

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E TÉCNICAS DE
ENSINO**

DAVI JOSÉ ROSA

**A RELEITURA DE “O BRASIL EM CARTAS DE TARÔ” (1991) DE
ISRAEL PEDROSA POR MEIO DAS NARRATIVAS TRANSMÍDIA**

MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2020

DAVI JOSÉ ROSA

**A RELEITURA DE “O BRASIL EM CARTAS DE TARÔ” (1991) DE
ISRAEL PEDROSA POR MEIO DAS NARRATIVAS TRANSMÍDIA**

Trabalho de Monografia apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciane Agnoletti dos Santos Pedotti.

CURITIBA

2020



TERMO DE APROVAÇÃO

A RELEITURA DE “O BRASIL EM CARTAS DE TARÔ” (1991) DE ISRAEL
PEDROSA POR MEIO DAS NARRATIVAS TRANSMÍDIAS

por

DAVI JOSÉ ROSA

Esta Monografia foi apresentada em dezessete de setembro de 2020 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Dra. Luciane Agnoletti dos Santos Pedotti
Profa. Orientadora

Dra. Carolina Fernandes da Silva Mandaji
Membro titular

Dr. Camilo Catto
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

RESUMO

ROSA, Davi José. **A releitura de “O Brasil em cartas de Tarô” (1991) de Israel Pedrosa por meio das narrativas transmídia**. 2020. 28 f. Monografia de Especialização em Tecnologia, Comunicação e Técnicas de Ensino - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020.

Este trabalho de pesquisa propõe explorar as releituras das imagens dos arcanos maiores do jogo de Tarô, inspiradas na série do artista Israel Pedrosa, através da produção expressiva de imagem autoral pelo estudante, sob a construção de narrativas transmídia com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). O plano de ação de Arte para o Ensino Fundamental II e Médio se embasa no desenvolvimento teórico das aprendizagens com as narrativas transmídia e da ludicidade, na convergência do jogo do Tarô e da instituição escolar, através das investigações autônomas entre o jogo e as relações imagéticas dos arcanos maiores com a Arte e a Cultura. O processo contínuo de aprendizagem do aluno neste plano de ação se propõe documentar a trajetória do conhecimento conquistado através de imagens e anotações sobre as narrativas transmídia construídas e reunidas em portfólio.

Palavras-chave: Narrativas transmídia. Jogo. Arte. Tarô. Israel Pedrosa.

ABSTRACT

ROSA, Davi José. **"The re-reading of "Brazil in Tarot Cards" (1991) by Israel Pedrosa through transmedia narratives.** 2020. 28 f. Information and Communication Technologies Specialization Monograph - Federal Technology University - Paraná. Curitiba, 2020.

This research aims to explore a rereading of the artist Israel Pedrosa's major arcana Tarot images, through the student's creation of a self-expressive image by constructing transmedia storytelling using Information and Communication Technologies (ICT). The art action plan for Middle and High School is based on the development of theoretical learning through transmedia storytelling and playfulness, where the Tarot and education institution converges, by a close investigation of major arcana images and their references to the Arts and Culture. The student's learning process will take place by documenting the acquired knowledge using images and notes on the transmedia stories developed in the classroom than to be gathered as a portfolio.

Keywords: Transmedia storytelling. Play. Art. Tarot. Israel Pedrosa.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Arcanos Maiores do Tarô de Marselha	19
Figura 2 – Arcano Maior XIX – O Sol Antônio Houaiss	21
Figura 3 – Estudos do Tarô: Arcano O Sol	30

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 NARRATIVAS TRANSMÍDIAS EM JOGO	11
2.1 NARRATIVAS TRANSMÍDIA (NT)	11
2.2 NARRATIVA TRANSMÍDIA E CULTURA DA CONVERGÊNCIA	14
2.3 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM	16
3 TARÔ NA ESCOLA E POR ISRAEL PEDROSA	18
3.1 TARÔ E A ESCOLA	18
3.2 ISRAEL PEDROSA	19
3.3 O TARÔ DE ISRAEL PEDROSA	20
4 PLANO DE AÇÃO	24
4.1 PRÉ-PLANO DE AÇÃO	24
4.2 O PLANO DE AÇÃO	28
4.3 PÓS-PLANO DE AÇÃO	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	35

1 INTRODUÇÃO

O universo lúdico do jogo e das imagens do Tarô é algo convidativo para os curiosos e ainda receoso para outros que o desconhecem e não sabem como abordar esse tipo de assunto na escola. Este problema, ao qual o escritor Sérsi Bardari se referiu para justificar o tímido alcance escolar do seu livro paradigmático “Ameaça nas Trilhas do Tarô”, da popular série Vagalume, não é datado da década de 1990. Mesmo com as resistentes reações de desconhecimento e preconceito ao importante objeto cultural, o interesse do público sobre aquela e outras publicações sobre o Tarô ainda persistem no século XXI, inclusive pelo público juvenil, assim como a atual diversidade acessível dos seus diferentes jogos existentes.

O Tarô resiste e persiste culturalmente através dos séculos e se atualiza através de releituras das imagens e de símbolos em jogos diferentes e com semelhantes composições. Artistas visuais importantes do século XX como Leonora Carrington, Remedios Varo e Salvador Dalí, entre outros poetas, cineastas, teatrólogos e romancistas posteriores, se dedicaram às poéticas de releitura das imagens do Tarô em suas obras, o que lhe faz situar em diferentes mídias narrativas de diferentes épocas.

Essa versatilidade da representação midiática e plástica do tarô foi adotada também para a representação de “O Brasil em cartas de tarô” (1991) por Israel Pedrosa. Nesta série de pinturas com forte apelo óptico, o artista brasileiro selecionou personalidades da cultura brasileira para retratar e reinterpretar as lâminas dos 22 arcanos maiores do tarô, de acordo com os trânsitos midiáticos de sua própria sua vivência.

Esta série do tarô de Pedrosa trouxe a possibilidade de estreitar os componentes curriculares da escola pelo viés lúdico da prática do jogo em si, desdobrando-se num Plano de Ação. O jogo do tarô, manifestado com frequência nos estudos acadêmicos, teóricos, místicos e informais desde muito tempo, merece ser revisto pela perspectiva atualizada da “cultura da convergência” e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) do século XXI, através da verificação entre densidades e relações de leituras exigidas pelas Artes Integradas da nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos contemporâneos consumidores de entretenimento.

A contribuição dos estudos sobre a imagem na disciplina de Arte, constituída somente em 1996 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a participação da História da Arte como um dos estruturantes do componente curricular, estimulam o desenvolvimento teórico e prático deste plano de ação presencial com o objeto cultural do tarô. Revisitadas as possibilidades abrangentes, inovadoras e educacionais para a concretização significativa de uma nova abordagem do jogo de tarô neste século, se possibilitou o planejamento de uma aprendizagem transmídia pela elaboração deste trabalho.

Na sua primeira etapa, apresentamos a construção das teorias desenvolvidas sobre as narrativas transmídia e uso das TIC como estratégias de aprendizagem e construção do conhecimento significativo. Neste processo, aninhado às demandas da cultura da convergência, as narrativas transmídia são convocadas como fatores inerentes ao período contemporâneo de transformação cultural e de entretenimento. Aliado ao estímulo lúdico do conhecimento e à participação dos estudantes nos processos educativos de projetos transmídia, o jogo e o compartilhamento de narrativas coletivas sobre o mesmo objeto, desenvolvem o aprendizado pelo prazer, pela criatividade e pela reflexão de uma educação integral.

Na sequência do trabalho, expomos as conexões convergentes entre a escola e o jogo do Tarô, colaboradoras para a promoção do repertório de imagens, objetos, informações e ações humanas. Através das épocas, o Tarô destaca seus modelos formais e símbolos presentes na memória, na História e na Arte universal, mesmo com a resistência das instituições escolares em lhe atribuir o devido valor. Contextualizado à apropriação nacional e acessível do tarô, ainda nessa etapa, apresentamos o relevante trabalho do artista Israel Pedrosa, o qual releu as imagens dos arcanos maiores do jogo através de personagens vinculados ao Brasil.

Na última parte deste trabalho, o Plano de Ação é exposto num processo investigativo com as narrativas transmídias, construídas de forma autônoma pelos estudantes e as mídias de pesquisa. Ele é descrito a partir dos estudos realizados e justapostos às escolhas que o definiram, antes da sua metodologia. A partir do plano proposto e que ainda não foi plenamente vivenciado, devido ao ano atípico em que nos encontramos sob a pandemia, novas mudanças e reformulações são apontadas para a sua dinâmica futura.

No encerramento do trabalho, podemos elencar alguns avanços projetados a partir do Plano de Ação, evidenciando outro modo de abordagem do jogo de tarô,

adequado às demandas do século XXI e de maneira digna de um objeto cultural resistente dos séculos. Este trabalho apresenta uma possibilidade de se atualizar a investigação digna do tarô e da cultura brasileira contemporânea pela releitura de narrativas transmídia em multiplataformas de pesquisa virtual e presencial na escola.

2 NARRATIVAS TRANSMÍDIA EM JOGO

Para o desenvolvimento de narrativa transmídia no plano de ação a partir de *O Brasil em cartas de tarô* de Israel Pedrosa, presente na terceira parte deste trabalho, é apresentada parte da revisão bibliográfica realizada por Vieira e Munaro (2019), para embasar e delimitar a temática pedagógica dessas narrativas. O destaque desses pesquisadores sob a abrangência das narrativas transmídia se mede pelos esforços que tiveram em reunir a mesma abordagem temática por diferentes desdobramentos teóricos a ela dedicados.

Evocado por sua notoriedade nos estudos de Comunicação, o pesquisador Henry Jenkins é citado no subcapítulo Narrativa Transmídia e Convergência para descrever a importância desses fenômenos na transformação contemporânea da cultura. Finalizando esta sequência de subcapítulos, apresentamos o artigo de Cunha; Cruz; Bizelli (2019), sobre os conceitos teóricos curriculares e de práticas cotidianas nos processos de ensino-aprendizagem presentes e que se aproximam da abordagem lúdica através desses conteúdos por jogos.

2.1 NARRATIVAS TRANSMÍDIA (NT)

Segundo a reunião do pensamento de Jenkins et al (2009), Kress (2003) e Rodrigues e Bidarra (2014) presentes no artigo científico dos pesquisadores Vieira e Munaro, o processo de cultura participativa é uma forma de absorver e responder à presença aumentada de novas tecnologias de mídia na vida social. Cada participante navega nelas de modo diferente e que permitem escolhas sobre as melhores expressões em cada contexto. A mediação dessa aprendizagem se destaca pelas ferramentas de criação de conteúdo e seu compartilhamento num ambiente de rede pelos alunos, sob uma nova dimensão de mobilidade, de desenvolvimento de tecnologias, de utilização da realidade aumentada e de integração do mundo digital com o mundo físico (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 318-9).

A narrativa transmídia se refere às experiências dessas mídias variadas e integradas em suas plataformas, numa construção de mundo, que possibilita conteúdos novos, pertinentes e que gera possibilidades de uma história evoluir, conforme Gambarato (2013). Evocado também pelos pesquisadores nesse trabalho, Kalogeras (2013) se utiliza do conceito de narrativa transmídia (*transmedia*

storytelling) de entretenimento educativo (TmSE), definindo-a como utilização de histórias de entretenimento popular para criar componentes educacionais em torno da disciplina. Raybourn (2014) delinea a aprendizagem transmídia como sistema escalável de mensagens que representam uma narrativa ou núcleo de uma experiência que se desenvolve no uso de múltiplas mídias, engajando os alunos emocionalmente no aprendizado, envolvendo-os pessoalmente na história (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 319).

Devido à ampliação dos conceitos que envolvem a narrativa transmídia, Henry Jenkins (2009) é referência no assunto que reúne múltiplas plataformas de mídia, numa nova relação pautada na convergência entre seus receptores, que contribuem de modo distinto e valioso para o todo, exigindo que eles participem e inter-relacionem os agentes. Em sua forma ideal, a narrativa transmídia obtém o melhor de cada meio, colaborando com uma história pré-existente nele ou divulgando-a através da televisão, por exemplo, sem que a apreciação de uma dependa da outra. (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 321).

Migrante da área da Comunicação para o campo da Educação, a narrativa transmídia preserva seu conceito principal. Segundo Gosciola e Versuti (2012), ela é basicamente uma grande história, diferenciando-se das outras porque se divide em partes que complementam a história principal, a mais importante. Raybourn (2014) esclarece que na aprendizagem transmídia, as mensagens comunicadas pela interação com cada meio devem reforçar a melhoria do desempenho, a reflexão e a mudança de comportamento. Sob o contexto tecnológico atual apresentado por Hanna, Rohm e Crittenden (2011), o modelo midiático é coproduzido por emissor-receptor, aqui professor e aluno, onde o conteúdo, a conectividade e a interatividade produzem efeitos de longo prazo. As mídias sociais podem colaborar para comentários e formação da história transmídia à medida que evolui (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 321).

Conforme Jenkins (2007), a expansão das narrativas transmídia em multiplataformas e suas conexões em fragmentos proporciona o senso de continuidade da história ao usuário; a construção de um universo mutável pela exploração da narrativa (espaço, tempo, elementos, personagens que adquirem vida própria); a subjetividade conectada às histórias secundárias pelas experiências narrativas e perspectivas das personagens; os dispositivos tecnológicos; e a interconexão das partes com o todo da história. Para Gosciola (2011), o processo de

transmídiação se dá pela narrativa inicial, com personagens definidos que seguem múltiplas tramas em seu desenvolvimento e para a divisão dessas entre as mídias, cuja integração com os meios de comunicação se dotam pela unicidade e coerência do trabalho (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 322).

A adoção de conectores para a criação e compartilhamento de informação colabora à cultura participativa, convergindo possibilidades para experiências de aprendizagem. Blumenthal e Xu (2012) explicam que eles potencializam a experiência dos participantes e cita como exemplos: a mitologia no contexto da narrativa – define símbolos, marcos, conflitos culturais, regras naturais e sobrenaturais que se introduz pelo autor; o cânon – elementos de mídia oficiais de um universo ficcional; a personagem – conector em toda a mídia, expressando-se como ator, personagem abstrato ou arquetípico; e o gênero – define e classifica elementos semelhantes em todas as histórias, atua como um esqueleto da narrativa (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 322).

A concepção de um projeto transmídia para Sánchez (2013) requer a construção de um mundo, no qual serão desenvolvidas histórias, definindo as principais linhas narrativas e plataformas que se encaixam no conjunto para que suscitem envolvimento/experiência nos espectadores/usuários/jogadores.

Jenkins (2009) evidencia a garantia do caráter transmidiático à história quando seu uso está combinado e integrado, numa experiência unificada e coordenada de entretenimento em seus múltiplos canais. Independente dos elementos constituintes da narrativa ou dos meios que orientam o público entre si deve-se conduzir a audiência para o seu envolvimento e promoção de um aprendizado efetivo. (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 323-4).

Os participantes navegam entre as múltiplas mídias que optaram, escolhem os modos adequados de expressão de suas ideias e decidem a sequência narrativa, conforme Gosciola (2011). Para Rodrigues e Bidarra (2014), os projetos transmídia mostram que a criação de mundos por histórias pode ser utilizada no cumprimento das metas educacionais. A criação de um ambiente de aprendizagem transmídia pede uma redefinição da aprendizagem curricular, na direção de torná-la próxima dos contextos reais em que as pessoas socializam, se divertem e aprendem de maneira informal (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 325).

Segundo Kalogeras (2013), narrativa transmídia de entretenimento educativo é uma pedagogia crítico-criativa de investigação ativa e ação dialógica e criativa que

posiciona o estudante como protagonista de sua própria ação e da comunidade, induzindo-o a descobrir o significado do texto, recriar, refletir, refratar, reformular e reter a informação (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 327).

Além disso, para Raybourn (2014), o projeto integral transmídia e de mediação da aprendizagem promove capacitação de rastrear a interação, *feedback* e conteúdo gerado pelo usuário por meio da mineração e atividade de dados de mídia social. O processamento de compreensão do público sobre o projeto em si se dá entre os eventos da história a partir de um fio narrativo e a sintetização dos fios narrativos dentro do mundo maior da narrativa (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 327-8).

Alcançar as metas de aprendizagem transmídia requer pensamento sistêmico e planejamento, segundo Raybourn (2014). Segundo Taylor e Parsons (2011) para melhorar o engajamento dos alunos no processo, adota-se um padrão de práticas recomendáveis, que podem ser repetidas e sintetizadas nas categorias: interação; exploração; relevância; multimídia; instrução e avaliação para a aprendizagem, que demandam mediação prática formativa que monitore o aluno a se envolver e compartilhar regularmente em conversas com os colegas (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 330).

A técnica de contar histórias ajuda os alunos e os desafiam a construir seu próprio significado a partir daquilo que estão adquirindo, equipando-os com um processo de modelo de conhecimento para a aprendizagem reflexiva. A tecnologia os motiva e fornece cenários em que podem contribuir, segundo Niemi et al. (2014). Rodrigues e Bidarra (2014) denominam essa participação ativa de alunos e educadores como aprendizagem conectada, pela qual se aborda a conexão entre educação formal e contextos sociais dos alunos, bem como a necessidade de reforçar a participação cívica (VIEIRA; MUNARO, 2019, p 331-2).

2.2 NARRATIVA TRANSMÍDIA E CULTURA DA CONVERGÊNCIA

A narrativa transmídia, segundo o seu estudioso e professor Henry Jenkins, refere-se a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias. Ela faz novas exigências aos consumidores, que participam de forma ativa em comunidades de conhecimento e na arte da criação de determinado universo, de modo mais integrado ao desenvolvimento de uma franquia do que os modelos baseados em textos originais e produtos acessórios (JENKINS, 2013, p 48; 392).

A convergência representa uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos de mídias dispersos, conforme Jenkins. Ela ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros, nos seus modos de se produzir e de consumir os meios de comunicação, alterando a lógica em que a indústria midiática opera e o processamento da notícia e do entretenimento pelos consumidores (JENKINS, p 44).

Para a obtenção de *insights* do comportamento do consumidor com determinado produto, conforme o artigo de Sibila Kraft e Walter Meucci Nique (KRAFT;NIQUE, s/d), a experiência do uso do telefone celular foi desvendada pelos resultados de metáforas de conexão, de container de recursos e de transformação obtidos pela pesquisa, por exemplo, através da aplicação da técnica ZMET (*Zaltman Metaphor Elicitation Technique*).

Segundo esses autores, a Técnica de Evocação de Metáforas, ZMET, patenteada e desenvolvida pelo professor Gerald Zaltman é uma ferramenta de pesquisa multidisciplinar, tendo como principal objetivo a evocação das metáforas dos consumidores, pela sua arquitetura metodológica singular, tanto na sua entrevista quanto na sua análise. Ela desvenda o comportamento do consumidor, além de apenas “ouvir” a sua voz, mas também a “ver”, considerando todos os seus sentidos e mecanismos cognitivos.

O reconhecimento dos consumidores é altamente produtivo na cultura da convergência, se espalhando através das ideias deles pelos pontos de cultura participativa, de baixo para cima, e arrastadas para a cultura predominante desde que sejam rentáveis. Neste mesmo elo, de cima para baixo, as ideias se difundem pela mídia comercial e depois são adotadas e apropriadas por uma série de públicos diferentes, à medida que se espalham por toda a cultura.

A cultura da convergência diversifica o poder da mídia alternativa e amplifica o poder da mídia de radiodifusão. O fluxo entre elas é preocupante porque expandido o potencial para a participação, representa maior oportunidade para a diversidade cultural; retirando os poderes da radiodifusão, o que se tem é apenas fragmentação cultural. O poder da participação não vem da destruição da cultura comercial, mas de reescrevê-la, modificá-la, corrigi-la, expandi-la, adicionando maior diversidade de pontos de vista, e então circulando-a novamente, de volta as mídias comerciais. Na

interpretação desses termos, a participação se torna um importante direito político (JENKIS, 349-50).

A cultura da convergência é o futuro e está sendo moldada pela nova estética de narrativas transmídia hoje. Conforme Jenkins, uma das formas de se moldar o futuro da cultura midiática é a educação para o letramento midiático para todos os consumidores. Estes só terão mais poder na cultura da convergência, caso reconheçam e se utilizem de sua potência tanto como consumidores quanto como cidadãos, como plenos participantes de nossa cultura (JENKINS, p 351).

2.3 O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

A Narrativa Transmídia aplicada à educação pode ser usada para o aprendizado através da interação, do lúdico, dos jogos, dos livros, das competições, para transmitir o conteúdo e fomentar o interesse do público, conduzindo nova motivação ao aprendizado e interesse por parte aluno, desde que sua aplicação esteja embasada pedagogicamente pelos objetivos das bases curriculares na criação e do desenvolvimento do conteúdo (CUNHA; CRUZ; BIZELLI, 2019, p 2).

A ludicidade através de brincadeiras, entretenimento, envolvimento e participatividade desenvolvem, pelo fomento dos seus objetivos em cada indivíduo, as competências de pensar de forma integral, refletir, problematizar, integrar, atuar, desenvolver a imaginação e a criatividade, em atividades que dão prazer e divertem as pessoas nelas envolvidas. (CUNHA; CRUZ; BIZELLI, 2019, p 5)

O contexto lúdico do aprendizado proporciona ao educando a criação de seu próprio aprendizado, num caminho único da própria educação, de modo que ele tenha prazer em aprender também enquanto pesquisa, viaja, observa, significa e se envolve com o conteúdo aproveitando suas possibilidades (CUNHA; CRUZ; BIZELLI, 2019, p 6).

As TIC's fomentam a autonomia e curiosidade do indivíduo, nos processos de aprendizado e apropriação de saberes, sob a participação colaborativa dos profissionais da educação e da sociedade. Na escola, o ambiente tem que ser preparado para o pensar digital e sua orientação de experiências entre o mundo concreto e virtual, onde a interatividade intensa do usuário no espaço da realidade virtual é próprio de seu envolvimento com a comunicação digital (CUNHA; CRUZ;

BIZELLI, 2019, p 7). Para que os conteúdos sejam interessantes aos educando, é necessário que se apresente:

Clareza dos Objetivos; Adequação dos objetivos ao conteúdo; Coerência na subdivisão do conteúdo; Adequação do conteúdo ao tempo disponível; Seleção apropriada do material didático; Relação de continuidade entre o plano e o desenvolvimento da aula; Linguagem clara, correta e adequada ao conteúdo; Abordagem das ideias fundamentais ao conteúdo; Sequência lógica do conteúdo dissertado; Articulação entre as ideias apresentadas; Aplicações e informações atualizadas; Conteúdo com informações corretas; Adequação do conteúdo em função do tempo estipulado para a prova; Estrutura da aula, evidenciando introdução, desenvolvimento e conclusão; Uso adequado do material didático (CUNHA; CRUZ; BIZELLI, 2019, p 11).

Através da revisão bibliográfica sobre as narrativas transmídia e seus conceitos, usos e vertente lúdicas para projetos de ensino-aprendizagem revisitados nessa parte do trabalho, passaremos para a segunda fase deste à qual se apresentará relevância cultural do jogo de Tarô e sua recriação aos moldes brasileiros realizados pelo artista Israel Pedrosa.

3 TARÔ NA ESCOLA E POR ISRAEL PEDROSA

Na segunda etapa deste trabalho, para a composição dos processos educativos transmídia abordados, os pontos convergentes de colaboração entre o jogo do Tarô e a escola são apresentados para a continuidade do fluxo histórico da memória, dos símbolos contidos e dos conhecimentos reinterpretados entre as imagens dos arcanos maiores. Como parte do processo interpretativo e criativo das lâminas do Tarô na Arte brasileira, que inspiram o plano de ação deste trabalho, apresentamos a importante colaboração de Israel Pedrosa na série “O Brasil em cartas de Tarô” e na descrição de seus processos criativos.

3.1 TARÔ E A ESCOLA

O universo lúdico do jogo e das imagens do Tarô surgiu de modo convidativo para essa pesquisa devido à entrevista do escritor Sérsi Bardari (2012) para o blog “Conversas Cartomânticas”, onde o autor do livro paradigmático da série Vaga-Lume atribuiu a pouca repercussão da obra, “Ameaça nas Trilhas do Tarô”, devido ao receio e desconhecimento por parte dos educadores de como abordar o assunto com os jovens.

Segundo o pesquisador Marcelo Ribeiro dos Santos (2018) em seu doutoramento em Educação “Tarô de Marselha: O rosto divino”, o jogo do tarô sofre um processo de exclusão e desinteresse na educação formal devido à sua associação com jogos recreativos, de divinação, de apostas e de superstição charlatã. Conforme a tese de Santos sobre o tarô de Marselha, o jogo é objeto ímpar, capaz de resgatar memórias arcaicas e conectá-las com o presente, através do seu legado de imagens, objetos e repertórios de ações dos seres humanos, tentando detectar a trilha de educação sensório-motora dos artistas através dos tempos, destacando os modelos formais e as épocas em que afloraram, numa espécie de tecnologia simbólica através da Arte da Memória.

Tema de interesse dessa nova geração e que ainda se interessa pela última publicação de Sérsi Bardari de 1994, o plano de ação desse trabalho pretende reconectar as tradições imagéticas e folclóricas do Tarô com a Arte, através do fluxo destes conhecimentos reaproximado à instituição escolar, exemplificado pela

apropriação artística de Israel Pedrosa no componente curricular. A Figura 1 apresenta os Arcanos Maiores do Tarô de Marselha tradicional.



Figura 1 – Arcanos Maiores do Tarô de Marselha
Fonte: (VIDAL, 2020).

3.2 ISRAEL PEDROSA

Na reportagem de Jurema Sampaio (2009) para o Instituto Claro, Israel Pedrosa é referência para os estudos da cor como elemento comunicacional, essenciais ao universo multimidiático em que vivemos, indicado aos profissionais da educação e da tecnologia na sua importante obra “Da cor à cor inexistente”, tratando os aspectos físicos, artísticos, estéticos e de percepção das cores que as ressaltam na participação do cotidiano da sociedade em épocas e locais diferentes.

O crítico de arte Ferreira Gullar em “Pelos caminhos da op art de Israel Pedrosa”, presente em seu livro “Arte Contemporânea Brasileira” (2012), descreve a dedicação do artista às leis que regem a percepção da forma a fim de aplicá-las objetivamente e ter um controle dos resultados. Segundo Gullar, ele abriu um caminho próprio a partir da descoberta “cor inexistente”, uma cor que surge “em áreas incolores, sem suporte químico da cor-pigmento”. Os quadros dessa linhagem exploram “a aparência mutável das formas”: a criação de curvas, volumes e

movimentos virtuais a partir de linhas retas que se cruzam. O crítico acrescenta que esses trabalhos da vertente poderiam o situar à indagação similar dos artistas da tendência “op-art”, devido a redução da experiência estética, ao aqui e agora das excitações da retina, que propicia uma tal intensificação do campo visual, que nos termina por desencadear uma carga de impacto e, por um instante que seja, nos fascina.

Israel Pedrosa em entrevista concedida ao Prof. Luiz Andrade da Universidade Federal Fluminense - UFF para o LABACIÊNCIAS – Laboratório Audiovisual Científico, sobre o Projeto “Dez Aulas Magistrais” em 2010, inicia sua fala citando a revolução de valores da Humanidade, sem serem estáticos, como germe das possibilidades de comunicação, de seus meios e dos trajetos dos artistas percorridos sobre estes legados. Em sua fala, além do pequeno panorama sobre a crítica de arte no século XX e a apresentação da evolução das cores e da História da Arte, através de suas próprias reproduções de Portinari e Van Gogh, o artista exhibe os conhecimentos sensíveis da Arte e seus percursos indeterminados, aqui transcritos:

“Arte não tem uma vida contínua. A História da Arte nós conhecemos, por exemplo, depois da grande arte egípcia, há um período longo, um hiato grande para a arte grega. Daí ao Renascimento há também hiatos. Então, Arte não tem obrigatoriamente um percurso retilíneo ou determinado, em que uma arte sempre gera a outra arte e vai definitivamente. A arte geralmente influencia, a grande Arte sempre influencia outros movimentos, mas nem sempre da mesma grandeza, né? E nem em mesma continuidade.” (PEDROSA, 2010).

Essa influência sobre a evolução da Arte na fala de Israel Pedrosa, apresenta o fluxo transdisciplinar possível e inerente aos hiatos que se registram e influenciam as obras e os movimentos que permanecem e fazem a História da Arte. Nesse fluxo de construção de conhecimento de Arte que apresentamos a seguir a obra específica deste artista sobre o Tarô.

3.3 O TARÔ DE ISRAEL PEDROSA

O artista e professor brasileiro Israel Pedrosa na série de pinturas “O Brasil em cartas de tarô” (PEDROSA, 1991), se apropria da leitura dos arcanos maiores presentes em vários jogos de tarô para desenvolver a sua releitura por meio de acontecimentos que envolvem personagens multimídias da cultura brasileira.



Figura 2 – Arcano Maior XIX – O Sol Antônio Houaiss
Fonte: (PEDROSA, 1991, p 135).

De todos os quadros que Israel Pedrosa pintou nessa série, O Sol, apresentado na Figura 2, é o que mais se assemelha às formas usadas tradicionalmente no Tarô. Simbolicamente, o artista expôs as três raças que originaram o povo brasileiro: a negra e a indígena, nas duas crianças que aparecem ao sol e a branca pelo homenageado exemplar, Antônio Houaiss. Este diplomata, filólogo, tradutor, crítico literário e enciclopedista nasceu no Rio de Janeiro em 1915, e utilizou o livro como veículo de materialização do seu universo mental, instrumento de comunicação com os contemporâneos e de mensagem aos pósteros (PEDROSA, 1991, p 131-3).

No prefácio do livro “O Brasil em Cartas de Tarô” (1991), se revela que Israel Pedrosa usou o tarô como modelo narrativo, fio condutor, para a história que ele pretendia contar por meio da linguagem específica de sua arte. Na introdução da publicação, o artista apresenta brevemente sua trajetória de vida, artística e a busca do fenômeno da Cor Inexistente, desencadeadores para a realização de seu Tarô, contando e cantando a seu modo o Brasil que viu e viveu, desde as marcas das

primeiras sensações e emoções da infância, até a tentativa de personificação dos eventos que configuraram o país, suas aspirações, seu estofo moral e suas múltiplas crenças. Ainda na mesma sequência, o artista revela o intuito de apropriação das cartas e seus símbolos para cultuar o esforço do homem na luta pela conquista da beleza e da realização de sua evolução, ou, de forma lírica, na marcha para a consumação de seu destino. Citando paralelamente as ideias do italiano precursor da História da Arte, Giorgio Vasari, que acreditava que a reunião cronológica da vida de grandes artistas consistiria por si só a História das Artes, Pedrosa buscou demonstrar que as vidas ilustres que pintou, em suas particulares individualidades, representam bem mais que elas mesmas, sendo pontos de convergência e expressões de situações de relevo, atraso ou de evolução do país que as gerou. A escolha dele por estes personagens são justificadas pela atração que os mitos, superiores em relação ao símbolo, aproximando à sedimentação das necessidades subjetivas mais do que as momentâneas exigências circunstanciais da alma social, recaem sobre os artistas e os levam à evocação de “estórias” lendárias, sempre mais sedutoras que a história dos fatos.

É a partir dessa concisão criativa, a partir de recursos culturais possíveis, já sinalados por Israel Pedrosa, que sugerimos as apropriações similares do estudante para cada carta do tarô por ele escolhida, relida e recriada. Abaixo, cito os personagens do Brasil representados nas cartas de Tarô da série de Israel Pedrosa:

“Os Arcanos Maiores

- I – O Prestidigitador – Carlos Drummond de Andrade
 - II - A Papisa – Rachel de Queiroz
 - III – A Imperatriz – Amélia Augusta de Leuchtenberg
 - IV – O Imperador – D. Pedro I
 - V – O Papa – Padre Cícero
 - VI – Os Namorados – Marília e Dirceu
 - VII – O Carro – Zumbi dos Palmares
 - VIII – A Justiça – Marechal Deodoro da Fonseca
 - IX – O Eremita – Padre Anchieta
 - X – A Roda da Fortuna – Getúlio Vargas
 - XI – A Força – Lampião
 - XII – O Enforcado – Tiradentes
 - XIII – A Morte – Marta Rocha
 - XIV – A Temperança – Índia do Xingu
 - XV – O Diabo – Exu
 - XVI – A Torre – Oscar Niemeyer
 - XVII – A Estrela – Carmen Miranda
 - XVIII – A Lua – Heitor Villa Lobos e Cândido Portinari
 - XIX – O Sol – Antônio Houaiss
 - XX – O Juízo Final – Aleijadinho
 - XXI – O Mundo – Capitu
– O Louco – Antônio Conselheiro”
- (PEDROSA, 1991, p 15).

4 PLANO DE AÇÃO

Nesta terceira parte do trabalho, apresentamos o Plano de Ação inspirado nas cartas de tarô de Israel Pedrosa pela narrativa transmídia, consolidando o conteúdo tratado até esse momento para sua metodologia. A seguir, abordaremos as subpartes: Pré-plano de Ação, O Plano de Ação e Pós-plano de Ação. Na primeira delas, indicaremos os conteúdos abordados até aqui para que o Plano de Ação fosse estruturado à sua maneira; na segunda parte, apresentamos a metodologia do Plano de modo segmentado para a sua execução no ensino presencial escolar; e na última delas, as projeções e incompletudes deste Plano que demanda plena realização para futuros e adequados direcionamentos.

4.1 PRÉ-PLANO DE AÇÃO

A narrativa transmídia preserva o conceito principal de uma história, dividindo-a em partes colaborativas que se conectam em multiplataformas e que as complementam. No plano de ação descrito a seguir, o professor age como mediador de aprendizagem e por isso irá promover a construção de uma história através da imagem autoral de um arcano maior do tarô pelo estudante.

Como podemos observar na Figura 1 e na descrição do Tarô de Israel Pedrosa neste trabalho, selecionamos as semelhantes vinte e duas imagens dos arcanos maiores exemplificadas pelo Tarô de Marselha para se trabalhar neste Plano de Ação. Cada tarô pode apresentar um número específico e diferenciado de cartas em sua constituição, conforme a sua própria elaboração, apropriação ou época de sua produção, durante os séculos de sua resistência. A narrativa transmídia evocada neste trabalho incentiva à recriação imagética dos arcanos dos tarôs para o contexto brasileiro, mediada em pesquisas e seleções de diferentes jogos pelo estudante.

Assim como o trabalho do tarô de Israel Pedrosa, que utilizou imagens clássicas semelhantes de diferentes tarôs e se apropriou delas para se expressar com referências midiáticas da Arte e da História do Brasil, de períodos distintos, os estudantes são direcionados a percorrer caminhos de composição de imagem similares. Através da narrativa transmídia sugerida pelo trabalho com os arcanos maiores do tarô de Israel Pedrosa, o Plano de Ação busca promover através da composição de uma imagem: as experiências de aprendizagem no senso de

continuidade da história; a construção de um universo mutável pela exploração da narrativa (espaço, tempo, elementos, personagens que adquirem vida própria); a subjetividade conectada às histórias secundárias pelas experiências narrativas e perspectivas das personagens; o acesso aos diferentes dispositivos tecnológicos e suas multimídias; e a interconexão das partes com o todo da história.

A aprendizagem transmídia aqui proposta está articulada como investigação ativa e ação dialógica para a composição de uma imagem do estudante, que induz a descoberta de camadas textuais do mesmo arcano em diferentes tarôs estudados, situando-o como protagonista do tratamento das mensagens de cada meio e da retenção de informações contidas nelas, estimulando a reflexão, a refração, a recriação e reformulação de sua produção autoral. O participante investiga, seleciona e compartilha seus acessos e construções pessoais de narrativas transmídia pelos arcanos do tarô, num processo presencial e virtual de aprendizagem ativa do plano de ação.

A educação para o letramento midiático dos consumidores na cultura da convergência está sendo moldada hoje pela nova estética das narrativas transmídia. A proposta deste Plano de Ação estimula os mecanismos das narrativas do tarô em diferentes plataformas para que os estudantes se reconheçam e se utilizem de sua potência como cidadãos e participantes da cultura. Essa característica inovadora e experimental da narrativa transmídia, segundo Henry Jenkin, não é nova e já se exemplificava nos múltiplos níveis da cultura medieval, em sua grande população de iletrados, que reconheciam a representação de Jesus em objetos culturais ou apresentações teatrais, o que já presumia a história e a personagem de Jesus conhecidos de outro lugar (JENKINS, p 161).

Segundo a pesquisadora Camila Figueiredo, a narrativa transmídia é também um dos assuntos que interessa à narratologia, que examina comparativamente como as diferentes mídias constroem a narrativa, considerando suas limitações e possibilidades, além da dedicação do campo de estudo à análise de outras mídias que necessariamente não usam o verbal para narrar, como a dança, a música ou pinturas (FIGUEIREDO, p 49). Esta dimensão da mobilidade que a narrativa transmídia retrata no desenvolvimento de diferentes tecnologias, na utilização da realidade aumentada e na integração do mundo digital com o mundo físico, reforça o melhor desempenho, reflexão e mudança de comportamento na aprendizagem através de projetos deste tipo.

O projeto transmídia que pode abarcar este Plano de Ação, e que contempla as imagens dos arcanos maiores do jogo, redefine o ambiente convencional de aprendizagem curricular e aproxima os estudantes do contexto das cartas do tarô, através da socialização, da diversão e do aprendizado de maneira informal, através desse objeto cultural importante e tradicionalmente velado pela instituição escolar.

O ambiente para se desenvolver o “pensar” digital do projeto na escola, entre o mundo concreto e virtual do envolvimento interativo de comunicação, necessita de um local preparado e colaborativo com todos os participantes e profissionais da educação e da sociedade. Esse acordo favorece a criação, compreensão e processamento do Plano de Ação com o público, a partir dos fios narrativos e da sintetização deles no mundo maior da narrativa.

Através do trabalho de mediação do professor em sala de aula, atrelado aos conhecimentos prévios e pontuais durante a execução do Plano de Ação e da interação com os jogos de tarô, vincula-se o lúdico entre os participantes, pelas diferentes regras e suas respectivas compreensões de leituras e interpretações. Os diferentes pontos de vista do grupo, diante de cada experimentação com o tarô, motivam o aprendizado, o interesse e a apropriação dos arcanos maiores por parte de cada aluno. Eles desenvolvem competências para refletir, problematizar, integrar, atuar, desenvolver a imaginação, a criatividade e aprender de forma prazerosa, a cada tiragem do jogo, pelo fomento ao pensamento integral dos objetivos de cada indivíduo.

Este Plano de Ação requisita pensamento sistêmico e o planejamento por meio de práticas recomendáveis, repetidas e sintetizadas para o melhor engajamento dos alunos no processo de experimentação como: interação; exploração; relevância; multimídia; instrução e avaliação para a aprendizagem. Para cada conteúdo gerado pelo estudante, por meio da depuração e atividade de dados de mídia ou interação social, o aluno é monitorado e estimulado a se envolver e compartilhar suas capacidades de rastreamento, interação e *feedback* de informações.

O empenho individual e coletivo da prática do jogo do tarô nas pesquisas de seus arcanos maiores colabora às aprendizagens participativas, entre fios de narrativas transmídia individuais e trajetórias de percursos coletivos, que irão compor o processo da imagem autoral documentada no portfólio e a interpretação dela pelos outros participantes. As percepções do estudante sobre as imagens do tarô influenciam a sua produção visual e se misturam à imaginação e às experiências individuais e coletivas durante o processo de construção de narrativas transmídia.

A apropriação das cartas, dos símbolos do tarô e das individualidades das vidas ilustres brasileiras que são ressignificadas por processos de construção transmídia, documentados num portfólio que embasa a composição da imagem autoral do arcano do estudante, a converge em pontos expressivos de situações de relevo, atraso ou de evolução nacional que os gerou. A avaliação do processo de construção dessa narrativa transmídia se caracteriza pelas evidências da aprendizagem processual e contínua que aderem à análise de resultados e o direcionamento desta pesquisa-ação.

Como demonstração da reunião de material de portfólio sobre a escolha de determinada carta do tarô para a reprodução do estudante, evocamos o arcano “O Sol” presente em diferentes jogos e o exemplificamos nas Figuras 1, 2 e 3 deste trabalho. Em “*O Brasil em cartas de tarô*”, o artista utilizou o tarô como modelo narrativo e fio condutor para as narrativas transmídia de sua linguagem específica, para recontar histórias brasileiras com personagens oriundas de mídias diversas como Carmen Miranda, Capitu, Rachel de Queiroz, Heitor Villa Lobos, Aleijadinho, etc.

Assim como indeterminados os conhecimentos sensíveis da Arte e seus percursos sob o fluxo transdisciplinar possível e inerente aos hiatos que se registram na História da Arte, a série de Israel Pedrosa incentiva este Plano de Ação a desenvolver narrativas transmídia pelos arcanos maiores do tarô.

4.2 O PLANO DE AÇÃO

Tema: Releitura dos arcanos do Tarô

Público Alvo: Estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Descrição da Situação Problema: O Tarô sofre um processo de exclusão e desinteresse na educação formal devido à sua associação com jogos de divinação, de apostas e de superstição charlatã, sem considerar o potencial integrador de competências e de desenvolvimento da imaginação, leitura e da criatividade, entre os interessados que já se envolvem com o assunto através da literatura, da Arte e do próprio jogo em si.

Justificativa: O jogo de tarô através da sua ludicidade desenvolve em seus participantes através do envolvimento e da participação, o fomento de objetivos

individuais para desvelar o resgate de memórias e conectá-las com o presente, através das imagens e repertórios de ações dos seres humanos.

Além de investigar a trilha educacional dos artistas que o tarô atravessou através dos tempos, pelos seus modelos e épocas em que se referenciou, o contexto lúdico favorece a autonomia e o prazer através de um projeto integral transmídia. Nesse processo de mediação de aprendizagem é possível a expansão das narrativas em multiplataformas e suas conexões em fragmentos, conduzindo: o senso de continuidade da história ao usuário; a construção de um universo mutável pela exploração da narrativa (espaço, tempo, elementos, personagens que adquirem vida própria); a subjetividade conectada às histórias secundárias pelas experiências narrativas e perspectivas das personagens; os dispositivos tecnológicos; e a interconexão das partes com o todo da história.

Apoiado em interconexões entre as partes contínuas de uma mesma narrativa, segmentadas pela inventividade do narrador que a recria e conecta, se assemelha a série de pinturas de “O Brasil em cartas de tarô” de Israel Pedrosa. O artista se apropria da leitura dos arcanos maiores presentes em vários jogos de tarô para desenvolver a sua releitura por meio de acontecimentos que envolvem personagens multimídias da cultura brasileira.

Através da percepção semelhante à narrativa transmídia realizada na série do artista Israel Pedrosa inspirada no tarô, o estudante é convidado a trilhar o caminho das cartas dos arcanos maiores deste jogo e realizar uma releitura imagética delas inspirada no Brasil.

Objetivos gerais: Apresentar o jogo do Tarô como prática lúdica e cultural, capaz de resgatar memórias arcaicas e conectá-las com o presente, através do legado de imagens, objetos e repertórios de ações humanas.

Objetivos específicos:

- Estimular o lúdico, o compartilhamento de experiências e a prática das regras do jogo de Tarô entre os estudantes nos ambientes virtuais e presenciais de aprendizagem;
- Pesquisar e comparar as origens, regras e apropriações dos arcanos maiores entre os jogos de Tarô;
- Apresentar a série, as releituras de “O Brasil em carta de Tarô” e a obra do artista Israel Pedrosa através de personagens da cultura brasileira;

- Interpretar as imagens presentes nos arcanos maiores dos jogos de Tarô e relacionar às transferências e apropriações presentes na obra “O Brasil em Cartas de Tarô”, de Israel Pedrosa.
- Investigar, reconhecer e interpretar as releituras com personagens brasileiras presentes nos arcanos maiores da série de Israel Pedrosa.
- Compor uma narrativa transmídia para a releitura imagética pessoal do arcano do Tarô, através do repertório adquirido nas pesquisas em multiplataformas e das apropriações inspiradas nos personagens brasileiros da série de Israel Pedrosa;
- Reunir um portfólio pessoal sobre a trajetória de investigação realizada entre os jogos de tarô e seus arcanos até a produção imagética;

Conteúdos: Artes Integradas: O Tarô como tema gerador para a exploração das relações entre diferentes linguagens e suas práticas; Investigação e pesquisa através das TIC; Construção de narrativa transmídia; Arte: O Tarô como prática lúdica e cultural; História do Tarô; Arte e cultura brasileira; Israel Pedrosa; Contextualização, reflexão e produção autoral através da releitura dos arcanos maiores no Brasil de Israel Pedrosa;

Produção inicial: O papel do educador nessa proposta de sequência didática é ser um mediador do conhecimento dos estudantes, sujeitos de sua própria formação, construindo-o através da curiosidade a partir do que faz e pela busca do seu sentido e dos outros objetivos a partir deste.

Inicialmente, é necessário ouvir os conhecimentos prévios dos alunos referentes ao tema, para a construção do conhecimento através do levantamento das diferentes ideias do grupo sobre o tarô. Para isso, o grupo de estudantes é dividido em grupos, e para cada um deles é entregue um tarô diferente. Nesse momento, eles irão investigar as cartas e as regras que se apresentam nele ou pelas informações através de pesquisa em dispositivos móveis.

Depois dessa investigação e manuseio das cartas pelo grupo, é solicitado que cada um deles apresente o tarô selecionado numa síntese verbal aos demais participantes, através de uma roda de conversa. Nesta, após as apresentações dos grupos, serão levantadas e discutidas as semelhanças e diferenças daquilo que foi exposto. Os assuntos complementares ao Tarô que surgirem dos conhecimentos prévios dos grupos serão notados pontualmente e mediados pelo professor entre os

participantes, para que haja tempo e preparo do replanejamento das ações para àquilo que fora levantado e ainda não previsto.

Etapa 1: Após a roda de conversa do primeiro encontro com os estudantes, os mesmos grupos irão praticar o jogo de tarô oferecido anteriormente. Através dele, os participantes apresentarão a disposição das cartas sorteadas e a síntese da leitura realizada com as regras do jogo pelo grupo. Ela será reunida pela interpretação do grupo num relato textual direcionado ao professor e compartilhada com os outros alunos sobre os debates entre leituras. É solicitado que cada participante eleja uma carta curiosa do jogo e registre o nome ou as características, individualmente, no mesmo documento do grupo.

Até esta etapa, os alunos realizarão a prática do jogo de tarô específico e saberão das diferentes regras e das semelhanças imagéticas por interesse, reunidas em cada grupo pela vivência lúdica, pelo debate e concisão de ideias. Para a etapa 2, é solicitado que cada participante estude e represente a carta do tarô selecionada individualmente, através da reinterpretação do registro através do desenho.

Etapa 2: Nesta etapa, cada aluno do grupo deverá se direcionar ao laboratório de informática e utilizar a ferramenta de pesquisa na internet para reunir informações relativas à imagem reproduzida por desenho, desde a etapa anterior, e apontar uma nova correspondente em outro tarô ou imagem culturalmente (re)produzida. Para isso, cada aluno poderá acessar jogos online de tarô e ferramentas de pesquisa online por imagens, utilizando suas interpretações comparativas das cartas equivalentes, para escolher um novo arcano ou se aprofundar na mesma imagem da carta selecionada na etapa 1.

Através da etapa 2, os alunos situarão as diferentes práticas e usos do Tarô, fora e dentro da internet, e realizarão a pesquisa de imagens similares ao arcano maior, selecionado na etapa 1, apresentado na Figura 3. Dessa forma, o estudante poderá reconhecer por si, assim como a interpretação própria e direcionada de cada jogo de tarô, uma imagem correspondente às características por ele notada no acervo cultural. As imagens resultantes de sua pesquisa, bem como suas investigações, devem ser armazenadas para a utilização na próxima etapa.



Figura 3 – Estudos do Tarô: Arcano O Sol
 Fonte: (BELLATOR, 2015)

Etapa 3: Nessa fase os alunos irão reunir as informações e imagens recolhidas nas etapas anteriores e apontarão os elementos comuns correspondentes em uma ou mais cartas do Tarô, da série “O Brasil em cartas de Tarô” de Israel Pedrosa. Para isso, as vinte e duas imagens da série serão divididas e distribuídas entre os grupos. Cada grupo deverá analisar as cartas do jogo proposto pelo artista, levantar os elementos similares encontrados aos arcanos correspondentes do tarô e apontar, na medida dos seus conhecimentos prévios, cada personagem evocada nas imagens do artista. Os personagens do Brasil, citados pelo artista e não identificados pelos grupos através das cartas, serão pontuados e revelados a todos os participantes. Todos os grupos apresentarão na etapa posterior, a pesquisa sobre os personagens desconhecidos e citados por Israel Pedrosa para a composição do portfólio.

Etapa 4: Nessa etapa, depois de identificados todos os personagens brasileiros citados por Pedrosa pelos grupos, cada aluno irá realizar a composição de uma imagem inspirada nos arcanos maiores do Tarô e num personagem do Brasil. A composição autoral poderá ser feita através de pintura, colagem, fotografia e/ou imagens em movimento, que dialoguem com o processo percorrido previamente por eles desde a etapa 1. A relação entre o estudo das imagens, até a releitura da composição processual, será apontada através do portfólio do estudante.

Produção Final: O processo de investigação entre diferentes imagens dos arcanos maiores se encerrará na confecção de um portfólio pessoal do estudante, que

demonstre, dialogue e/ou justifique os estudos e as apropriações imagéticas do trajeto pessoal sobre o Tarô, contidos num portfólio individual. Neste, com a montagem individual e livre tutorial das etapas efetuadas pelo aluno, serão anexados uma ou mais imagens do Tarô de Israel Pedrosa às pesquisas, onde dialogam a curadoria do aluno e o apontamento de usos e percepções dos arcanos dos jogos de Tarô na Arte e no cotidiano.

Avaliação: Contínua e progressiva às conclusões de cada etapa de trabalho individual e em grupo (2 pontos/etapa) e ao portfólio da curadoria e produção realizada (4 pontos). Total de 10 pontos.

Recursos: Caderno de anotações; resma de sulfite; lápis de cor; telas de pintura; tintas e pincéis; canetas hidrocor; revistas, jornais, tesouras; colas; smartphones; máquina fotográfica; sala de informática com acesso à internet em computadores individuais; impressora colorida; programas de produção/edição de textos e imagens; encadernação; projetor de vídeo; televisão e aparelho de DVD; Jogos de tarô: BASTOS, Rosa M. O Tarô na Capela Sistina. São Paulo: Hércules, 2011 / ETTEILLA. O livro de Thoth. São Paulo: Madras, 2010/ FIEBIG, J. Dalí. Tarot. s.l.: Taschen, 2019/ MARTINS, V. Tarô de Marselha. São Paulo: Madras, 2019 / MATTHEWS, J. O tarô do Graal: a visão templária. São Paulo: Madras, 2011/ NAIFF, N. Curso completo de Tarô. Rio de Janeiro: Nova Era, 2015 / SHARMAN-BURKE, J; GREENE, L. O tarô mitológico. São Paulo: Madras, 2016; Sites sobre Tarô: <www.clubedotarot.com.br> <www.otarot.net> <www.personare.com.br>.

4.3 PÓS-PLANO DE AÇÃO

Este Plano de Ação é orientado para ser aplicado com estudantes em período regular e presencial do calendário escolar. O processo que o descreve se caracteriza pela aprendizagem contínua, dialógica e processual de pesquisa-ação, que envolve os alunos e os resultados das etapas em que estão inseridos, na condução do processo de aprendizagem transmídia. Através da experimentação e aplicação deste Plano de Ação com os estudantes, se pode melhorar o direcionamento e o aperfeiçoamento das etapas que o envolve, analisando e reprojetoando etapas, instrumentos, plataformas virtuais, ambientes, produções e procedimentos, conforme as devolutivas, opiniões, obstáculos e desafios de cada comunidade escolar.

A avaliação dos registros, participações, interações e produções dos alunos durante todo esse processo de aprendizagem podem contribuir para a reflexão de cada detalhe na constituição dinâmica deste Plano de Ação. Infelizmente, esta vivência de implantação não pode ser vivenciada, avaliada e replanejada com os estudantes, em seus objetivos e ações dialógicas, devido ao período de isolamento social e de teletrabalho escolar que estamos vivendo diante da pandemia em 2020.

Ciente do contexto escolar que vivemos neste ano atípico, ressaltamos ainda a importância de possíveis adequações e reestruturações, sujeitas à dinâmica viva deste projeto, que ainda podem ser refletidas e assimiladas às suas propostas futuras de constituição e execução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido instigou a implantação do plano de ação, que investiga a evolução e as apropriações das imagens do Tarô, através de multiplataformas de pesquisa com as TIC, seus conectores e repertórios construídos de forma autônoma e coletiva pelos estudantes em suas narrativas transmídia.

A reformulação de novos ambientes educacionais de aprendizagem foi evocada através da presença do objeto cultural tarô na instituição escolar, pela manipulação e estudo dos arcanos maiores, entre as práticas lúdicas de leitura e interpretação de diferentes jogos, as quais poderão se adaptar futuramente à utilização das lâminas restantes do tarô, ainda não contempladas neste projeto, ou a criação de novos jogos a partir dele.

Esse processo, que desenvolveu a participação e o interesse através da interação com a ludicidade do jogo do Tarô, faz com que este seja considerado em formas e composições assumidas por diferentes épocas e períodos, colocando-o como parte importante do seu envolvimento com a evolução da Cultura e das Artes.

Reconhecido através de sua técnica pictórica e de suas “cores inexistentes”, Israel Pedrosa motiva este trabalho pela liberdade expressiva na qual ele projeta personagens do Brasil em arcanos maiores da série do seu Tarô. Suas referências em lâminas históricas e culturais, pertencentes aos acervos de museus e coleções do mundo, quando interpretadas à sua expressão através dos personagens brasileiros em arcanos maiores, denotam sua construção de narrativas transmídia apresentadas na série “O Brasil em cartas de Tarô”, as quais acessaram a vivência no Brasil, o repertório vasto de conhecimento do artista e sua comunicação com o mundo.

Atualmente, além de cada indivíduo poder criar e consumir suas narrativas por meio de multiplataformas de entretenimentos e conhecimentos, é necessário que ele saiba cultivar, utilizar e se expressar de forma autônoma pelos mesmos meios. Desse modo, o plano de ação com o Tarô pretendeu-se promover a curiosidade e o repertório do conhecimento universal e brasileiro às novas leituras, de um país autêntico e de expressão original.

REFERÊNCIAS

BARDARI, Sérsi. **Ameaça nas trilhas do tarô**. In.: Blog Conversas Cartomânticas. 27/04/2012. Disponível em:

<<http://conversascartomanticas.blogspot.com/2012/04/ameaca-nas-trilhas-do-taro.html>>.

BELLATOR, R. **Estudo do Tarot: A Carta d'O Sol**. In.: Oficina das Bruxas. 09/01/2015. Disponível em: <<https://oficinadasbruxas.com/estudo-tarot-carta-sol/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CUNHA, A.K; CRUZ, J.A.S; BIZELLI, J.L; **Narrativas Transmídia para Educação: uso do Lúdico e Interativo em processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil**. In: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Belém. 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação: Belém, 2019.

FIGUEIREDO. Camila A. P de. **Narrativa Transmídia: modos de narrar e tipos de histórias**. In.: Letras. v. 26, n. 53, p. 45-64, jul/dez. Santa Maria, 2016.

GULLAR, F. **Arte contemporânea brasileira**. São Paulo: Lazuli, 2012.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2013. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/22188294/cultura-da-convergencia-henry-jenkins-pdf-completo>>. Acesso em: 15 out. 2020.

KRAFT, S; NIQUE, W.M. **Desvendando o Consumidor Através das Metáforas: Uma Aplicação da Zaltman Metaphor Elicitation Technique (ZMET)**. Disponível em: <<https://nadiamarketing.com.br/site/wp-content/uploads/2019/01/tecnicazaltman67653.pdf>> Acesso em: 15 out. 2020.

PEDROSA, I. **Israel Pedrosa: dez aulas magistrais**. In.: LABACIÊNCIAS. 2010. Disponível em: <<https://labaciencias.com/2018/04/08/israel-pedrosa-dez-aulas-magistrais/>>. Acesso em: 27 junho 2020.

PEDROSA, I. **O Brasil nas cartas de tarô**. São Paulo: Crefisul, 1991.

SAMPAIO, J. **Livro “Da cor à Cor inexistente” apresenta fundamentos da comunicação visual, que podem ser explorados por educadores que lidam com TICs**. Instituto Claro. 24 setembro 2019. Disponível em: <<https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/livro-da-cor-a-cor-inexistente-apresenta-fundamentos-da-comunicacao-visual-que-podem-ser-explorados-por-educadores-que-lidam-com-tics/>>. Acesso em 27 junho 2020.

SANTOS, M.R. **Tarô de Marselha: rosto divino**. Campinas, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

VIDAL, T. **O clássico tarô de Marselha**. Disponível em: <<https://titividal.com.br/o-classico-taro-de-marselha/>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

VIEIRA, A. M. D. P.; MUNARO, A. C. **A narrativa transmídia no processo de ensino e aprendizagem de adolescentes**. EccoS – Revista Científica. São Paulo. n. 48, p. 317-337. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n48.8182>>. Acesso em: 27 junho 2020.