

Cinema e Educação Especial: Debates em gênero e inclusão através da série Percy Jackson

Cinema and Special Education: Debates on gender and inclusion through the Percy Jackson series

Cine y Educación Especial: Debates sobre género e inclusión a través de la serie de Percy Jackson

Lucas de Bárbara Wendt (UFSM - Brasil) ¹

Adineia Araujo da Silva (UFSM - Brasil) ²

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM - Brasil) ³

1 Graduado em Pedagogia Universidade Federal de Santa Maria. Mestrando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1430102636145408>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9143-395X>.

2 Mestre e Doutoranda em Educação Universidade Federal de Santa Maria. Bacharel e Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/RS). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3828247518727138>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7299-150X>.

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3628223248832085>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8295-1007>.

RESUMO

O presente texto corresponde as experiências realizadas com acadêmicas do Curso de Educação Especial, através de uma disciplina em Artes Visuais. Sendo assim, a discussão é embasada a partir da Perspectiva Educativa da Cultura Visual (Hernández, 2000) com o intuito de movimentar discussões por meio de proposições artísticas acionadas a partir das imagens do cinema. Por meio disso, movimentou-se diálogos acerca de questões de gênero e inclusão (Louro, 2013) junto às docentes em formação do curso de Educação Especial. Os resultados sinalizam a importância de levar obras como *Percy Jackson* para a sala de aula, especialmente no contexto da educação inclusiva, pois assim, o/a educador/a pode estimular discussões sobre diversidade, mostrando que suas diferenças podem ser, na verdade, suas maiores forças. Assim, o cinema torna-se uma ponte entre a ficção e a realidade, promovendo reflexão, pertencimento e inclusão no âmbito de formação de profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE

Cultura Visual; Cinema; Educação Especial; Artes.

ABSTRACT

The present text corresponds to the experiences carried out with students from the Special Education program through a Visual Arts course. The discussion is based on the Educational Perspective of Visual Culture (Hernández, 2000), with the aim of fostering discussions through artistic proposals triggered by images from cinema. Through this approach, dialogues were initiated around gender and inclusion issues (Louro, 2013) among pre-service teachers in the Special Education program. The results highlight the importance of bringing works like *Percy Jackson* into the classroom, especially in the context of inclusive education, as educators can thus stimulate discussions about diversity, showing that individual differences can, in fact, be one's greatest strengths. In this way, cinema becomes a bridge between fiction and reality, promoting reflection, belonging, and inclusion in the training of education professionals.

KEY-WORDS

Visual Culture; Cinema; Special Education; Arts.

RESUMEN

El presente texto corresponde a las experiencias realizadas con estudiantes del Curso de Educación Especial a través de una asignatura en Artes Visuales. De este modo, la discusión se fundamenta en la Perspectiva Educativa de la Cultura Visual (Hernández, 2000), con el objetivo de promover debates a partir de propuestas artísticas activadas por medio de imágenes del cine. A partir de ello, se generaron diálogos en torno a cuestiones de género e inclusión (Louro, 2013) con las futuras docentes del curso de Educación Especial. Los resultados señalan la importancia de llevar obras como *Percy Jackson* al aula, especialmente en el contexto de la educación inclusiva, ya que el/la educador/a puede así estimular discusiones sobre diversidad, mostrando que las diferencias individuales pueden ser, en realidad, sus mayores fortalezas. De este modo, el cine se convierte en un puente entre la ficción y la realidad, promoviendo la reflexión, el sentido de pertenencia y la inclusión en el ámbito de la formación de profesionales de la educación.

PALABRAS-CLAVE

Cultura Visual; Cine; Educación Especial; Artes.

Introdução

“Olha, eu não queria ser um semideus, ser semideus é perigoso. Na maioria das vezes acaba com a gente de um jeito doloroso e detestável. Se você acha que é um de nós, deixa pra lá enquanto puder, porque quando se descobre que é um, eles vão sentir e irão atrás de você”
(Fragmentos da série “Percy Jackson e os Olimpianos”. 2024)

O que pode uma imagem do cinema em uma relação pedagógica? Pode o cinema entrelaçar questões de gênero e educação especial a partir de imagens oriundas da Cultura Visual? Como um exercício de alteridade, uma inspiração ou uma proposição de ensino, quantas possibilidades e caminhos transitamos a partir dessas imagens?

Geralmente, ao sermos tomados pela experiência do cinema, entramos em contato com um mundo de imagens que nos atravessa ou nos afeta, ampliando o alcance do nosso olhar e permitindo expandir nosso imaginário. Estas experiências nos levam a caminhar por percursos que não alcançamos fisicamente, mas que frente à tela, nos permitem experienciar acomodados em nossas cadeiras, passando a fazer parte também de nossas memórias pessoais. Ou, ainda, as telas nos apresentam repertórios e narrativas que ainda eram desconhecidos.

O fragmento que abre esta escrita faz parte do epílogo da série “Percy Jackson e os Olimpianos” da Disney. Logo nos primeiros minutos do audiovisual, o protagonista Percy relata o sentimento de perseguição por ser “diferente” dos demais. Decidimos iniciar com essa fala do personagem, pois ele retrata, mesmo que de modo simbólico, as violências que corpos fora dos padrões estabelecidos e deficientes sofrem no ambiente escolar.

A série Percy Jackson e os Olimpianos, criada pelo escritor Rick Riordan, apresenta um universo no qual os elementos da mitologia grega coexistem com o mundo moderno. A trama acompanha Percy, um adolescente que descobre ser filho de um deus do Olimpo e, a partir disso, embarca em jornadas repletas de perigos, mistérios e criaturas mitológicas. Com uma narrativa envolvente e carregada de humor, os livros se tornaram extremamente populares entre jovens leitores e leitoras, dando origem a outros títulos dentro do mesmo universo mitológico.

A tentativa de levar essa história para o cinema começou com os filmes⁴ lançados no início da década de 2010. Apesar da expectativa dos fãs, as adaptações sofreram muitas críticas por se distanciarem bastante dos livros, tanto em termos de roteiro quanto na caracterização dos personagens. As mudanças realizadas na história original comprometeram a recepção das obras nos cinemas, e até o próprio autor demonstrou descontentamento com o resultado final.

Mais recentemente, a história de Percy Jackson ganhou uma nova versão, desta

4 O Ladrão de Raios (2010) e O Mar de Monstros (2013).

vez em formato de série pelo Disney+. A adaptação buscou ser mais fiel ao conteúdo dos livros e ao espírito da obra original. Essa abordagem agradou aos fãs antigos e também atraiu uma nova geração de leitores, renovando o interesse pelo universo mitológico criado pelo autor.

Na proposta de Rick Riordan, tanto na literatura, quanto no audiovisual, todos os personagens semi-deus possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Dislexia. Riordan (2014) explica que a motivação para criar personagens com esses transtornos se dá ao fato de que seu filho mais velho os possui, pois durante seu processo de aprendizagem na escola ele apresentava inúmeras dificuldades de concentração e socialização.

Desse modo, o autor relata que de forma espontânea, surgiu na sua mente “o mito que contava o surgimento do TDAH e da Dislexia. Criei, então, Percy Jackson [...] Ele tem TDAH e dislexia e aprende que, juntos, esses dois transtornos comprovam que, sem sombra de dúvidas, ele tem sangue olímpiano” (Riordan, 2014, p. 9).

Criar essa poética de relação entre sangue olímpiano com deficiências e transtornos nos faz refletir o quanto esses sujeitos são vistos como problemáticos, alunos e alunas que não comportam seus corpos na escola e têm a necessidade de um outro olhar. Olhar esse que precisa ser sensível e preparado para lidar com as exigências que esses transtornos requerem dentro de um espaço tão “quadrado” e “fabricador” (Louro, 2013) dos modos de ser e estar que é a escola.

Embora não seja de nosso interesse discutir sobre questões históricas e conceituais da dislexia e do transtorno de déficit de atenção, eles surgiram em vários debates construídos nas aulas. Além disso, a série também explora questões étnico-raciais e fortemente o debate de gênero. Do mesmo modo, fomentando as discussões que foram levantadas ao longo da docência que nos incitam a problematizar a construção social e cultural do olhar neutral e suas implicações (Valle, 2018).

Por meio de metáforas, o audiovisual aborda a dissidência destes corpos, que não tão distantes, se assemelham a deficiências e transtornos do mundo real. Diante disso, o texto busca refletir e problematizar discussões de gênero e dissidência, tendo a série “Percy Jackson e os Olimpianos” como dispositivo pedagógico. Dessa forma, recorreremos às experiências vivenciadas na disciplina de “Artes Visuais e Educação Especial” por meio de metodologias visuais e do cinema como potencializadores de processos de aprendizagem enredadas por experimentações artísticas.

Trabalhar com artefatos do cinema, enquanto dispositivos educativos é também trabalhar com nossa própria singularidade, explorando as relações que criamos com o mundo que nos cerca, de forma que seja possível expressar de forma inteligível, artística e poética a construção de resultados a partir da interpretação do processo prático que vivenciamos. O próprio docente é um corpo dispositivo, que a partir da sua história de vida elege, organiza, propõe, provoca outros corpos, neste caso, as (os) professores em formação na licenciatura em educação especial.

As proposições artísticas relatadas neste artigo, buscam reivindicar a presença dos corpos que não se conformam às normas sociais, nos atentamos as relações

que surgiram através das narrativas e repertórios levantados pelas alunas e suas interpretações acerca das temáticas. Entre políticas de representatividade enredadas por dissidência de gênero e deficiência, o que pode o cinema e as metodologias visuais no ensino de artes visuais?

Situando o percurso metodológico

Na série de Percy Jackson, os semideuses são enviados para um acampamento, e nele há treinamentos, estudos e socialização entre seus pares. Logo, o acampamento é separado por chalés, cada um deles representando um deus ou uma deusa da mitologia grega. No audiovisual, os semideuses assumem os postos desses chalés e passam por diversos desafios ao longo de suas formações.

A partir desta estrutura narrativa, organizamos a turma inicialmente em 4 grupos, sendo cada um destes representando o chalé de um Deus ou uma Deusa: Chalé de Poseidon, Chalé de Hera, Chalé de Hades e Chalé de Ártemis. A partir destes, foram desenvolvidas práticas e experimentações artísticas, sendo elas: a) criação de um manifesto ou poesia baseado na mitologia de Medusa e b) experimentações artísticas baseadas em mulheres latinas artistas.

Ao longo da docência, desenvolvemos essas duas propostas, na qual nos embasamos a partir da Perspectiva Educativa da Cultura Visual proposta pelo autor Fernando Hernández (2011). Para tanto, exploramos questões vinculadas a série Percy Jackson e os Olimpianos, enquanto potencializadora para tensionar temáticas acerca dos estudos de gênero e deficiência em interlocução com escritos da autora Guacira Lopes Louro (2013). Para articular essas dimensões textuais e visuais, desenvolvemos experimentações artísticas com as acadêmicas do curso de Educação Especial.

Sendo assim, buscamos fragmentos do cinema “Percy Jackson e os Olimpianos” para auxiliar no processo de discussão, tendo em vista o seu caráter “dissidente”, ao passo que confronta e convida a borrar as normas de gênero e normatividade de corpos, tensionando questões pertinentes ao campo da Educação Especial.

Um novo olhar para o Cinema: “Percy Jackson” como dispositivo pedagógico

“Se eu sou uma criança problemática? Eu diria que sim, notas ruins, bullying, o mesmo de sempre... E mais alguns detalhes, alguns que talvez não sejam tão normais assim”
(Fragmentos da série de Percy Jackson e os Olimpianos, 2024).

Nos dizeres de Percy, ele se considera uma criança “problemática”. No decorrer do episódio, o protagonista demonstra sofrer com problemas de autoestima e dificuldades de aprendizagem, ocasionando em notas ruins. Além disso, Percy começa a ser excluído por parte dos/as colegas, pois não consegue se adequar aos moldes da

escola, ou melhor, do que é considerado um “bom aluno”. Em diversos momentos da série, as letras se embaralham e ele apresenta dificuldade em se concentrar e permanecer na sala de aula, questões muito comuns para pessoas que possuem TDAH e Dislexia.

Por outro lado, Percy acaba se desenvolvendo em outros aspectos, como a criatividade e imaginação, desenhando monstros e outros seres. Desse modo, a série indica questões pertinentes para pensar no quanto a escola é fabricante e reguladora de corpos. Uma das questões é o apagamento da criatividade e imaginação no processo de aprendizagem, em diversas cenas, Percy é levado a direção e tratado como doente por ser uma criança que explora sua imaginação.

Afinal, a escola pode ser um lugar para expor nossas criações e imaginações? Ou ela é apenas um espaço conteudista? Esses imaginários têm estado sempre em tensão nas escolas, acabando, por vezes, o professor se submetendo mais às normas externas e demandas das políticas de avaliação, desprestigiando ações lúdicas e criativas.

Neste íterim, avançamos na discussão para pensar o cinema enquanto potencializador nos processos formativos de educadores e educadoras especiais. Ao trabalharmos com as imagens do cinema recorreremos também às nossas próprias experiências, tanto pessoais quanto docentes, percebendo a potência afetiva destes artefatos que fazem parte dos nossos repertórios culturais e que habitam também os espaços escolares.

Seja por meio da projeção ou da memória, nossas experiências são atravessadas cotidianamente por referências simbólicas. Sendo assim, é possível tensionar a possibilidade do encontro entre o cinema e a educação, como um dispositivo rico e potente que nos permite sentir e vivenciar experiências que não são nossas, um dispositivo capaz de desencadear reflexões e questionamentos acerca de diversos temas, como gênero e inclusão.

O cinema como parte do contexto imagético dos estudantes, propicia protagonismo e diversas possibilidades de experiências estéticas que nos encorajam e impulsionam a transitar por temas delicados de forma artística e poética.

Sendo assim, utilizar o cinema como disparador pode significar uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de uma educação preocupada com a compreensão crítica do mundo que nos cerca e nos produz. Como pontua Teixeira e Lopes (2018) na apresentação da obra “Pessoas com Necessidades Educacionais no Cinema” como um dispositivo provocador de formação, a linguagem cinematográfica

pretende contribuir para o gosto e afeição pelo cinema de criação, alargando o repertório e a experiência cinematográfica dos/as educadores/as, como também das crianças, adolescentes, jovens e adultos de nossas escolas e de um modo geral (Teixeira & Lopes, 2018, p. 9).

A maioria de nós já deixou-se afetar pelo cinema. Uma cena, um personagem inspirador, uma história que nos encanta ou um momento que nos aterroriza. Frente a tela, vivenciamos sensações reais, que nos constroem enquanto sujeitos. Que se enraízam

imbricadas com outras experiências vivenciadas. Acionar proposições pedagógicas a partir dessas imagens é um exercício de reconhecer, relacionar e conectar fragmentos subjetivos da memória para dar corpo a experiências através do fazer artístico.

O autor Fernando Hernández (2000) nos fala sobre as “pistas” que nos auxiliam a entender de que forma as imagens do cinema nos afetam e como se relacionam com outras imagens do repertório visual dos/as estudantes a partir do exercício de se colocar as imagens em relação, uma abordagem a qual chamamos Perspectiva Educativa da Cultura Visual.

De acordo com Valle (2019), as imagens como artefatos educativos trazem consigo significações com as quais aprendemos a conceituar nosso entorno, dando sentido às nossas experiências. Para além disso, as imagens têm poder de sedução, que por vezes nos aprisiona, ou seja, nos cativa a criar interlocuções com aspectos “que caracterizam nossas emoções, sentimentos e sensações diante daquilo que vemos, reconhecemos (ou estranhamos) e que, em certa medida, nos afetam” (Valle, 2019, p. 3).

Como afirma Valle, a imagem nos cativa ao estabelecer relações com o que sentimos em relação ao que vemos, nesse viés trabalhamos com o potencial que reside nesse processo, ao articularmos afetos e aprendizagens, aliando o conhecimento da Cultura Visual aos conteúdos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dialogando com Valle (2019), Oliveira (2019) pontua que

Na formação de professores, as significações sociais imaginárias também são instituídas por uma sociedade que reproduz as formas de aprender e ensinar. No entanto, pela linguagem da arte, do cinema, do mito e da literatura é possível adentrar no universo simbólico porque são formas também simbólicas que se interligam entre o indivíduo e o seu contexto social, assegurando o desenvolvimento da imaginação, que permite a possibilidade de sonhar e movimentar o pensamento com aquilo que ainda não existe (Oliveira, 2019, p. 190).

Pensar uma educação em Artes Visuais que abre espaços de ruptura, é um desafio em que muitas vezes precisamos abrir caminhos, criar mecanismos que possam permitir a entrada de visualidades que trazem uma série de discussões que precisam ser articulados ao contexto da educação em Artes Visuais. De acordo com Lutiére Dalla Valle (2020),

(..) quando as imagens assumem o papel de disparadoras, podem contribuir para problematizar o campo social no que diz respeito às questões de gênero, credo, liberdade, respeito, cidadania e educação. Através do exercício da indagação ‘o que vejo de mim’ nestas representações, são ativadas junto à pergunta, igualmente, “o que não vejo” das minhas experiências. Ou seja, tomando as relações de poder que se estabelecem e se articulam através das imagens e que são responsáveis pelas representações do que ‘pode’ ser visto e o que deverá permanecer invisível, uma infinita rede de conexões se abre à nossa frente. (Valle, 2020, p. 5)

Esta afirmação do autor nos coloca frente a um dos maiores desafios quando tratamos de uma Perspectiva Educativa da Cultura Visual que é estabelecer relações e articular o conhecimento oriundo das imagens que cercam nosso contexto visual ao ensino de Artes Visuais a fim de discutir a potência dessas imagens e suas implicações na formação de nossos repertórios e escolhas.

Para a Perspectiva Educativa da Cultura Visual (Hernández. 2000), colocar imagens em relação nos permite a abertura para modos diferentes de olhar e de explorar questões com as quais nos encontramos cotidianamente e que nos trazem dilemas sociais, culturais, ideológicos e políticos (Valle, 2019). Compartilhando com Hernández (2000) e Valle (2019), a autora Oliveira (2008, p. 208) afirma que na experimentação da linguagem audiovisual e na movimentação de produções de sensibilidade nos desafia “a desaprender a controlar tudo e todos os movimentos e, ainda, aprender a apostar na construção do hábito do silêncio, da escuta e da observação em nós, professores, para que possamos produzir nos estudantes que conosco possam estar”.

A abertura para outros modos diferentes de olhar e de explorar questões nos convida para vivermos juntos, no espaço da universidade, o fluxo da experiência estética, na construção de outros modos de estar implicado num processo formativo.

Para Dias (2008), a educação a partir da Cultura Visual situa questões, institui problemas e vislumbra possibilidades para a educação, características que não são encontradas em nenhum outro lugar do currículo, porque norteia os sujeitos à consciência crítica e à crítica social como um diálogo preliminar que conduz à compreensão e à ação (Dias, 2008 apud Martins, 2008).

Explorar a perspectiva educativa das imagens busca também, explorar a subjetividades como primeira instância no desenvolvimento dos aspectos visuais que são encenados pelas visualidades contemporâneas e que influenciam nas formas de ver. Nesse sentido, Fernando Hernández afirma que “Os afetos são as forças, intensidades ou capacidades de se mover e ser movido” (Hernandez, 2018, p. 109).

Nesse sentido trabalhar imagens oriundas do cinema, enquanto dispositivos é também trabalhar com nossa própria singularidade, explorando as relações que criamos com o mundo que nos cerca, de forma que seja possível expressar de forma inteligível, artística e poética a maneira como vemos o mundo e como ele nos constitui.

No que tange a inclusão de corpos com deficiência ou em dissidência de gênero, as grandes mídias e produções de Hollywood vem construindo lógicas padronizadas e excluindo esses sujeitos. A representatividade dentro do cinema é quase inexistente “ou, quando aparecem, estão estereotipadas ou descontextualizadas, reforçando imaginários caricatos e que não contribuem para o desenvolvimento de perspectivas plurais e inclusivas” (Wendt & Valle, 2023, p. 69). Por meio disso, a saga de Percy Jackson e os Olimpianos surge como um suspiro, em meio a produções deliberadamente excludentes e estereotipadas.

Proposições artísticas para (re)pensar gênero

O debate de gênero se relaciona com outras categorias, como classe, raça e idade, que se constitui na construção das identidades dos sujeitos ao longo de sua vida. Há, portanto, quem acredite que essas identidades são fixas e imutáveis (Louro, 2013), na contramão desse pensamento, nos aproximamos das argumentações levantadas por Braidotti que considera as identidades como políticas totalizantes que foram fraturadas e substituídas por uma compreensão situada dos sujeitos (Braidotti, 2002; Haraway, 2009).

Diante disso, a construção das identidades não se dá somente por um “corpo biológico” pautado por uma lógica linear e “biologizante”, mas também por construções sociais, culturais e pelas subjetividades que esse corpo e identidade aprendem durante sua vida (Louro, 2013).

As identidades que não se conformam aos padrões impostos por uma norma regulatória são concebidas como abjetos, por meio disso, podemos constatar que corpos que possuem deficiência, por exemplo, são corpos abjetos, logo, são corpos desumanizados e excluídos. Além disso, as dissidências de gênero são comumente interligadas a esse conceito de “abjeto”, pois fraturam a lógica do que é considerado normal e universal.

O conceito de abjeção é proposto por Judith Butler (2000, 2015) para se referir aos corpos que fogem de regulações binárias, sendo assim, marginalizados. Ela também caracteriza como abjeto os sujeitos que não se adequam ao processo discursivo das identidades, “cuja vida não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (Baukje Prins; Irene Meijer, 2002, p. 161).

Desse modo, recorreremos aos Estudos da Cultura Visual, buscamos ampliar as referências para o ensino das Artes Visuais através das imagens publicitárias, da arquitetura, da moda, do cinema, das redes sociais, videogames, animes, das produções artísticas contemporâneas e diversas outras possibilidades de estudo no universo das imagens (Hernández, 2007).

O estudo da Cultura Visual leva em consideração a relação estabelecida entre os sujeitos e a potência dos significados culturais das imagens que os/as rodeia. É um campo de possibilidades pedagógicas plurais que vem sendo produzido há décadas, muito embora não seja uma novidade, ainda aparece de forma tímida nos planejamentos escolares.

Sendo assim, faz-se necessário explorar o campo das imagens, utilizando-as para conduzir práticas artísticas que abordam questões de gênero e inclusão com reflexões acerca dos discursos produzidos, as ideologias e as relações de poder que as cercam, impactando a formação docente e a prática pedagógica em artes visuais.

A partir disso, nos aproximamos dos enredos fictícios e fantasiosos que nos permitiram explorar diversas camadas sociais enredadas pelas questões de gênero e dissidência, bem como relacionadas à diferença e inclusão.

Para que pudéssemos desenvolver a proposição artística, inicialmente assistimos

a alguns episódios da série de Percy Jackson, que está disponível no catálogo da Disney Plus. Após assistirmos os episódios, construímos uma discussão sobre a potência do cinema (nesse caso, a série) enquanto dispositivo pedagógico para explorar os processos de subjetivação e problematização junto as discentes.



Fig. 01. Proposições, Docência Orientada, 2024. Fonte: Acervo dos autores.

Acima apresentamos o cartão de acesso ao acampamento meio-sangue. Cada aluna recebeu um destes cartões para que pudesse adentrar ao propósito das experimentações artísticas. Havia quatro cores de cartão: o azul simbolizava o chalé de Poseidon, o vermelho o chalé de Hera, o verde o chalé de Ártemis, e o cartão preto representava o chalé de Hades. Cada aluna recebeu um destes cartões que originou os grupos (chalés), e nele continham alguns desafios, os quais iremos aprofundar a seguir no texto.

A) Criação do Manifesto para Medusa

Na mitologia, Medusa era uma mulher mortal de beleza exuberante, mas acabou sendo amaldiçoada por Atena por ser assediada por Poseidon - o rei dos mares. Dessa forma, toda vez que ela olhasse para alguém, essa pessoa se transformaria em pedra. A história de Medusa é marcada por violência, machismo e injustiça. Por meio disso, entrelaçando o episódio de Percy junto a mitologia grega chegamos ao cerne da discussão: as temáticas de gênero e inclusão na disciplina de Artes Visuais e Educação Especial.

[...] o mito apresenta-se como uma narrativa que possibilita explicações, fazer interpretações e responder às realidades dos acontecimentos como uma história considerada única e verdadeira. Assim, foi tratada a interpretação da origem do mundo e os fenômenos nos mais variados aspectos. Desde o início dos tempos, os mitos fazem parte da vida dos homens com o intuito de acomodar e confortar seus medos, seus anseios, tudo isso dentro do seu imaginário (Almeida, 2021, p. 3)

Durante as discussões, as alunas traziam diversos relatos de violência de gênero que se assemelham ao mito antigo de Medusa, tanto no âmbito em que trabalhavam, quanto em memórias de infância e adolescência, fazendo denúncias ao modelo de sociedade em que vivemos.

O desafio deste encontro foi elaborar uma poesia para Medusa em formato de manifesto, algo em que as estudantes pudessem viajar para esse universo da fantasia, encarar a Medusa e dialogar com ela e suas questões. O mito da Medusa não é apenas um mito, ele reflete os modelos patriarcais e machistas que nos atravessam cotidianamente. De acordo com os relatos das participantes, segundo elas, ainda existe um pouco da história da Medusa em cada memória ou experiência de suas vidas.

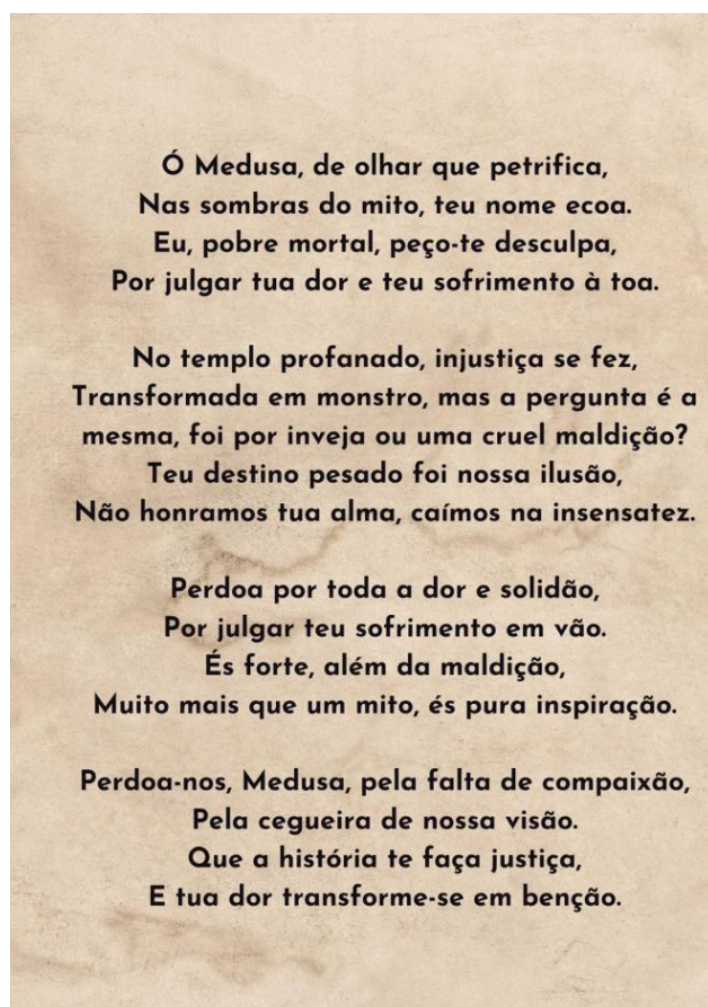


Fig. 02. Proposições, Docência Orientada, 2024. Fonte: Acervo dos autores.

B) Experimentação baseada em artistas mulheres latinas

As artistas mulheres escolhidas para as experimentações em arte foram: Frida Kahlo, Letícia Parente, Maria Martins e Rosana Paulino. A partir disso, as estudantes tinham o desafio de desenvolver a pesquisa da biografia das artistas, bem como uma experimentação artística inspirada em suas obras. Dessa forma, apresentaram para a turma todo o processo de pesquisa e experimentação.



Fig. 03 e 04. Proposições, Docência Orientada, 2024. Fonte: Acervo dos autores.

As quatro referências artísticas escolhidas caracterizam-se pela diversidade de materiais e temáticas, desde autorretratos em pintura, a costuras e videoarte. Por meio disso, as alunas exploraram alguns desses caminhos e apresentaram para a turma. Ao pesquisarem sobre as artistas, compreenderam questões relacionadas a gênero, identidade e diversidade que aparecem em suas obras. Cabe ressaltar também, que Frida Kahlo foi uma artista que relatou sua deficiência em grande parte de suas obras. Na primeira figura acima, o video aborda o cotidiano cansativo das mulheres, enquanto a figura ao lado apresenta um bordado com o nome de pessoas negras que eram importantes para as acadêmicas.

Desse modo, desenvolver práticas sobre as questões de gênero na formação de professores/as vai na contramão das lógicas hegemônicas e conservadoras instauradas em todas as instâncias do nosso país, tendo em vista que “novas identidades” estão surgindo e reivindicam visibilidade. De acordo com Guacira Lopes Louro (2013, p. 44) essas novas identidades “obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla, desarmoniosa, descontínua”.

Em ambas proposições que foram disparadas a partir da série, as acadêmicas foram trazendo seus repertórios atravessados pelas questões de gênero, criando relações com sua formação docente e a vivências de corpos deficientes. As proposições

realizadas em grupos foram desafiadoras, tendo em vista que as alunas trouxeram que nunca haviam trabalhado a partir dessa lógica, porém ao final da Docência elas relataram que a experiência foi positiva. Os trabalhos em grupo ocasionaram em diversas redes e conexões coletivas, no qual as acadêmicas entrecruzavam suas formas de ser/estar no mundo, fazendo relações com os conteúdos discutidos durante a disciplina.

Para elas, materializar seus pensamentos e conhecimentos construídos nas disciplinas foi efetivo por meio da arte/educação, principalmente no que tange a criações de poesias, costuras, videoartes, entre outros.

Considerações Finais

Exercitar a reflexão crítica atravessada pelos estudos de gênero e seus desdobramentos foi potencializado através do cinema e das experimentações artísticas realizadas durante a docência orientada. Os resultados que obtivemos evidenciam a importância de instigar o pensar a partir das imagens enquanto afetos que permeiam o mundo carregados de signos e diferentes significados, incentivando o olhar para as mais diversas visualidades que nos cercam, ampliando repertórios e instigando o olhar crítico e reflexivo, bem como o protagonismo dos estudantes (Valle, 2020). Um protagonismo que reconhece os espaços da aprendizagem (Brancher; Oliveira, 2017) traz os estudantes a compreenderem o que seja tempos de formação a partir de experiências formadoras.

O debate acerca dos estudos de gênero, diversidade, deficiência e questões étnico-raciais assinala a emergência em continuar desenvolvendo práticas que surgem a partir do cinema e das metodologias visuais nos cursos de formação de professoras/educadoras. Os relatos produzidos pelas alunas é que pouco se discutiam esses temas, ou quando surgiam era de modo muito superficial. Desse modo, consideraram importante que essa temática não tenha sido foco em apenas um momento, mas como foco principal em todos os encontros realizados durante as aulas da disciplina.

Em prol de uma prática alicerçada no respeito e na inclusão aos diversos corpos, formas de construir as identidades e nas articulações dos modos de criar em arte/educação, as discentes teceram relações com seus processos formativos refletindo sobre os princípios da Educação Especial.

Discutir sobre as questões de gênero é imprescindível para o currículo dessas futuras profissionais, tendo em vista que esse debate permeia nossas vidas diariamente. Para tanto, se faz necessário pensar e propor a formação inicial de professores com/a partir de experiências artístico-pedagógicas e/ou experimentações e vivências estéticas que pressupõem momentos de escuta e compartilhamento de narrativas de vida, troca de experiências vinculadas aos diferentes contextos escolares, bem como a criação de espaços de acesso a produções culturais contemporâneas e promoção de práticas pedagógicas coletivas.

Portanto, entendemos as experiências e vivências na docência orientada, atravessadas pelos estudos de gênero e pelo cinema/cultura visual, como modos de (re)pensar as práticas pedagógicas e formativas, exercitando uma pedagogia voltada ao sensível, aos processos críticos e na valorização da diversidade de corpos, gêneros, identidades e nas múltiplas formas de ser/viver.

Referências

ALMEIDA, F. A. (2021). A importância da compreensão do mito grego para a filosofia. In F. A. Almeida (Org.), **Filosofia: os desafios do pensar** (p. 100-109). São Paulo, SP: Científica Digital.

BRAIDOTTI, Rosi. "Diferença, diversidade e subjetividade nômade". **Labrys, estudos feministas**, n. 1-2, p. 1-16, jul./dez. 2002.

BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (RE)Simbolização da Docência: entre imaginário e saberes na defesa do protagonismo dos Professores. In: BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de (orgs.) **Formação de Professores em tempos de incerteza: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

BUTLER, Judith. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'". In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade** Trad. de Renato Aguiar. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 103-120, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33898>. Acesso em 15/02/2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MARTINS, Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Aprendizagens e Desaprendizagens na Docência pela experiência estética: outros movimentos e tensões no cotidiano educacional. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (orgs.) **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene C. "Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler". **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 155-167, jan. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100009&lng=en&nrm=iso Acesso em 08 de out. de 2024.

RIORDAN, Rick. (2014). Introdução. In L. Wilson (Org.), **Semideuses e monstros** (p. 9). Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro e LOPES, José de Souza Miguel. Preâmbulo. In: DINIZ, Margareth et. al. (orgs.) **Pessoas com Necessidades Especiais no Cinema**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2028.

VALLE, Lutiére Dalla. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/37258>. Acesso em: 13/08/22.

VALLE, Lutiére Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. **Rev. Cad. Comun., Santa Maria**, v.24, n.1, art 11, p.7 de 20, Jan/Abr.2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347530180_Cultura_visual_e_educacao_cartografias_afetivas_e_compreensao_critica_das_imagens/fulltext/5feb0651299bf1408856b7fa/Cultura-visual-e-educacao-cartografias-afetivas-e-compreensao-critica-das-imagens.pdf. Acesso em 05/09/2022.

WENDT, Lucas de Bárbara; VALLE, Lutiére Dalla. Enredando gênero na educação infantil: cultura visual, imagens disruptivas e prática pedagógica. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 064–083, 2023. DOI: 10.5965/24471267922023064. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24047>. Acesso em: 8 out. 2024

Submissão: 15/10/2024

Aprovação: 02/07/2025