatória, e outro, à falha intencional e programada, respectivamente. As diferenças identificadas por Moradi, em sua dissertação, se estabelecem a partir de relações de oposição entre os dois termos, conforme reproduzido na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5. Oposições entre os termos *Pure Glitch* e *Glitch-alike*

	PURE GLITCH	GLITCH-ALIKE
TIPO	acidental	proposital
	fortuito	planejado
	apropriado	criado
	encontrado	projetado
	real	artificial

Fonte: Adaptado de Moradi, 2004, p. 11.

De acordo com Gazana (2016, p, 76-84), outras classificações foram propostas por Phillip Stearns, que utiliza os termos *Found Glitch* e *Fabricated Glitch*; por Rosa Menkman, que relaciona o *Cool Glitch* e o *Hot Glitch* aos processos obtidos pela máquina e pelo homem respectivamente; ou ainda, por José Fernandes, que apresenta os termos de *Erro Próprio* e o *Erro Programático*, o primeiro referindo-se ao comportamento interno da máquina e o segundo podendo ocorrer por interferências externas a essa. Ainda que esses pesquisadores tenham cunhado diferentes termos, em geral, as suas concepções não se distanciam muito daquelas originalmente identificadas por Moradi.

Tomando os dois exemplos apresentados – o de Gumball e o de Beiguelman –, percebemos que, em ambos, as falhas foram obtidas intencionalmente, resultando em *glitches* do tipo *Glitch-alike*.

Em Gumball, constatamos que estes são propositalmente obtidos a partir de efeitos visuais que simulam as falhas. Neste caso, o *glitch* se encontra relacionado com questões ligadas à representação, tal como ocorre na pintura *A traição das imagens* (1928) de René Magritte, bem como, em sua releitura *glitch*, efetuada por Gazana (Figura 22).

Figura 22 – *Cêci n'est pas une glitch.*



FONTE: Gazana (2016, p. 77)

Beiguelman, por sua vez, toma imagens em alta definição (HD) e as submete a um *software* antigo de geração de GIF animado. Este, por não suportar o tamanho das imagens, acaba por as colapsar, “esticando” parte das imagens, numa espécie de implosão interna resultante da tentativa frustrada de leitura ou de transcrição dessas imagens pelo *software*. Em Beiguelman, o *glitch* obtido é um erro técnico cujas consequências são visíveis nas imagens geradas. E, se os *glitches* simulados do episódio *O sinal* encontram-se na categoria *Glitch-Alike*, os provocados por Beiguelman através de incompatibilidades técnicas decorrentes das imagens de alta resolução quando submetidas ao processamento por *softwares* defasados ou obsoletos, também o são. Ainda que o resultado possa ser considerado um *glitch* real, uma vez que ele foi gerado aleatoriamente pelo *software*, no entanto, é a artista quem manipula as condições necessárias à sua geração, bem como, é ela quem decide

quais dos resultados obtidos ao final do processo atendem ou não aos seus critérios estéticos.

Podemos relacionar o *Glitch-alike* com os conceitos de fratura e escapatória abordados na teoria semiótica discursiva. A esse respeito Landowski considera, no âmbito do regime do acidente, que:

Uma vez reduzido o acaso ao estatuto de aparência enganosa atrás da qual se oculta a realidade de uma intencionalidade ou uma causalidade a descobrir, estão dadas as condições de passagem de um regime a outro – neste caso, a possibilidade de uma *escapatória* (LANDOWSKI, 2014a, p. 75).

Desta forma, os *glitches* explorados por Beiguelman, considerando os regimes de interação e sentido, desenvolvem-se enquanto escapatórias. Pois trata-se de uma ação manipulatória da artista, criando as condições para que os acasos ocorram. Embora a artista trabalhe com resultados obtidos ao acaso, houve antes a intencionalidade ao manipular, controlar e criar estratégias para a geração dessas imagens que, ao final são, ainda, submetidos aos critérios de seleção elaborados pela artista, aceitando ou refutando-os.

As reflexões, ainda iniciais tecidas aqui, têm também o intuito de promover *fraturas* e *escapatórias* capazes de nos sacudir, perturbar, içar do estado de anestesia, onde o que impera é o contínuo, o igual, o enfadonho – o *sem sentido*, impelindo-nos rumo à produção de efeitos de sentidos desprogramados e acidentais, a partir de estranhamentos e de surpresas.

Neste ponto, faz-se necessário um adendo. Embora não tenha sido planejada como etapa metodológica desta pesquisa, resolvi exibir para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental o episódio *O Sinal*, de Gumball. Menciono o fato como curiosidade pois, para minha surpresa, grande parte dos estudantes já possuía noções sobre o termo *glitch*, algo que eu mesma não conhecia e havia acabado de *encontrar* durante o desenvolvimento desta pesquisa. Quando provocados a refletir sobre o *glitch*, aqueles estudantes com incursão pelo mundo dos *games*, rapidamente o referiram como sendo um *atalho*, caracterizado como a possibilidade de *trapacear* (seja para avançar fases, seja para obter benefícios como: vidas extras, poderes especiais, acessos a lugares ocultos ou inacessíveis). Neste

caso, de acordo com informações dos próprios estudantes, os *gamers* que se valem deste recurso são chamados de *glitchers* e, dependendo do contexto, podem ser suspensos ou banidos de uma determinada comunidade ou grupo. Fui, desta forma, instigada a pesquisar sobre a ocorrência de *glitch* nos *games*.

No universo dos *games*, os *glitches* podem ocorrer no som, nos gráficos ou em qualquer outra parte, física ou não, sem nenhuma causa aparente. Trata-se, desta forma, de um comportamento *estranho* que, nos gráficos, podem se manifestar ao atravessar paredes, flutuar no ar ou mesmo desaparecer. Em geral, esses comportamentos são inofensivos, entretanto, algumas vezes, podem aumentar ou diminuir o desempenho, causar instabilidade ou falhas ao tentar salvar etapas do *game*.

Mas de fato, em que consiste o *glitch* no contexto do *game*? Trata-se de uma *fratura*, imposta ao percurso original, obrigatório e programado do *game*, que o corrompe e o subverte. Portanto, incide sobre a *continuidade* programada provocando, assim, sua *descontinuidade*.

Por seu caráter aleatório, descobrir um *glitch* em um *game* pode ressignificar a experiência, tornando-a única, disfórica ou euforicamente especial. Por este motivo, existem sites (Figura 23) e vídeos que orientam, passo a passo, como jogar (de *forma incorreta*) para descobrir e experimentar os *glitches*, bem como, há aqueles que divulgam notícias sobre essas descobertas.

Figura 23 – Como encontrar *glitches* nos *games*

6 **Jogue o jogo da forma "incorreta".** O teste de jogos ocorre com um foco em jogá-lo "corretamente", seguindo diversas sequências com resultados esperados. Você pode virar isso de cabeça para baixo jogando ao contrário do que foi planejado, como abordar certas coisas de uma direção ou ângulo diferente, tentando inverter as coisas normais, ou simplesmente tentando passar de barreiras que os jogadores normais não se importariam.

- Se você não tem medo de morrer no jogo, você pode acabar encontrando várias coisas estranhas!

Algumas dessas notícias ganham destaque e maior repercussão como, por exemplo, a que anunciou a descoberta de um novo *glitch* em um clássico *game* lançado nos anos de 1990 (Figura 24), de onde destacamos o seguinte fragmento:

Já faz 23 anos desde o lançamento de Super Mario World, um dos melhores jogos do SNES, e de todos os tempos, e ainda acham *glitches* totalmente bizarros dentro do cartucho. O problema da vez foi descoberto por Masterjun3, em que após fazer uma série de coisas na ordem em Yoshi's Island 2, a segunda fase do jogo, você pode conseguir uma nuvem de Lakitu para usar a qualquer hora (GUIMARÃES, 2014).

Figura 24 – Novo glitch em Super Mario World



FONTE: GameFM. Disponível em: <https://goo.gl/8RLAZk>

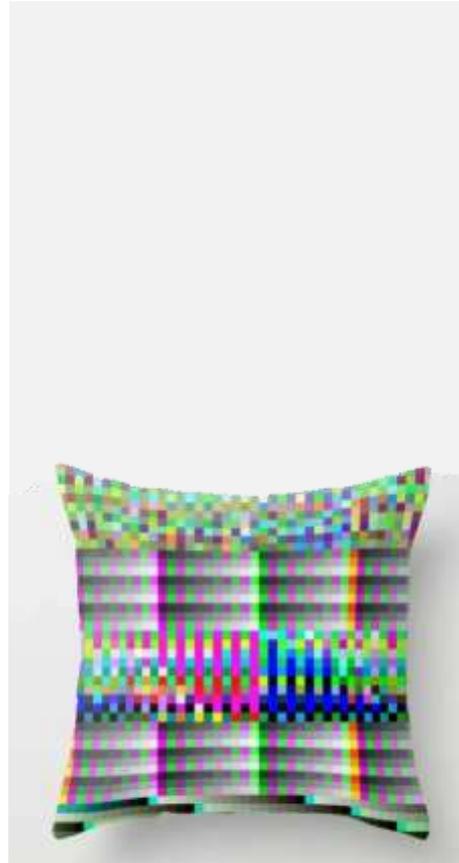
No contexto apresentado pela notícia, trata-se da possibilidade de burlar uma das fases do jogo por meio de uma sequência de ações inesperadas, para obter vantagens ao habilitar um recurso – a nuvem de Lakitu – que permite sobrevoar qualquer fase desejada ao invés de enfrentar os obstáculos planejados. Essa série de ações inesperadas corrompe a programação original do jogo que, em consequência, acaba liberando este recurso, antes de uso exclusivo das personagens inimigas. Este *glitch* permite subverter o modo original e programado para se jogar, proporcionando ao *gamer* uma experiência nova, ao percorrer as fases de um modo diferente do já conhecido

A estética *glitch* desenvolve-se, então, em uma perspectiva subversiva e de descontinuidade. Na contramão do hiperdesenvolvimento de tecnologias que privilegiam a perfeição e que buscam suprimir os erros e as falhas, o *glitch* revela e expõe a fragilidade do código-fonte de arquivos digitais. Desta forma, tem sido explorado por diferentes áreas: produções audiovisuais, artes visuais, música, *design*, filtros de aplicativos fotográficos, entre outros (Figura 25).

Figura 25 – *Glitch no design*



Coleção *Good Vibrations*, do designer italiano Ferruccio Laviani.



Estampas e padronagens criadas pelo artista Phillip Stearns em parceria com o designer Stalio.

FONTE: <http://designculture.com.br>

Tanto Moradi (2004), um dos primeiros a sistematizar as pesquisas sobre *glitch*, quanto, mais recentemente, Gazana (2016), partem de aspectos pontuais observados na *Glitch Art*, buscando estabelecer relações com movimentos artísticos historicamente precedentes como: “Cubismo, Neoimpressionismo, Abstracionismo, Dadaísmo, *Pop Art*, *Op Art* e Nova Artemídia” (GAZANA, 2016, p. 115) ou com produções específicas de artistas como: Nam June Paik, Reed Ghazala e Yasunao Tone (GAZANA, 2016, p.108).

Em *Magnet TV* (Figura 26), Nam June Paik consegue, por meio de um ímã, posicionado acima de um aparelho de televisão P&B de tubo, gerar um campo magnético que corrompe a formação de imagens, colapsando-as. Tratam-se de intervenções realizadas em aparelhos analógicos, mas que, ainda assim,

considerando a intervenção realizada pelo artista para subverter a imagem original gerando uma nova imagem, observa-se estreita relação com a *Glitch Art*.

Figura 26 – Magnet TV



NAM JUNE PAIK
Magnet TV, 1965
 Televisão e imã
 Whitney Museum of American Art, NY
 Foto: Robert E. Mates

FONTE: <https://www.arts.gov>

Outra aproximação, sugerida por Moradi (2004, p. 52) e retomada por Gazana (2016, p. 134) é a *action painting* de Jackson Pollock, abordada a partir dos conceitos de risco, renúncia ao controle, acidente e acaso. Tais aspectos, também, estão presentes na *Glitch Art*, já que nem sempre é possível prever o que determinada ação poderá gerar enquanto resultado, ainda que o artista possa manipular as condições para que o acaso ocorra e, ao final do processo, eleger ou refutar os resultados de acordo com os seus critérios, tal como observado na videoinstalação *Cinema Lascado*, de Beiguelman.

Por fim, destacamos a comparação efetuada por esses autores entre o dadaísmo e a *Glitch Art*, no que tange a exploração do absurdo e do sem sentido, em seus aspectos de confronto entre paradigmas ordinários (continuidades) e extraordinários (descontinuidades).

É, então, a partir das noções de *subversão, risco, acaso, acidente, absurdo e sem sentido* que propomos, a seguir, observar a produção de efeitos de sentido.

3.2 Entre sentido e *nonsense*: oscilações entre apreensão e suspensão da produção de efeitos de sentido no âmbito do regime do acidente

Uma das características que se sobressai em *O Incrível Mundo de Gumball* é o humor *nonsense*, um tipo de humor da ordem do absurdo, do sem sentido. Em outras palavras, esta produção rompe com o que é normalmente estabelecido, aceitável, lógico, e que, por esta razão, se apresenta como inquietante e apreciável.

Isso porque, conforme assinala Reuter (2007, p. 165), somos atraídos, justamente, pelas “incoerências aparentes, a suspensão do sistema causa-efeito, a indeterminação e a psicologia das personagens, o encadeamento dos acontecimentos e a total incerteza”, tais aspectos perturbam nossos mecanismos habituais de leitura provocando efeitos de surpresa e de estranhamento.

O *estranhamento* é o ponto central problematizado por Merleau-Ponty em *A dúvida de Cézanne* ao explorar questões que se colocam entre a visão e o visível, entre o ser e o parecer das coisas. Cézanne pintou incansavelmente porque se sentia incomodado com a incompatibilidade entre a imagem capturada por sua percepção e a imagem representada em sua pintura, em outras palavras, o *estranhamento* surge porque não é possível *emparelhar/equiparar* as duas imagens. E, por sua vez, é este estranhamento – que na obra de Cézanne se materializa na forma de uma busca incansável e inatingível – que atrai nossa atenção, que nos faz voltar inúmeras vezes ao mesmo objeto, pois intuimos que há algo ali que ainda não conseguimos desvelar, um enigma que precisa ser resolvido.

É assim que *O Incrível Mundo de Gumball* conquista a nossa atenção. Ao se desenvolver no domínio de uma temática *nonsense* – em que as personagens são, por vezes, ilógicas, inconsistentes e que suas ações oscilam entre ordem e desordem – nossa atenção é imediatamente capturada por algo que nos incomoda. Somos, então, *surpreendidos* por aquilo que não se *emparelha* ou que não se *equipara* ao habitual, por algo que nos causa *estranhamento*. É esta interrupção no fluxo contínuo – descontinuidade – que nos desacomoda e inquieta.

Como já destacado, no subcapítulo 1.2 a respeito dos regimes de interação e sentido, para Greimas o mundo é ordenado e todas as interações são muito bem

programadas visando diminuir ou eliminar os riscos. A necessidade de segurança nos leva a reproduzir mais do mesmo (continuidade) que, por sua vez, se torna monótono e sem graça, em outras palavras, enfadonho. Para romper com este estado anestésico é preciso que ocorram descontinuidades. É assim que a ocorrência de um acidente irá promover “a negação ou a suspensão dos programas fixados de antemão” para que, em contrapartida, se produza sentido (LANDOWSKI, 2014a, p. 70).

Consideremos, neste contexto do acidente, o estilo *nonsense*. Adotar uma perspectiva *nonsense* permite apreender o mundo que nos circunda de uma maneira distinta do normalmente concebido, acessando-o ou o experimentando em níveis imaginativos, intuitivos e aleatórios. Essa perspectiva provoca, então, o engajamento no discurso pela via da reelaboração dos sentidos (subvertendo, construindo e atribuindo novos efeitos de sentidos às coisas). De onde destacamos que,

(...) todo o sistema de inversões, perversões, radicalizações, levado a cabo pelo discurso *nonsense* não é senão o jogo altamente sofisticado de uma estratégia ainda mal vislumbrada que anseia tornar mais presentes, mais vivamente sentidos, mais verdadeiramente concretos e plásticos, todas as coisas, as palavras, os conceitos e as morais, as pessoas e os seus jeitos de ser (VASCONCELOS, 1998, p. 46).

e ainda que,

(...) o *nonsense* não se resume a uma falta, a uma ausência de sentido, trata-se mais de uma negação, de um não sentido. Uma negação remete a uma afirmação e é assim que o *nonsense* prova a existência do sentido: paradoxalmente. O *nonsense* remete ao sentido. Na medida em que o nega, afirma-o (BASTOS, 1996, p. 12).

Após o exposto, torna-se difícil deixar de estabelecer relações com os movimentos dadaísta e surrealista que, no contexto das vanguardas históricas da arte, erguem-se como crítica à cultura vigente. O termo *Dada*, extraído ao acaso de um dicionário francês, enfatiza seu caráter aleatório, e reitera o cerne das manifestações que “são intencionalmente desordenadas e pautadas pelo desejo do choque e do escândalo, procedimentos típicos das vanguardas de modo geral” (DADAÍSMO, 2017). Os surrealistas, por sua vez, buscando inspiração na psicanálise e na livre interpretação dos textos de Freud, buscaram formas de acesso ao subconsciente, numa tentativa de driblar o consciente. As diferentes técnicas de produção automática

culminavam em produções aleatórias obtidas ao acaso. (SURREALISMO, 2017). Tais movimentos provocaram deslocamentos e tensionamentos, compelindo-nos a reavaliar a forma como atribuímos sentido aos objetos artísticos ou cotidianos.

Entretanto, nem todo acaso ou acidente, ao proporcionar uma descontinuidade, será capaz de estimular novos sentidos. Quanto a este aspecto, em Landowski (2014a, p. 15) encontramos que, “o excesso de heterogeneidade entre os componentes da experiência tende a impedir-nos de ver nela algo mais do que uma pura descontinuidade”, para o autor, “a experiência salvadora [construir sentido] somente é possível dentro de margens estreitas”. E encontra-se, segundo Greimas e Courtés (2008, p. 418) relacionada com a intencionalidade. Para os autores,

a significação não é apreensível senão no momento da sua manipulação, no momento em que, ao interrogar-se sobre ela em uma linguagem e num texto dados, o enunciador é levado a operar transposições, traduções de um texto para outro texto, dum nível de linguagem para outro, de uma linguagem, enfim, para outra linguagem. [...] a significação se acha, então, suportada e sustentada pela **intencionalidade** [...] (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 419, *grifo nosso*).

Diante disso, é possível estabelecer relações com Simon (2010), que em seu no artigo *Nem o acaso e nem o milagre são arte por si mesmos*, parte de uma citação de Louis Pasteur, na qual destaca que “o acaso favorece apenas as mentes preparadas”, e que sintetiza a ideia principal desenvolvida por Simon ao longo do texto, de que “qualquer achado – sem um rumo, sem uma escolha ou um projeto – não possui sentido por si mesmo. (...) Só se acha aquilo que se procura.” O que remete à questão da *intencionalidade* destacada, anteriormente, quando citamos Greimas e Courtés.

Simon problematiza, ainda, a existência de uma aparente contradição entre o acaso e o projeto, constatando, por fim, que a tensão entre estes dois polos exerce uma força de *complementaridade* criativa. Passa, então, a exemplificar esta relação, identificada entre o acaso e a arte, mencionando os *objets trouvés* (Figura 27), em outras palavras, trata-se de objetos encontrados ao acaso e deslocados para o

contexto artístico, num gesto proposital realizado pelo artista francês Marcel Duchamp (1887 – 1968).

Figura 27 – Objet trouvé



FONTE: <https://www.moma.org/collection/works/81631>

Pillar (2013b, p. 309), recorre a Bauman, para analisar o mesmo aspecto, destacado por Simon, a saber, a aparente contradição entre dois polos em relação de complementaridade. Segundo a autora, esta relação de complementaridade cria “um efeito de *ambivalência*, ao fazer com que se experimente, ao mesmo tempo, em uma determinada situação, elementos tidos como opostos” (Figura 28), percebendo-a, por exemplo, “nas formas contemporâneas de ser criança e de ser adulto, na maneira como se apresentam os gêneros masculino e feminino, nas imagens reais e virtuais

que habitamos”. Pillar salienta que “a ambivalência abriga a simultaneidade de ações, linguagens e contextos”, contudo, “nem sempre o simultâneo é ambíguo”.

Figura 28 – Ambivalência



FONTE: Imagem elaborada pela autora

De acordo com Landowski (2014a),

essa experiência salvadora [construir o sentido] somente é possível dentro de margens estreitas [...] entre a explosão do sentido e sua diluição na indiferença [...] entre momentos de aparição do sentido e movimentos de refluxo em direção ao sem sentido, em termos de uma dialética do contínuo e do descontínuo que intervém no plano da percepção e da interação com o mundo que nos rodeia (LANDOWSKI 2014a, p.15-16)

Greimas (1975, p. 17) no texto *Sobre o sentido*, afirma que “deixamos cada vez mais de considera-lo [o sentido] como o encadeamento linear e uniplano das significações nos textos e nos discursos”. É com base nisso que, em *Da Imperfeição*,

Greimas (2017) identificará dois acontecimentos estéticos desencadeados no âmbito do regime de interação do acidente: as fraturas e as escapatórias. Sendo que, de acordo com Teixeira (2002), as *fraturas* consistem em “descontinuidades que irrompem no contínuo da existência para fraturá-la e produzir sentido” (TEIXEIRA, 2002, p. 258), e que as *escapatórias* não devem ser apreendidas como fuga, mas, “como escape e retorno, como um ir-e-vir, um modo novo de relacionar-se com o outro e o mundo” (TEIXEIRA, 2002, p. 260). De acordo com Oliveira (2017),

O inesperado, a surpresa e a admiração é que podem conduzir à ressemantização da vida cotidiana, de si mesmo e de tudo o que é usurado pelas repetições dos mesmos atos iterativos, como os do trabalho que precisa ser reinventado para que deixe de ser tão entorpecente e anestesiante, a ponto de retirar a inventividade que lhe agrega singularidade e novidades com a força de entusiasmar (OLIVEIRA, 2017, p. 16-17).

Assim, problematizar as produções audiovisuais de Gumball e Beiguelman no contexto escolar, visa romper com consensos, estereótipos e conceitos pré-estabelecidos, permitindo que os estudantes possam ver o mesmo (repetição) de uma perspectiva diferente. E, desta forma, possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades para sentir, para perceber sentidos velados, para elaborar e reelaborar sentidos inusitados (OLIVEIRA, 2017, p. 18).

3.3 Competências e estratégias para apreensão crítica de produções audiovisuais

Se nosso objetivo é suscitar nos estudantes o desenvolvimento de competências para a apreensão crítica de produções audiovisuais, isto é, para que os estudantes se questionem e busquem entender tanto o que há de explícito quanto implícito nas produções audiovisuais que consomem diariamente ou mesmo nas

produções artísticas contemporâneas, a curadoria pedagógica⁴⁰ deve, então, instigar o estudante, em nível crescente de complexidade, para que, ao final do processo disponha de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a tal competência. Em outras palavras, implica propiciar que o estudante elabore individualmente ou se aproprie coletivamente de *instrumentos intelectuais* (PERRENOUD, 2000) a partir de uma situação-problema e, que esses possam ser mobilizados, sempre que um problema, real ou fictício, o exigir, subsidiando, assim, a ocorrência de saltos cognitivos rumo a pensamentos de ordem superior.

Para tanto, começamos por resgatar uma afirmação, mencionada na introdução, referindo que os estudantes só aprendem aquilo que for interessante, necessário e significativo. Compreendemos, portanto, que o planejamento docente deve contemplar uma etapa de encantamento inicial, que pode ser observado ora pela perspectiva do regime da manipulação ora pela do ajustamento, embora as passagens de um regime a outro, na prática, sejam sutis. Neste aspecto, a competência docente diz respeito ao *fazer-querer-saber* ou ao *fazer-querer-fazer*.

No que tange à manipulação, a fase de encantamento é atravessada por procedimentos⁴¹ pelos quais o professor busca estabelecer um contrato de adesão por parte dos estudantes à sua proposta, seduzindo ou os provocando⁴² para que *queiram-fazer* algo. Trata-se, então, de um primeiro movimento, realizado pelo professor em direção aos estudantes, procurando estabelecer pontos de ancoragem em comum com eles.

Consideremos que, no contexto desta pesquisa, o ponto de ancoragem seja estabelecido a partir a animação *O Incrível Mundo de Gumball*. Desta forma, valendo-se de uma estratégia lúdica, de entretenimento – supostamente desprovida

⁴⁰ A curadoria pedagógica é concebida, aqui, desde a gestão do conteúdo até o conjunto de estratégias pedagógicas adotadas pelo professor para “a construção da consciência do olhar” (VERGARA 1996, p. 243), um “olhar escavador de sentido” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8).

⁴¹ Existem diferentes formas do “fazer-fazer”: a tentação, a ameaça, a lisonja ou a provocação (LANDOWSKI, 2014a, p. 26).

⁴² A manipulação, efetuada por meio desses dois tipos de procedimentos, “encontra seu fundamento na *motivação* [de ordem identitária] propriamente subjetiva ao sujeito importa tanto ser reconhecido como tal, com todas as qualidades e competências que isso envolve, que se sente obrigado a atuar conforme a imagem que deseja oferecer (e oferecer-se) de si mesmo” (LANDOWSKI, 2014a, p. 26).

de intenções pedagógicas –, seria possível captar a atenção e com maior espontaneidade obter a adesão dos estudantes à proposta.

Com base nisso, as interações entre estudantes/animação, estudantes/estudantes e estudantes/professor seriam estabelecidas concomitante à exibição. Tomando como parâmetro experiências semelhantes, seria possível inferir que, durante a exibição da animação, enquanto uns estudantes riem despreocupadamente, outros busquem com o olhar, a cada situação cômica ou inesperada vivenciada, o apoio e a aprovação dos colegas ou do professor. Por conseguinte, reafirmam, equiparam e ajustam os efeitos de sentidos estabelecidos ou os ressignificam produzindo outros novos, adaptando suas reações, percepções e condutas em relação ao outro a partir do que estão assistindo.

Ao final de atividades como essa é comum observar que os estudantes retomam as partes que mais chamaram a atenção, estabelecendo aproximações com experiências pessoais semelhantes às que acabaram de assistir e, por vezes, indagando a respeito dos aspectos visuais ou técnicas empregadas. Estabelece-se, então, um contexto comum, entre professor/estudantes e estudantes/estudantes, em que estão dadas as condições para que se prossiga desdobrando e complexificando as questões apontadas inicialmente pelos próprios estudantes.

Neste ponto, o professor pode aferir que competências os estudantes dominam e quais eles ainda precisam desenvolver. É, a partir deste momento que o professor pode se ver como um “inventor do cotidiano”, como aquele que “reconstrói a cada dia seu próprio mundo enquanto universo significante” (LANDOWSKI, 2014a, p. 41), mas, não o faz sozinho. Na perspectiva do regime do ajustamento, trata-se da sensibilidade do professor para considerar, no planejamento de suas atividades, os interesses e as necessidades dos estudantes, algo que não é possível estabelecer *a priori*, mas que vai sendo construído na interação com os estudantes. De acordo com Landowski (2014a, p. 50), é nessa interação que “as partes coordenam suas dinâmicas por meio de um *fazer conjunto*” e, como não há programas preestabelecidos, instauram-se “possibilidades de emergência de efeitos de sentido inéditos”, interessantes tanto para os estudantes quanto para o professor.

De acordo com Vieira (2007), essa aprendizagem conjunta, em colaboração entre estudantes e professor:

cria uma sensação de sinergia. [...] O resultado final do conhecimento adquirido e compartilhado é muito maior do que aquele que seria gerado por meio do envolvimento individual e independente com o que se estuda. Lévy (1999) recorda que os professores também ganham nesse processo: eles aprendem ao mesmo tempo que (sic) os estudantes e atualizam continuamente seus saberes disciplinares e suas competências pedagógicas. (VIEIRA, 2007, p. 61).

Relembramos, quanto a esse aspecto, a relação entre os *glitches* e os *games*, apontada pelos estudantes em sala de aula. Aspecto que, diante da possibilidade de abertura para um fazer conjunto, contribuiu para ampliar as relações para além daquelas até então identificadas.

Assim, as sugestões de leitura e de apreensão de efeitos de sentido estabelecidas a partir de Gumball e de Beiguelman, longe de esgota-las, indicam a multiplicidade de abordagens e de desdobramentos possíveis. Optamos por uma que a organizou, a partir da semiótica discursiva, em torno do regime de interação e sentido do acidente, tendo como ponto de partida as características visuais heteróclitas⁴³ percebidas na animação *O Incrível Mundo de Gumball*. Foi a partir dessas características que encontramos abertura para realizar aproximações com o estilo *nonsense* que, por sua vez, permitiu a análise das oscilações entre suspensão e apreensão de efeitos de sentido.

A relação que segue, estabelecida entre a animação e a videoinstalação, contemplou a estética *Glitch* em dois aspectos: um, de ordem visual, que considera os erros e as falhas enquanto qualidades estéticas e outro, de ordem conceitual, no qual se observam questões relativas à estética da obsolescência. A associação, entre as duas produções, proporcionou a análise, tanto de efeitos de sentido produzidos pela articulação entre sons e imagens, considerando uma perspectiva sincrética, quanto as transições entre os regimes de interação.

Observamos, então, de acordo com Greimas que, no âmbito do regime da programação, o mundo é regido pelos princípios da *ordem* e da *continuidade* e, por isso, enfadonho e sem sentido (LANDOWSKI 2014a, p. 70). Sendo assim, as *perturbações*, *estranhamentos* (MERLEAU-PONTY, 1984), *fraturas* ou *escapatórias*

⁴³ Percebidas na falta de um estilo único, na mistura entre diferentes técnicas de animação, no hibridismo familiar.

(GREIMAS, 2017), em seus aspectos de *não ordenado* e de *suspensão da continuidade*, identificados nas produções audiovisuais analisadas nesta pesquisa, têm o objetivo de desenvolver reflexões valendo-se ora de uma ação programada que antevê no regime do acidente, as condições necessárias para desencadear, despertar e manter o interesse dos estudantes, ora do regime do ajustamento, contagiando-os para *querer-fazer* algo, neste caso, para que desejem ler e apreender criticamente as produções sugeridas.

Contudo, nesse tipo de planejamento há que se aceitar correr riscos, abrindo espaço para o não programado, através de proposições estabelecidas não apenas sob o regime do acidente, mas também sob o regime do ajustamento, considerando a “co-presença sensível dos actantes” (LANDOWSKI, 2014b, p. 13) implicados no processo de aprendizagem. Nessa concepção, a da competência estética, deixa-se de operar por junção para operar sob a lógica da união, isto é, professor e estudantes encontram-se comprometidos numa interação entre iguais, apesar de distintas as suas perspectivas, e que torna o processo interessante para ambos.

Há, pois, um esforço cognitivo mútuo: do professor que precisa planejar as proposições sem delimitá-las, na medida que deve considerar os interesses e as necessidades dos estudantes; dos estudantes que precisam, em colaboração com os colegas e professor, elaborar e se apropriar de um conjunto de instrumentos intelectuais para solucionar um dado problema; e de ambos quanto à gestão compartilhada das aprendizagens.

Expõem-se, então, diferentes percepções e sentidos a partir do que foi assistido e passam a ser estabelecidas inúmeras relações de acordo com a *bagagem cultural* de cada um. Com isso, ampliam-se os horizontes perceptivos, permitindo que o saber se instale (MERLEAU-PONTY, 1999).

Ao refletir sobre a função da arte na escola, Eisner⁴⁴ (1991, s/n), sinaliza a necessidade de:

⁴⁴ Elliot Eisner foi professor emérito da Stanford University e um dos mais importantes teóricos mundiais do campo da Arte e da Educação. Informação disponível em: <<http://artnaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72723>>.

ajudar os jovens a adquirirem aptidões – as múltiplas formas de alfabetização, como as chamei – que lhes darão um acesso significativo ao capital cultural. Essas aptidões não são uma consequência natural do amadurecimento. Seu nível de desenvolvimento depende dos tipos de oportunidade que as crianças têm de adquiri-las ao longo de suas vidas.

Kemp⁴⁵ (2010), alerta para uma questão bem específica, a da confiança visual, concluindo que:

Temos uma tendência natural, uma necessidade profunda de acreditar em qualquer imagem que corresponda às nossas expectativas de coerência interna - onde tudo bate certo, o espaço, a luz, a cor. E a Internet pode produzir imagens completamente falsas, mas que possuem um enorme poder de convicção. Acho que uma tarefa urgente da educação visual é ajudar os jovens a adquirir critérios que lhes permitam decidir se devem ou não confiar numa dada imagem. Ensiná-los a serem críticos e cépticos em relação às imagens, não a consumi-las e mais nada.

As competências, acima sinalizadas e adquiridas enquanto aptidões e critérios), não são estáticas, pois sofrem transformações e se complexificam constantemente. Desta forma, à medida que o professor aperfeiçoa suas competências – em especial aquelas relativas à apreensão crítica de produções audiovisuais, foco desta pesquisa –, terá também maior aptidão para saber transformar acidentes, de acontecimentos disfórico a eufóricos, a favor das aprendizagens dos estudantes. Trata-se, portanto, de transitar entre os diferentes regimes de interação para proporcionar que a apreensão de sentidos se torne mais sofisticada.

Desenvolver competências para a apreensão crítica de produções audiovisuais envolve, em outras palavras, construir sentidos a partir da relação entre os elementos constitutivos de determinada produção visual ou audiovisual, dos conhecimentos que professores e estudantes possuem, bem como do contexto em que estão inseridos. Tais competências estão, ainda, articuladas aos desafios do

45 Martin Kemp é professor emérito da Universidade de Oxford e autoridade de renome mundial em Leonardo da Vinci. Informação disponível em: <<http://www.martinjkemp.com>>.

ensino de artes visuais, como os relativos à Abordagem Triangular, às visualidades contemporâneas, à cultura visual e à semiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da constatação de que convivemos com produções visuais e audiovisuais diariamente, contudo, a demanda e a urgência com que essas criações chegam até nós, nos levam a consumi-las de forma irrefletida. Desprovidos de uma perspectiva crítica, esse consumo tende a nos tornar vulneráveis, por exemplo, quanto às estratégias utilizadas pela mídia que visa, em última instância, vender produtos e fidelizar clientes. Desta forma, as produções visuais e audiovisuais se tornam potentes por explorar o entrelaçamento entre as linguagens visual e sonora que não aprendemos a interpretar.

As últimas pesquisas, disponibilizadas pelo IBOPE e pela TIC KIDS ONLINE BRASIL, confirmam que crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos passam muito tempo em frente à televisão e/ou navegando na internet, através de diferentes dispositivos, assistindo vídeos, programas, filmes ou séries online. Considerar e contemplar no contexto escolar, parte das produções audiovisuais que essa parcela da população consome, explorando-as através de atividades pedagogicamente elaboradas, pode contribuir com a formação visual e audiovisual deste público. É apostando nesta perspectiva, a da leitura e interpretação dessas produções, que se ampliaram, enquanto desafios contemporâneos do ensino de artes visuais, as abordagens envolvendo não apenas as produções de arte, mas toda e qualquer produção visual e audiovisual.

Esta pesquisa está estruturada em torno da seguinte questão: como os professores, de artes visuais em especial, podem proporcionar aos seus estudantes o desenvolvimento de competências para a apreensão crítica de produções audiovisuais contemporâneas? Buscou-se, então, enquanto objetivo geral, contribuir com reflexões acerca do papel docente na formação dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências para apreensão crítica de produções audiovisuais, desdobrando-se nos objetivos específicos que visaram, problematizar a apreensão de sentidos decorrentes da articulação entre uma produção da mídia e uma criação da

arte contemporânea, por meio da semiótica discursiva; analisar os efeitos de sentido produzidos, bem como, observar os regimes de interação envolvidos.

Para tal, tomamos o episódio *O sinal*, da animação *O incrível mundo de Gumball*, e a videoinstalação *Cinema Lascado*, de Giselle Beiguelman, buscando articular uma produção da mídia (assistida por uma parcela considerável de crianças e jovens⁴⁶) e outra relativa à arte contemporânea.

A análise contemplou aspectos relativos ao estilo *nonsense* (ao provocar rupturas em nossos mecanismos habituais de leitura a partir dos seus efeitos de surpresa e de estranhamento) e à *estética glitch* (perspectiva que explora os erros e as falhas enquanto qualidades estéticas). Além disso, verificou-se, quanto às qualidades sincréticas, alguns efeitos de sentido produzidos pela articulação entre sons e imagens, identificando como uma linguagem pode reforçar ou transformar a percepção da outra.

No que tange às questões envolvendo a obsolescência tecnológica, observadas nas duas produções, destacamos que: em *Gumball*, há uma rápida referência que, em perspectiva histórica, acaba por enfatizar euforicamente que as tecnologias de ponta suplantam as antecedentes. Em *Beiguelman*, essa referência é mais sutil – embora central na poética da artista –, ao alertar quanto à intensificação dos processos de obsolescência, isto é, de sucateamento de dispositivos tecnológicos e a consequente dificuldade de mantê-los em uso ou mesmo a impossibilidade de acessar e recuperar conteúdos em programas e plataformas obsoletas.

Reiteramos que, o intuito deste trabalho não foi o de criar um modelo para ser copiado ou replicado por professores em sala de aula, mas elaborar um simulacro que permitisse representar um conjunto de fenômenos em seus aspectos visuais e audiovisuais para, então, refletir sobre competências discente e docentes, bem como, estratégias para alcançá-las.

Com aporte teórico na semiótica discursiva observamos que, no âmbito do regime do acidente, as oscilações entre apreensão e suspensão da produção de efeitos de sentido, relacionam-se com os processos de estranhamento e de

⁴⁶ Aspecto inferido a partir dos dados relativos aos prêmios recebidos e à grade de programação semanal, apresentados nas páginas 55 e 56 desta pesquisa.

encantamento, mais especificamente, com os conceitos desenvolvidos por Greimas referente às *fraturas* e às *escapatórias*. E, ainda que, transitar entre diferentes regimes de interação – programação, manipulação, acidente, ajustamento – pode contribuir para tornar a apreensão de sentidos mais sofisticada.

Em sala de aula nos deparamos a todo instante – por mais que planejemos – com acasos e aleatoriedades. Assim, conforme destacado por Pasteur, se estivermos preparados – *competentes* – poderemos evitar que uma situação aleatória seja vivida disforicamente, transformando-a em um acontecimento pedagógico significativo para todos os envolvidos nesse processo.

Para tanto, é preciso conhecer o “lugar” de onde se parte (contexto, interesse e necessidades dos estudantes) e definir claramente os objetivos que se pretende atingir, para que, durante o processo, seja possível perceber, utilizar e ressignificar os imprevistos e os acasos que dele emergem, de maneira eficaz a favor das aprendizagens, tanto as dos estudantes quanto as do próprio professor.

É, então, através da constituição de uma curadoria pedagógica, em nada neutra, que o professor irá atuar como um facilitador das aprendizagens, orientando e conduzindo seus estudantes a elaborarem e se apropriarem dos instrumentos intelectuais necessários à apreensão crítica de produções audiovisuais.

Assim, a escolha do produto cultural pertencente ao dia a dia dos estudantes é empreendida com o intuito de gerar tensões entre os conteúdos que normalmente *podem* ou que *devem* circular na escola ou fora dela. Esta é uma ação pedagógica que visa a desacomodação, uma quebra de paradigma intencional, uma aproximação com o contexto no qual os estudantes estão inseridos, por meio de uma abordagem que se desdobra via entretenimento. Por ser mais leve e indireta não há, logo de início, um propósito pedagógico ou uma intenção deliberadamente educativa, aspecto que facilita o envolvimento dos estudantes com a proposta.

Trata-se de um jogo, que abarca algumas estratégias e muitos riscos, simultaneamente. O primeiro momento, que caracteriza a apresentação de uma proposta deve ser o de encantamento e sedução. É preciso, portanto, ir sentindo o que os estudantes estão sentindo, contagiando-os e permitindo-se contagiar, neste caso, pelos sons e imagens que passam a mediar as trocas recíprocas entre o

professor e os estudantes e entre os próprios estudantes. Na instauração deste momento não há respostas certas ou erradas, mas, sim, o momento de perceber e de estabelecer pontos de ancoragem, de contatos em comum, entre professor-estudante e estudante-estudante, para só depois buscar estabelecer relações significativas com o conteúdo.

Espera-se que os estudantes sejam, então, capazes de elaborar e de se apropriar de instrumentos intelectuais – conhecimentos, habilidades e atitudes – e, que esses possam ser mobilizados, também, em situações do dia a dia, além das propostas em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida como um ensaio teórico. Portanto, não foram contempladas etapas de aplicações práticas. Aspecto que, pode ser desdobrado em novas pesquisas, contribuindo com análises mais profundas e consistentes quanto à produção de efeitos de sentido e aos regimes de interação, por exemplo.

Empreende-se grande esforço para criar e manter estáveis as relações estabelecidas entre o objeto de pesquisa e as questões que este suscita. E, quanto mais se explora o objeto, mais relações emergem e mais elas se complexificam. Entretanto, em determinados momentos, a sensação era a de que essa estabilidade se perdia, e as relações que outrora o estruturavam, tornavam-se instáveis, como se a qualquer momento pudessem se desarticular.

Por diversos momentos, esta foi a sensação em relação ao desenvolvimento desta pesquisa. Oscilando entre certezas e incertezas, diante do medo que a pesquisa não se sustentasse, já que durante todo o percurso foi posta à prova e reavaliada. É por necessidade, não sem pesar, que algumas escolhas foram realizadas. Assim, alguns aspectos passaram a adquirir maior importância em relação ao início da pesquisa, enquanto outros perderam a força e precisaram ser abandonados ou colocados em *standby* para acomodar-se no espaço-tempo do curso de mestrado.

Exemplo disso, foram as possibilidades de leitura suscitadas por alguns episódios de Gumball envolvendo, no âmbito dos estudos culturais, questões relativas à morte; aos papéis sociais atribuídos a homens, mulheres e crianças; à obesidade ou à velhice, identificadas na etapa exploratória da pesquisa, mas não aprofundadas.

Também, as reflexões envolvendo os conceitos de hibridismo, mestiçagem e sincretismo, apontadas no projeto, foram descontinuadas para dar lugar às novas questões que foram emergindo. Essas, por sua vez, demandaram buscas por novos referenciais e bibliografias para subsidiar o inesperado que irrompeu em forma de descoberta, de fato, foram nesses momentos que nos percebemos pesquisando.

Retomando as questões envolvendo os *youtubers* mirins pudemos identificar, a partir da pesquisa, que crianças e jovens que assistem tais produções sentem-se motivados a reproduzir⁴⁷ vídeos no mesmo formato, aspecto que, entre outros, poderíamos associar, sob a perspectiva do regime de interação do ajustamento, ao contágio para analisar tamanha proliferação destas produções. Em geral, crianças, jovens e mesmo adultos não conseguem perceber as estratégias mercadológicas, sutilmente mascaradas nesse tipo de produto e, quando provocados a refletir sobre o assunto, buscam argumentos para justificar e defender as produções de seus ídolos (influenciadores digitais), sem perceber as manipulações disfarçadas na aparente inocência, forjada pelas estratégias de *marketing* que subjazem os influenciadores digitais, sejam eles mesmos conscientes disso ou não. Identificamos assim, como possibilidade de continuação e desdobramento da pesquisa, as questões envolvendo as estratégias de *marketing digital* e *neuromarketing*, que passam a ser poderosos instrumento de manipulação, tal como percebido por organizações como o Alana⁴⁸, na forma de assédio infantil.

⁴⁷ Pesquisas envolvendo *youtubers* mirins vêm sendo desenvolvidas desde 2015 (CORRÊA, 2015, 2016; PAPINI, 2016; TOMAZ, 2016, 2017).

⁴⁸ O Alana é uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da[s] criança[s] (...) [entendidas] como sujeitos de direitos. Criadoras e protagonistas de formas singulares de ser, estar, pensar, sentir e participar do mundo – a isso chamamos “cultura das infâncias”. As crianças estão em um processo único de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social e simbólico e, portanto, precisam de um olhar atento das famílias, do Estado, da sociedade e de todas as comunidades. Informações disponíveis em: <https://alana.org.br>.

REFERÊNCIAS

ACASO, M. **rEDUvolution**: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.

ACASO, M. **Pedagogías invisibles**: el espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata, 2012.

ACASO, M. **La educación artística no son manualidades**: nuevas prácticas em la enseñanza de las artes y la cultura visual. – 2 ed. Madrid: Catarata, 2009.

ACASO, M. Clasificación de terrores visuales. In: _____. **Esto no son las Torres Gemelas**: cómo aprehender a leer la televisión y otras imágenes. Madrid: Catarata, 2006. p. 51-87.

ADVENTURE TIME. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/9738Fj>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

ARCHER, M. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AZEVEDO, F. A. G.; ARAÚJO, C. M. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 06 de fev. 2018.

AZEVEDO, F. A. G. **Abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa Como Experiência Criadora**. 1. ed. Jabotão dos Guararapes: SESC Piedade - PE, 2016. v. 1. 256p

BARBOSA, A. M. (Org.) **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, A. M. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 7ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, A. M. Interterritorialidade na arte/educação e na arte. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (Orgs.). **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC São Paulo, 2008a. p. 23-44.

BARBOSA, A. M. (Org.) **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempo. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARROS, M. A maior riqueza do homem é sua incompletude. In: _____. **Retrato do Artista Quando Coisa.** Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 79.

BASTOS, L. K. X. **Anotações sobre leitura e nonsense,** 1996. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1996. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270924>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BEHAR, P. (org.). **Competências em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2013.

BEIGUELMAN, G. **Cinema Lascado.** Curadoria Eder Chiodetto. São Paulo: Frida Projetos Culturais, 2016.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. Agência Senado. **Imagens retocadas digitalmente deverão vir com aviso ao consumidor.** Brasília: Senado Federal, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/AUxkab>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Classificação Indicativa:** Informação e Liberdade de Escolha. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2009. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/construindo_a_cidadania.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Classificação Indicativa.** Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2012. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRITES, B.; TESSLER, E. (Orgs.) **O meio como ponto zero:** metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CALABRESE, O. **A idade neobarroca.** Lisboa: Edições 70, 1987.

CARTOON NETWORK. **Turner Broadcasting System.** Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com.br>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

CATTANI, I. B. (Org.). **Mestiçagens na arte contemporânea.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CAUQUELIN, A. **Arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHIODETTO, E. **Cinema Lascado: texto do curador**. São Paulo: Frida Projetos Culturais, 2016. Disponível em: <http://ederchiodetto.com.br/cinema-lascado-giselle-beiguelman-texto-do-curador>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CHION, Michel. *La audiovisión*. Barcelona: Paidós, 1993. Disponível em: https://monoskop.org/images/0/09/Chion_Michel_La_audiovision_Introduccion_a_un_analisis_conjunto_de_la_imagen_y_el_sonido.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.

CHIPP, H. B. **Teorias da arte moderna**. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

CHIRON, E. A anatomia do gesto criador em uma prática do desenho. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, n.21, v.1, p. 17-31, jul./nov., 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27886/16493>. Acesso em: 30 jan. 2018.

COCCHIARALE, F. **Quem tem medo de Arte Contemporânea?** Recife: Ed. Massangana, 2007.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

CONCEIÇÃO, S. R.; SANTOS, R.M.R. Comunidades Virtuais de Aprendizagem em perspectiva. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.14, n.2, p.1-10, 2016. ISSN 1679-1916. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/70640/40066>. Acesso em: 10 de jun. 2018.

CONCEIÇÃO, S. R. **Professor de artes visuais: como propositor e desenvolvedor de seus próprios materiais didáticos**. (Graduação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Curso de Artes Visuais: Licenciatura, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/114814>. Acesso em: 25 dez 2017.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Ed. Papirus, 1997. p. 103-141.

CORRÊA e MATTÉ. A contemporaneidade da docência em artes visuais e as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, M. O. & Hernández, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

CORRÊA, L. **O QUE TEM DENTRO DA CAIXA?** Crianças hipnotizadas pelo YouTube Brasil, as fronteiras entre entretenimento, conteúdo proprietário e publicidade. PUC Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www2.espm.br/sites/default/files/pagina/correa_luciana_propesq_2016.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

CORRÊA, L. **GERAÇÃO MINECRAFT**. Uma abordagem cultural sobre o consumo de vídeos por crianças no YouTube Brasil, ESPM São Paulo, 2015. Disponível em: http://anais-comunicon2015.espm.br/GTs/GT3/10_GT3_CORREA_LUCIANA.pdf. Acesso em: 11 set. 2018.

CRIANÇA E CONSUMO. Instituto Alana. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br>>. Acesso em 17 maio 2017.

CRIANÇA E CONSUMO. Criança e Consumo denuncia 15 empresas por direcionar publicidade às crianças no YouTube. **Criança e Consumo**, 19 jun. 2016. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/crianca-e-consumo-denuncia-15-empresas-por-direcionar-publicidade-as-criancas-no-youtube>>. Acesso em: 09 mar 2018.

CRIANÇA E CONSUMO. Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos. **Criança e Consumo**, 19 jun. 2015. Disponível em: <<http://criancaeconsumo.org.br/noticias/tempo-diario-de-criancas-e-adolescentes-em-frente-a-tv-aumenta-em-10-anos>>. Acesso em: 18 maio 2017.

DADAÍSMO. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3651/dadaismo>. Acesso em: 05 de jun. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. (destaques). Versão em português publicada pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil: Brasília, 2010. Título original: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

DE MICHELI, M. **As vanguardas artísticas**. – 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**. A dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DUVE, T. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

EISNER, E. **O papel da arte como disciplina**. Porto Alegre: Fundação lochpe, 1991.

EISNER, E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, jul./dez., 2008.

FABRIS, A. Pesquisa em artes visuais. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, Instituto de Artes – UFRGS, v.2, n. 4, p. 12-19, nov. 1991.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública Cuiabá**, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, maio/ago. 2016.

FECHINE, Y. Contribuições para uma semiótica da montagem. In: OLIVEIRA, A. C. de; TEIXEIRA, L. (Orgs.). **Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.

FECHINE, Y.; NETO, J. P. V. Regimes de interação em práticas comunicativas: Experiência de intervenção em um espaço popular em Recife. In: **XIX Encontro da Compós**, RJ, 2010. p. 1-15. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em <<http://ref.scielo.org/5cjzf9>>. Acessos em: 29 abr. 2018.

FIORIN, J. L. **Elementos para análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2001.
 FIORIN, J. L. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **Revista DELTA** [online], vol.15, n. 1, fev. 1999. Disponível em: <http://ref.scielo.org/tmg7nd>. Acesso em: 13 ev. 2018.

FIORIN, J. L. A noção de texto em semiótica. **Organom**: Porto Alegre, vol. 9, n. 23, p. 163-173, 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/29370/18060>. Acesso em 24 jan. 2018.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27882/29654>>. Acesso em 15 maio 2017.

FLECHTER, H. Algumas ideias sobre arte e educação. In: CAMNITZER, Luiz; PÉREZ- BARREIRO, Gabriel (Orgs). **Educação para a arte/Arte para a educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009, p. 49-63.

FLOCH, J. M. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

FREITAS, C. L. S. et al. Como a comunicação pode influenciar no surgimento de conflitos no ambiente organizacional. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 89-104, set. 2016. ISSN 2447-1798. Disponível em: <<https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/59/41>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

FURTADO, E. J. C.; AQUINO, D. V. Baby Schema nos filmes de animação: análise dos traços neotênicos na representação dos personagens infantis. In.: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2015/resumos/R10-0808-1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

GALEB, M. G.; LEITE, E. C. P.; GOMES, F. C.; SOUZA, A. T. Tecnologia e Arte: cruzamentos possíveis para uma reflexão acerca do ensino contemporâneo. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - IX ANPED SUL**, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica. Caxias do Sul: UPPLAY, 2012.

GANDIN, L. A. Pesquisar em Educação: desafios contemporâneos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 337-345, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/21662/12911>>. Acesso em 1 maio 2017.

GARDNER, H. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

GARDNER, H. **As artes e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GARDNER, H. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

GAZANA, C. **Glitch Art: Uso do erro digital como procedimento artístico e possibilidade estética**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Artes – São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136255/gazana_c_me_ia_int.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 27 maio 2018.

GUIMARÃES, L. F. Novo glitch é encontrado em Super Mario World, 23 anos após seu lançamento. **GameFM**, 2014. Disponível em: <<http://gamefm.com.br/2014/07/09/novo-glitch-e-encontrado-em-super-mario-world-23-anos-apos-seu-lancamento>>. Acesso em: 12 de jan. 2018.

GILLY, M. Y. B. **An Analysis of Non-observance Maxims in The Amazing World of Gumball Cartoon**. Tese (Doutorado) – Department of Language and Art Education. Faculty off Teachers Training and Education. Yogyakarta: Sanata Dharma University, 2015. Disponível em: <<https://repository.usd.ac.id/735/>>. Acesso em: 01 out. 2016.

GIRÁLDEZ, A. **La competencia cultural y artística**. Madrid: Alianza Editorial, 2007.

GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

GREIMAS, A. J. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 7-17.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Semiótica: diccionario razonado de la teoría del lenguaje**. Tomo II. Madrid: Editorial Gredos, 1991.

GUZMÁN, L. F. **Herramientas innovadoras en la educación artística: metodologías actuales para la formación del profesorado de primaria**, 2012. Tese (Doutorado) – Facultad de Bellas Artes. Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica. Madri: Universidad Complutense de Madrid, 2012. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/16690/1/T34017.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2017.

HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 9-34, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343>>. Acesso em 1 maio 2017.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. Por que dizemos que somos a favor da educação, se optamos por um caminho que deseduca e exclui? In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação** / Juana María Sancho et al.; tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 43-61.

IABELBERG, R. Currículo de artes visuais: relações entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação. In: _____. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 25-29.

IZQUIERDO, I. **Silêncio, por favor!** Editora Unisinos, 2002.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 1999.

KAPTEIN, P. Wooden indeterminacy. Words by Ilaria Lorio Albarin. In: **Metal**, 18 August 2017. Disponível em: <<https://metalmagazine.eu/en/post/interview/paul-kaptein-wooden-indeterminacy>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

KEMP, M. **Se Leonardo da Vinci fosse vivo estaria apaixonado pelo cinema**. 2010. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2010/11/26/jornal/se-leonardo-da-vinci-fose-vivo-estaria-apaixonado--pelo-cinemaentrevistamarin-kemp-20690460>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

KID ABELHA. Nada tanto assim. **Seu espião**. Rio de Janeiro: Warner Music, 1984. Disco de vinil.

LANDOWSKI, E. **Com Greimas: interações semióticas**. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2017.

LANDOWSKI, E. Entre Comunicação e Semiótica, a Interação. **Revista Parágrafo**, São Paulo, V.4, n.2, p. 207-217, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/489/428>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014a.

LANDOWSKI, E. **Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido**. Galáxia (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014b. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/19609/14586>>. Acesso em: 17 out. 2016.

LANDOWSKI, E.; DORRA, R.; OLIVEIRA, A. C. **Semiótica, estesis, estética**. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEÃO, M. Passo a passo: como negociar com influenciadores digitais. **Marketing de Conteúdo**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://marketingdeconteudo.com/como-negociar-com-influenciadores>. Acesso em: 13 fev. 2018.

LE BOTERF, G. Avaliar a competência de um profissional: três dimensões a explorar. **Pessoal**, v.1, n. 1 p, 60-63, 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

LEDUR, R. R. **Arte contemporânea e produção de sentidos no ensino da arte**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LERM, R. R. P. **Leitura de textos sincréticos: relações entre o verbal e o não-verbal em Diário de Bordo de José Bessa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/27046>>. Acesso em 04 mar. 2017.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. A tela-mundo. In.: _____ **A tela global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.255-298.

LIVINGSTONE, S.; MASCHERONI, G.; DREIER, M.; CHAUDRON, S.; LAGAE, K. **How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style**. Londres: EU Kids Online, 2015. Disponível em: <<http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EUKidsIV/PDF/Parentalmediation.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

LLUCH, G. **Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles**. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2004.

LOPONTE, L. G. Pedagogias visuais do feminino: arte, imagens e docência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 148-164, 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 8 abr. 2014.

LOURO, G. L. A construção escolar das diferenças. In: _____ **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Porto Alegre: Ed. Vozes, 1997, p. 57-87.

MACEDO, L. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação, Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escola. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C.D. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MACEDO, L. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica**. Brasília: INEP, 1999. Disponível em: <<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2505.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

MACHADO, J. N. Sobre a ideia de Competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. MACEDO, L.; MACHADO, N. J.; ALLESSANDRINI, C.D. (Orgs.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MARTINS, J. **Tudo, menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/7498>>. Acesso em: 27 maio 2017.

MARTINS, M. C. **Mediação: Provocações Estéticas**. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp. Pós-graduação v. 1, n. 1, 2005.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. Professor: escavador de sentidos. In: _____. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Arte por escrito/Rizoma Cultural - Content Stuff, 2008. v. 1. p. 24-34.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Inventário dos Achados: O olhar do professor-escavador de sentidos** - 4 a. Bienal. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003, p. 7-10.

MENDES, C. M. Semiótica francesa e Estudos Culturais: possíveis articulações no campo da ideologia. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos – São Paulo. 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0281-3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

MENEZES, M. P. A arte contemporânea como fundamento para a prática de ensino em artes. In: **16º Encontro Nacional da ANPAP**. Florianópolis, 2007. Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP. Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2007, p.187-191. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/102.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MICHAELIS. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Formato digital. Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 30 maio 2017.

MORADI, I. **Glitch Aesthetics**. (mestrado em Multimedia Design) - University of Huddersfield, Department of Architecture, School of Design Technology – United Kingdom, England, 2004. Disponível em: <http://www.organised.info/wp-content/uploads/2016/08/Moradi-Iman-2004-Glitch-Aesthetics.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem significativa em revista**, Porto Alegre, vol. 1, no. 3, 2011, p. 25-46. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID16/v1_n3_a2011.pdf. Acesso em: 30 jan. 2018.

MORIN, E. **Inteligência da complexidade**: epistemologia e pragmática. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

NETFLIX. **Netflix Inc**. Disponível em: <<https://www.netflix.com>>.

NEITSCH, J. Restrição da publicidade infantil: proteção ou intervenção? **Gazeta do povo**: Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/restricao-da-publicidade-infantil-protecao-ou-intervencao-99rvhp6h943m64rwpq8922pfy>. Acesso em: 13 fev. 2018.

O INCRÍVEL MUNDO DE GUMBALL. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/HM5Weu>>. Acesso em: 30 set. 2016.

OLIVEIRA, A. C. Da Imperfeição 30 anos depois. In.: GREIMAS, A. J. **Da imperfeição**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017, p. 9-19.

OLIVEIRA, A. C. Omar Cababrese, um esteta do social. **Galáxia** [online]. São Paulo, n. 24, p. 197-205, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0281-3.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

OLIVEIRA, A. C. Visualidade, entre significação sensível e inteligível. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 107-122, jul/dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12418/7348>>. Acesso em: 1 maio 2017.

OLIVEIRA, A. C. (org). **Semiótica plástica**. São Paulo: Hacker Editores, 2004.

OREJUELA, E. S. **El concepto de competencia en la semiótica discursiva**. Universidad del Vale: Colombia, 2012. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/309174490>>. Acesso em 05 nov. 2017.

OXFORD Dictionaries. **Oxford University Press**, 2018. Disponível em: <<https://www.oxforddictionaries.com>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

PAPINI, A. B. **A publicidade infantil em canais de YouTubers mirins**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Faculdade Cásper Líbero, Programa de Mestrado em Comunicação. São Paulo, 2016.

PARENTE, A. (org.) **Imagem-máquina: A era das tecnologias do virtual**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

PARSONS, M. J. Palestra: Mudando direções na arte-educação contemporânea. In: **V Encontro Compreender a Arte: um ato de cognição verbal e visual**. São Paulo, SESC. 25 a 28 de agosto, 1998. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/>>. Acesso em 30 maio 2014.

PEDAGOGÍAS INVISIBLES. **Pedagogías invisibles: arte + educación**. Espanha, 2017. Disponível em: <<http://www.pedagogiasinvisibles.es>>. Acesso em 05 jun. 2017.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L.; MACHHADO, N. J.; ALESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Pátio. Revista pedagógica**, Porto Alegre, nº 11, pp. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <<https://goo.gl/WcD98d>>. Acesso em 03 nov. 2017.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PILLAR, A. D. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PILLAR, A. D. Entrelaçamentos audiovisuais em produções contemporâneas. In: **22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Belém – Pará, 2013. Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Belém: ANPAP/PPGARTES /ICA/UFPA, 2013a. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/comites/eav/Analice%20Dutra%20Pillar.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PILLAR, A. D. Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 306-313, set./dez. 2013b. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/15525/10194>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

PILLAR, A. D. Visualidade contemporânea e educação: interação de linguagens e leitura. **Contrapontos**. Itajaí, SC, v. 13, n.3, p. 178-185, set./dez., 2013c.

PILLAR, A. D.; EVALTE, T. T. Educação e mídia: leituras de desenhos animados na escola. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, RS. Vol. 21, n. 2, p. 89-115, 2013d.

PILLAR, A. D. Contágios entre arte e mídia no ensino da arte. In: **19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, 2010, Cachoeira - Bahia. Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 1927-1940. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2018.

PILLAR, A. D. **Criança e televisão**: leituras de imagens. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PRADO, G.; TAVARES, M.; ARANTES, P.(Orgs.). **Diálogos transdisciplinares: arte e pesquisa** – São Paulo: ECA/USP, 2016.

RAMALHO e OLIVEIRA, S. **Imagem também se lê**. São Paulo: Rosari, 2006.

RAMALHO e OLIVEIRA, S. **Leitura de Imagens para a Educação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. Disponível em: <https://goo.gl/oWpLX3>. Acesso em: 13 jan. 2018.

REGULAR SHOW. In: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/tma1Wp>>. Acesso em: 24 dez. 2017.

REINA, L. "Padre tonto": los dibujitos se ríen de la figura masculina. **LA NACION**. Argentina, 10 set. 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/nqmW3O>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

REUTER, Y. **A análise da narrativa – o texto, a ficção e a narração**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2007.

ROCHLITZ, R. **Subversion et subvention**: Art contemporain et argumentation esthétique. Paris: Gallimard, 1994.

SANTACECILIA, F. J. G. **Percepción del cambio representativo-icónico y apreciación tecnológica del "game-art" en estudiantes de videojuego de La Comunidad de Madrid (2013-2015)**: jugabilidad, estética e Inmersión. Tese (Doutorado) – Facultad de Ciencias de la Información. Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad II. Madri: Universidad Complutense de Madrid, 2017. Disponível em:< <http://eprints.ucm.es/41686/>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista**, [S.l.], n. 27, p. 203-219, out. 2006. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/6485/4668>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SELECT ART. **Bate papo e lançamento do catálogo Cinema Lascado**, 2016. Disponível em: <https://www.select.art.br/lancamento-de-publicacao-de-qiselle-beiquelman>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SÉRVIO, P. P. P. O que estudam os estudos de cultura visual? **Revista Digital do LAV - Santa Maria** - v. 7, n.2, p. 196-215 - mai./ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/download/12393/pdf>. Acesso em: 5 fev. 2018.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michel Apple. In.: COSTA, M. V. **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVEIRA, R. M. H. et al. A diferença na literatura infantil: narrativas e leituras. S. Paulo: Moderna, 2012.

SIMON, c. Nem o acaso e nem o milagre são arte por si mesmos. **Prof. Círio Simon**, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/Y9CuZr>>. Acesso em: 04 maio 2018.

SOARES, M. T. P. Prefácio do livro. In: IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

SOUICY, D. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. – 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

STANGOS, N. **Conceitos da arte moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

SUNYATA. **Merriam-webster**, Dictionary. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/sunyata>>. Acesso em: 31 mar 2018.

SURREALISMO. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>>. Acesso em: 05 de jun. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

TEIXEIRA, L. Da Imperfeição: um marco nos estudos semióticos. **Galáxia**, n. 4, p. 257-261, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/%201296/793>>. Acesso em: 22 maio 2017.

TEIXEIRA, L. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. **Gragoatá**, Niterói, n.16, p. 229-242, 2004. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/586/451>>. Acesso em 16 mar. 2017.

TEIXEIRA, L. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, A.C. de; TEIXEIRA, L. (Orgs.) **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p.41-77.

TEIXEIRA, N. R. Educação e mídia – a sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, M. O. & Hernández, F. (Org.) **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

TESCH, J. C; VERGARA, C. Arte contemporânea no espaço escolar. In: **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1039/760>>. Acesso em: 11 set. 2018.

THE AMAZING WORLD OF GUMBALL: O Incrível Mundo de Gumball. Criação de Benjamin Bocquelet. Direção Mic Graves. EUA: Cartoon Network, 2013. DVD, v. 1, (148 min).

THOMAZ, N. X. O Grotesco e o nonsense de Alice: diálogos desafiadores nas produções culturais para crianças e jovens. **Literartes**, São Paulo, n. 2, p. 55-64, out. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/62359>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

TIC KIDS ONLINE BRASIL [livro eletrônico]: **pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2016** = ICT Kids Online Brazil : survey on Internet use by children in Brazil 2016 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. -- São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2017. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2016>>. Acesso em: 1 Maio 2018.

TIC KIDS ONLINE BRASIL [livro eletrônico] : **pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil 2015**. São Paulo: Cgi.br, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>. Acesso em: 17 maio 2017.

TOMAZ, R. **O que você vai ser antes de crescer?** – *youtubers*, infância e celebridade. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação. Rio de Janeiro, 2017.

TOMAZ, R. *Youtubers mirins: como a produção de conteúdo on-line por crianças sinaliza uma cultura lúdica digital*. In: **Anpocs - 40º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**, 2016. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt02-25/10607-youtubers-mirins-como-a-producao-de-conteudo-on-line-por-criancas-sinaliza-uma-cultura-ludica-digital/file>>. Acesso em: 11 set. 2018.

VALENÇA, K. B. C. **Ensino de arte visual contemporânea: desafios e implicações no contexto escolar.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4997>>. Acesso em: 11 set. 2018.

VASCONCELOS, F. A. Sentidos do não-sentido: contributos para uma reflexão sobre a escrita nonsense. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literatura.** Porto, XV, 1998, pp, 35-56. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2790.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2017.

VERGARA, L. G. Curadorias educativas: a consciência do olhar: percepção imaginativa, perspectiva fenomenológica aplicadas à experiência estética. In: **ANPAP - Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.** v.3. São Paulo, out/1996. p. 240-247.

VIEIRA, L. M. M. **Comunidades virtuais: um estudo do caso nos cursos de pós-graduação do NAVI/EA/UFRGS.** Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8772>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan.-abr. 2015.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAMBONI, S. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ZORDAN, P. Concepções didáticas e perspectivas teóricas para o Ensino das Artes Visuais. **Revista Linhas**, v.6, n.2, p. 1-11, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1265/1076>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ZORDAN, P. Percursos das artes plásticas visuais: geologia de uma disciplina. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010, p. 84-101. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6006--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.