

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

CAMILA JOSEFA NUNES ROSSATO

Cultura Digital e a experiência estética na educação básica

São Paulo
2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Cultura Digital e a experiência estética na educação básica

Camila Josefa Nunes Rossato

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Artes do Instituto de Artes da Unesp
para a obtenção do título de Mestre.
Área de concentração: Arte e
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov

São Paulo
2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes
da UNESP

R823c	Rossato, Camila Josefa Nunes, 1983-. Cultura Digital e a experiência estética na educação básica / Camila Josefa Nunes Rossato. - São Paulo, 2018. 119 f. : il. color. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luiza Helena da Silva Christov. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. 1. Arte - Estudo e ensino. 2. Cibercultura. 3. Multimídia (Arte). I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 707
-------	--

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)

CAMILA JOSEFA NUNES ROSSATO

Cultura Digital e a experiência estética na educação básica:

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho obtenção do título de Mestre em Artes, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov (Orientadora) – UNESP/IA

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho – UNESP/IA

Profa. Dra. Regina Célia Prandini – Pesquisadora independente

Suplentes

Prof. Dr. Erick Orloski – Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli – UNESP/IA

São Paulo, março de 2018

*Para a minha mãe: por ser inspiração.
Ao Edgar, pelo o seu afeto, escuta e companheirismo
de todos os dias.*

AGRADECIMENTOS

A todos(as) estudantes que tive o privilégio do encontro, tornando a “jornada da heroína” possível e significativa, especialmente as queridas turmas da EMEF Profª Marina Melander Coutinho.

A minha família por todo o apoio e compreensão antes e durante o percurso acadêmico, nas conversas de domingo com Terezinha e Darcir, na torcida de meus pais, no apoio de meu marido, na partilha de experiências docente com tias, primas e irmã professoras, na paciência pela minha ausência nos momentos de estudo.

Aos amigos que inspiram o mover-se adiante na educação, sobretudo Fátima Sartori Carli, Malú Rodrigues, Win Eufrazio e Lara Souto Santana. A todos os amigos que ofereceram amparo, carinho e incentivo.

Aos colegas do grupo de estudos “Pausa Dramática”, pela escuta atenta, generosidade e palavras de conforto em momentos de inquietação.

Aos parceiros de percurso do mestrado Renata Araújo e André do Amaral, pelos momentos de trocas e aprendizados.

A todos os colegas e professores do programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Unesp.

Aos funcionários da Seção Técnica de Pós-Graduação do Instituto de Artes, que sempre foram atenciosos.

Aos professores(a) Dra. Rejane Coutinho e Dr. Erick Orloski pela leitura dedicada de meu relatório de qualificação e aos apontamentos fundamentais para a continuidade da escrita.

À Profa. Dra. Regina Célia Prandini pela participação e contribuição na banca de defesa.

A todos que compareceram à defesa vibrando positivamente, tornando o momento ainda mais especial.

À Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov, toda a minha gratidão por tornar essa pesquisa possível, por seu acolhimento, orientação e pela sensibilidade e respeito ao olhar a trajetória de cada um.

RESUMO

Esta pesquisa trata das possibilidades de experiência estética no ensino de artes por meio da aproximação da linguagem audiovisual e as formas de criação, produção e compartilhamento dos dispositivos digitais. O contexto que recorto como privilegiado para a minha análise é a escola municipal em que leciono aulas para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental I e II, EMEF Prof^a Marina Melander Coutinho, localizada na zona sul de São Paulo. É a partir da prática com os estudantes de 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, inicialmente envolvendo fotografia e cinema, seguida da ampliação das formas de criação de narrativas visuais vivenciadas na rede cibernética, que se consolida um fazer artístico em arte-educação que considere as tramas simbólicas e a transitoriedade de ambientes característicos da vida contemporânea e a ressignificação de uma educação voltada para o sujeito e os sentidos de suas experiências. Dessa forma, o trabalho articula diferentes procedimentos para a coleta de dados: levantamento teórico para problematizar a experiência docente, registros dos estudantes durante e no pós-aula e registro docente acerca do processo. Ao longo da análise pretendeu-se destacar a função do professor como protagonista de sua jornada e mediador da inteligência coletiva, a apropriação dos elementos do ciberespaço e a importância da imagem-som, representadas na fotografia, cinema, televisão e a internet combinadas para propor novos roteiros pedagógicos baseados na incorporação da cultura multimídia.

Palavras-chave: ensino de artes; experiência estética; audiovisual; cibercultura.

ABSTRACT

This research deals with the possibilities of the aesthetic experience of the approximation of audiovisual language and the formation of creativity production and sharing of digital devices. The context that I outline as privileged for my analysis is the Municipal school where I teach children and teenagers of Elementary School I and II at EMEF Prof^a Marina Melander Coutinho, located in the southern region of the city of São Paulo. Starting with the experience of dealing with 7th to 9th grade students of Elementary School II, initially involving photography and cinema, followed by enlargement of the creative models of visual narratives that exist in the cybernetic network, and consolidates an artistic creativity in art education considering the symbolic plots and the transition of surroundings which are characteristics of contemporary and the reinterpretation in education which is directed to the subject and meaning of those experiences. Therefore this project articulates different procedures for the obtaining of facts: theoretical survey, to question the teaching experience, comments of students during and after classes and teacher notes regarding this event. All during the analyses there was an intention to detail the role of the teacher as a character and mediator of collective intelligence appropriation of cyberspace elements and the importance of the image-sound which are represented in photography, cinema, television and the internet together to propose new pedagogical scripts based on the incorporation of the multimedia culture.

Keywords: teaching of arts; aesthetic experience; audiovisual; cybercultural.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
SEQUÊNCIA 1- ENCONTRO DE SI	15
Cena 1- O argumento que move a ação	15
Cena 2 – Caminhos formativos: quem educa o educador?	17
Cena 3 – Finais e inícios	28
 SEQUÊNCIA 2 – APRENDER COMO ENSINAR: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM FOTOGRAFIA E CINEMA	 32
Cena 4 – Começo de conversa	32
Cena 5 – A invenção da fotografia: confeccionando a câmera escura	33
Cena 6 - Viagem a Lua: primórdios do cinema de animação	34
Cena 7 – Ainda sobre stop motion	35
Cena 8 – A fotografia de Sebastião Salgado no trabalho com Jovens e Adultos	36
Cena 9 – Minha Paisagem	37
Cena 10 – Escolhas	38
Cena 11 – Outras histórias de cinema e educação	39
Cena 12 – O Cinema escolar	40
Cena 13 – Cecília Meireles	41
Cena 14 – Mariazinha Fusari	42
Cena 15 – Cultura é currículo: o cinema vai na escola	44
Cena 16 – Uma ideia na cabeça e um celular na mão: um ponto de virada	46
Cena 17 – Minha Paisagem II: leituras sobre o cotidiano escolar	49
Cena 18 – <i>Propaganda nos tempos de Maier...</i> imagem em movimento	52
Cena 19 – Criando narrativas visuais: ter uma experiência estética	55
 SEQUÊNCIA 3 –É CINEMA OU INTERNET? É CINEMA COM INTERNET?	 64
Cena 20 – Transformações do/no processo	64
Cena 21 – Stop Motion: releitura	65

Cena 22 - Confissões de Adolescente: a <i>série</i> e modos de narrar a experiência adolescente.....	69
Cena 23 – Doc: formas de representar a realidade	74

SEQUÊNCIA 4 – ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: NOVOS MODELOS PARA PENSAR O FAZER ARTÍSTICO	83
Cena 24 – Educação e tecnologia	83
Cena 25 – Inteligência coletiva e as relações com a arte-educação	85
Cena 26 – Os estudantes: imagens dos sujeitos multimídia	88
Cena 27 – O roteiro e as novas mídias: ou <i>o retorno da heroína</i>	93

SEQUÊNCIA 5 – SOBRE SER MESTRE	97
Cena 28 – Tempos de experiências	97
Cena 29 – O mestre	102
Cena 30 – Considerações sobre a escola	106

O TRATAMENTO FINAL	110
---------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
---	-----

VIDEOGRAFIA DOS ESTUDANTES	119
---	-----

APRESENTAÇÃO

Apresento minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional que amparam a pesquisa no campo da experiência educativa/estética na arte-educação em confluência com a linguagem audiovisual e os adventos da tecnologia atual. Relato o meu trabalho na rede municipal de ensino de São Paulo, junto aos adolescentes do Ensino Fundamental II, especialmente a partir do ano de 2015.

Sou professora da rede municipal desde 2012 lecionando aulas de arte para turmas de Ensino Fundamental I e II. Também tenho um outro cargo de professora na rede estadual de São Paulo, na mesma área de conhecimento, onde atendo apenas turmas de ensino Fundamental I. Desde o segundo semestre de 2016, solicitei licença sem vencimentos à gestão da escola estadual que trabalho. A autorização da licença garante o afastamento por até dois anos com permanência do cargo. A decisão foi tomada a fim de me dedicar aos estudos que envolveram o mestrado.

A definição de participar do processo seletivo de 2015 do programa de pós-graduação em Artes no Instituto de Artes da Unesp na linha de pesquisa em arte e educação foi tomada a partir da participação no grupo de pesquisa coordenado pela professora Luiza Christov, iniciado em outubro de 2014 com a participação de professores da rede municipal de ensino. Durante o período que antecedeu a elaboração do projeto de pesquisa, as reflexões e partilhas acerca do ensino de artes com enfoque na educação pública municipal na cidade de São Paulo trazidas pelo grupo auxiliaram a fundamentar o esboço do objeto de estudo.

O estudo que me propus a desenvolver como dissertação de mestrado refere-se em tratar o conceito de experiência estética na aprendizagem em artes apoiada nos recursos das tecnologias audiovisuais e suas formas de conexão e distribuição (cibercultura/ciberespaço). No interior dessa discussão, analiso o meu trabalho como professora de artes para as turmas de Ensino Fundamental II da EMEF Prof^a. Marina Melander Coutinho. O trabalho amparado na linguagem cinematográfica e seus desdobramentos são parte da prática desde o ingresso no ensino formal, porém foi no ano de 2015 com o grupo de estudantes do 9º ano e em 2016 com turmas do 7º ano houve o que podemos chamar de “a tomada de consciência” ao que se refere as escolhas pedagógicas.

O interesse por cinema me acompanha muito antes de iniciar a carreira docente. Sempre fui espectadora de filmes e me interessava em compreender as etapas de produção audiovisual. Assim, cursei a graduação de Produção de Audiovisual entre 2004-2006, bastante voltada para os aspectos técnicos, mas com momentos de experimentação de narrativas visuais, normalmente, produzidas coletivamente.

Apenas em 2010 dou início a carreira docente na educação básica, sempre interessada no cinema como meio de aprendizagem. Lecionar para os adolescentes de 12 até 15 anos me aproximou dos dispositivos digitais e da rede cibernética. A partir dessa relação, considero os lugares de socialização virtual e a visualidade que compõe o imaginário jovem uma potência de construção de conhecimento significativo e fruição estética. A apresentação em simpósios e congressos mostrando os registros oral, visual e escrito feitos por mim e pelos estudantes, oportunizaram compreender o percurso criativo em ação simultânea a escrita da dissertação.

Nesse texto são aprofundados os questionamentos em relação a oportunidade de experiência estética e/ou conhecimento em uma sociedade com excesso de informações e mudanças velozes, além da imagem da escola em renovação quanto a ação educacional ao aproximar-se da ideia de inteligência coletiva (e não apenas escolar) que a cibercultura propõe.

Este texto discorre em ritmo de roteiro, motivado por aspectos voltados a minha formação acadêmica e como essas escolhas acompanham o fazer artístico em sala de aula. Dessa forma, contempla as seguintes partes, intituladas de sequências e divididas em: sequência 1, no qual faço um panorama do meu percurso formativo da licenciatura em audiovisual até o ingresso no grupo de pesquisa na UNESP. Esse período foi determinante para delinear sobre qual ensino de artes acredito para trazer novos ares para a experiência educativa, habitualmente voltada para a disciplinarização de corpos e validação unilateral da cultura.

Na sequência 2, escrevo sobre as experiências com o ensino de arte, o destaque dado é para a sala de aula e as experiências com os estudantes. A apropriação e facilidades do mundo digital, demonstram a velocidade das transformações sociais. Também narro minha experiência como aprendiz, tanto com os jovens estudantes, como nas disciplinas cursadas no mestrado, fundamentais para compreender minha escolha para a pesquisa.

Seguindo, na terceira sequência, mostro a abertura para as redes cibernéticas e os modos de produzir e narrar diante dessa realidade. A ideia de audiovisual, no começo delimitada a linguagem cinematográfica é inundada pelas referências bibliográficas do mundo digital e suas constantes ramificações. Construir situações de aprendizagem apropriando-se do ciberespaço apontam como possibilidade para o futuro da arte-educação.

A sequência 4 é a consolidação da rede cibernética na forma de se expressar artisticamente. O enfoque está nas tramas simbólicas que compõem o imaginário dos jovens estudantes e a importância da escola em empoderar a postura de protagonismo desses que estão imersos em tempos de saberes não lineares e abertos, e do professor no papel de condutor de uma pedagogia que não está pautada em circuitos fechados no que tange os caminhos pedagógicos. Essa sequência reserva a reflexão para os roteiros do futuro, respondendo em partes sobre o ato de escrever dramaturgias nascidas e sedimentadas no ciberespaço.

Finalmente, a sequência 5, vislumbra os cenários que transitam a figura do mestre em suas várias perspectivas: na experiência anterior e durante o caminho formativo, nas vivências das etapas/jornadas de uma heroína (o eu) e os parceiros teóricos que fomentam suas ações, as variações de uma mesma prática (ignorante e ironista) e a escola no cenário principal de todas essas mudanças. Com destaque para os autores que problematizam os significados da palavra experiência, no recorte em especial para a experiência estética, busco potencializar o diálogo que considero pertinente para articular pensamento e prática. Renomados autores fundamentam as questões problematizadas na pesquisa, tais como, Jorge Larrosa, John Dewey, Ana Mae Barbosa, Walter Benjamin, Imanol Aguirre, Jacques Rancière, Nestor Canclini, Paulo Freire, entre outros, claro, sem deixar de mencionar a presença fundamental e permanente dos estudantes que em conjunto com os pensadores articulam *O que, Quem e Onde* das ações e configuram a série de cenas necessárias para idealizar o roteiro.

SEQUÊNCIA 1 – ENCONTRO DE SI

Cena 1- O argumento que move a ação

O roteiro de um filme lida com uma história contada por imagens, diálogos e planos. Formatado por sequências de ações dramáticas, sua premissa diz respeito à pessoas, lugares e assuntos. Cada fragmento do enredo, possibilita construir o todo, que nomeamos de início, meio e o fim. O relacionamento entre as partes da história, onde o personagem principal, “o protagonista”, interage com outros personagens, o ajudam a contar o seu caminho de transformação até atingir os objetivos propostos inicialmente. A necessidade dramática do protagonista o impulsiona a ultrapassar os obstáculos, superar seus medos e ser ou não recompensado no final. Mais do que um desfecho feliz, existe uma mensagem a ser deixada para o espectador, algo que fique ecoando em sua memória e que o faça sentir-se próximo daquela vivência mostrada na tela a tal ponto que se emocione com o que assiste mesmo quando consciente que se trata de uma obra de ficção.

Dizem, que é preciso deixar claro a situação dramática e as circunstâncias que rodeiam o protagonista, desde o começo do filme para “ganhar” o público que torcerá por suas conquistas ao longo da trama. Desse modo, apresento ao leitor, o argumento, a ideia inicial, que motivará a escrita da primeira sequência dessa história: o entendimento do meu percurso formativo.

Para a professora, Marie-Christine Josso (2004, p.58), “[...] Ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um [...]”. No texto intitulado “*Caminhar para si: um processo-projeto de conhecimento da existencialidade*”, Josso traz aspectos da narrativa de vida como fundamento ao processo de pensamento e formação.

Para a autora, na escrita da autobiografia evidenciamos transformações, memórias, rupturas que são parte de nosso percurso e que ampliam a concepção do campo formativo para além da dimensão técnica. Relacionando ao que comumente compreendemos por formação escolar, Josso oferece ressignificação dos métodos de aprendizagem, ao tratar da enorme quantidade de experiências vividas por cada um, a possibilidade para dar sentido aos conteúdos disciplinares. Esse *caminhar para si/caminhar com* configura-se como “[...]projeto de conhecimento daquilo que somos,

pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural” (JOSSO, 2004, p.59).

Nesse movimento retrospectivo de reconstituir memórias, Josso propõe a elaboração de um autorretrato, uma viagem a partir das nossas preconcepções, passando pelos sonhos, comportamentos e cicatrizes desse percurso “[...] é este caminho que, de etapa em etapa, de elaboração em elaboração, favorece a atualização destas mesmas preconcepções” (JOSSO, 2004, p.58).

Por meio desse autorretrato mais ou menos explícito, evidenciar as posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permite ao autor da narrativa tomar consciência da sua postura de sujeito e das ideias que, consciente ou não-conscientemente, estruturam essa postura (JOSSO, 2004, p.59).

Ao encarar a trajetória, falo de reminiscências e fragmentos que constituem a minha identidade e orientaram as minhas escolhas. Nessa coleta de acontecimentos que reexamina os itinerários de minha viagem formativa, evidencia -se uma pessoa atenta a sua própria caminhada e oferece condições para decisões conscientes no futuro. Resgatar o que foi marcante ou o que ficou silenciado recria a concepção sobre os acontecimentos progredirem de modo mecânico.

Dessa forma, aproximo a experiência da narrativa proposta por Josso, à concepção do ato de narrar divulgada por Walter Benjamin. Para o autor (1987, p.223) “[...] o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história [...]”.

Nessa narrativa proposta por Benjamin, o ouvinte é convidado a interpretar a história, se apodera, sendo capaz de narrar novamente e intercambiar experiências. Para Benjamin (1987, p.205) “[...]quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las”. Assim a experiência narrada ganha potencial de aprendizagem para aqueles que ouvem a história.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987, p.205).

Na marca do narrador é evidenciado a relação com o outro e a influência que os diferentes tipos de atores exercem no processo formativo “[..] A atividade de construção, e por vezes de reconstrução, das experiências de vida que parecem significativas para compreender como e porquê o *eu* se tornou no que ele pensa [...]” (JOSSO, 2004, p.63). Nas próximas páginas serão rememorados os lugares por onde passei e as partilhas do que foi experimentado durante o percurso, fragmentos de um filme que sustentam a estrutura narrativa da minha jornada.

Cena 2 – Caminhos formativos: quem educa o educador?

- *O que contar de mim entre tudo o que é possível contar?*
(JOSSO, 2004, p.65)

O questionamento inicial desse capítulo representa um dos princípios norteadores para a socialização oral e escrita das histórias de vida que Josso propõe a partir de sua pesquisa. Escolho essa questão dentre outras, pois entendo que ao selecionar quais acontecimentos descrever, destaco o que foi de mais significativo dentro das experiências vividas conferindo a singularidade que a torna um “memorial duradouro” (JOHN DEWEY, 2010).

Segundo os manuais de escrita do roteiro de cinema, é um erro crucial iniciá-lo já o escrevendo como uma versão definitiva. Assim, é preciso pesquisa, rascunho, conflito, bom enredo, story line, perfil dos personagens, sinopse, argumento e revisão (tratamento). Trato o meu processo de escrita, a partir dos elementos do texto cinematográfico, pois a linguagem do cinema sempre esteve presente em meu percurso, primeiro como espectadora, posteriormente como estudante e enfim na prática pedagógica. Retomando os tais elementos citados, o enredo que alimenta essa narrativa tem início em 2004.

Chamarei esse momento de Ato I ou apresentação, um ponto de partida que segundo o professor e roteirista Syd Field (2001, p.68) em seu livro *Manual do roteiro*:

[...] torna-se essencial introduzir os componentes de sua história desde o início[...] o leitor tem que saber o que se passa imediatamente [...] o leitor tem que saber *quem* é o seu personagem, *qual* a premissa dramática, isto é, sobre o que trata o filme, e a situação dramática — as circunstâncias que rodeiam a ação.

A tarefa é tramar camada por camada do texto, unificando os elementos da história num sistema composto de “[...] finais, inícios, pontos de virada, planos e efeitos, cenas e sequências” (FIELD, 2001, p.86). Como já dito anteriormente, a primeira sequência

(cenas interligadas por uma mesma ideia) tem início em 2004 com a matrícula no curso de graduação em Produção de Audiovisual no Centro Universitário FIAM – FAAM.

Relacionando as escolhas em sala de aula, entendo que essa graduação de curta duração, é constantemente resgatada na minha prática de ensino. Quando optei pelo curso, ser professora não era um plano. Sempre me interessei por cinema e televisão e desejava ampliar o conhecimento acerca das etapas que envolvem a produção de audiovisual. Em aulas sobre roteiro, dramaturgia, produção, edição, entre outros, os grupos de alunos revezavam nas funções destacadas e pude vivenciar experiências significativas com a criação e produção de vídeos em formatos diversos. Como trabalho de conclusão de curso, produzimos um curta-metragem de ficção, reunindo os elementos aprendidos durante os dois anos.

Posteriormente, quando já estava lecionando aulas de arte no ensino formal o material produzido durante o curso, bem como, textos e roteiros utilizados nas aulas serviram de inspiração para o planejamento pedagógico. O *manual* de Field e o conceito narrativo divulgado pelo antropólogo americano Joseph Campbell intitulado *Jornada do Herói*¹ são exemplos disso.

Após o fim da primeira formação, permaneci um período sem estudar, no qual tentei ingressar sem sucesso no mercado de trabalho para o audiovisual. Numa tentativa de ampliar as possibilidades profissionais, ingressei em 2008 no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Um pouco antes, realizei um trabalho voluntário pelo Instituto Unibanco em parceria com a *Associação Junior Achievement* em uma escola estadual localizada na região de Santo Amaro, zona sul de São Paulo. Destaco esse trabalho, pois acredito ter sido o impulsionador para a carreira docente e o primeiro contato com o público adolescente em um espaço escolar.

O período de voluntariado pode ser comparado com um termo usado por Josso em seu texto: *momentos-charneira*. A autora nomeia dessa forma as passagens de vida tão significativas que podem ser consideradas como um “divisor de águas” de uma etapa para outra. Já Field (2001, p.101) chamaria de *plot point*: “O PONTO DE VIRADA (plot point) é um incidente, ou evento, que “engancha” na ação e reverte em outra direção”. No

¹ A Jornada do Herói é um conceito bastante utilizado nos roteiros de cinema e foi criado por Joseph Campbell como um passo a passo do percurso de um homem comum em herói, destacando as provações que surgem no caminho do personagem. O conceito de jornada cíclica aparece no livro “O Herói de Mil Faces”, escrito por Campbell em 1949.

meu caso o voluntariado foi decisivo para decidir por novos rumos profissional e acadêmico.

Uma vez por semana, era realizado um encontro com um grupo de jovens do Ensino Médio, por pouco mais de uma hora, em atividades de práticas de preparação para o mercado de trabalho. Mais do que a preocupação com o primeiro emprego, me interessava pelas histórias e experiências do público jovem. Algumas atividades davam pistas a respeito das metas e aspirações dos adolescentes, como por exemplo, o "mapa do futuro", onde podiam escrever a cronologia de acontecimentos em suas vidas e o que esperavam realizar quando saíssem da escola.

Nos poucos meses dessa vivência, fui tomada pela vontade em dar continuidade a experiência de estar com o outro num processo educativo, mesmo que não soubesse exatamente de qual maneira. O professor Jorge Larrosa (2002, p.24) afirma que "[...] o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura". Se o sentido da experiência é dimensionado por acolher os acontecimentos sem cessar seu fluxo e disponível à imprevisibilidade da travessia, busco na palavra, extrair o que ficou das particularidades e partilhas dos lugares por onde passei.

A graduação em Artes Visuais na Faculdade de Educação e Cultura Maria Montessori (FAMEC) inicia uma nova ação do enredo. Cada cena afeta o filme como um todo, uma vez que corresponde ao "[...] elemento isolado mais importante de seu roteiro. E onde algo acontece [...]" (FIELD, 2001, p.116).

Um acontecimento: para o roteiro de um filme serve de estrutura para a ação dramática, para Larrosa (2002, p. 21) constitui o verdadeiro sentido da experiência "[...] aquilo que nos passa, o que nos toca ou que o nos acontece [...]". Como personagem principal dessa história buscava as ações que me moveriam adiante. Inicialmente insegura quanto aos objetivos de escolher estudar Artes Visuais, ainda não tinha clareza de que "posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer" (LARROSA, 2002, p.28).

Desse modo, o período da graduação foi cercado de intensos questionamentos acerca da decisão sobre estudar artes visuais e sobre os objetivos da arte-educação na escola. Explicito os mais recorrentes para mim: conhecimento técnico ou favorecimento da experimentação? Saber desenhar é fundamental? Como fazer um bom planejamento

de aula? Devo escolher apenas uma linguagem da arte para desenvolver habilidades e competências?

Tinha grande preocupação com a didática da aula, até então entendia ser fundamental para um bom professor ter domínio do assunto escolhido como conteúdo. Ficava aflita em não corresponder às expectativas de dominar os acontecimentos ligados aos movimentos artísticos, e ser um mestre explicador era o que almejava naquele momento. Outro receio era não desenvolver habilidades técnicas para o desenho, uma vez que minha história como aluna do ensino regular fora marcada pela tentativa frustrada em "aprender" a desenhar. Em alguns momentos de minha formação acadêmica, cheguei a esconder os desenhos que produzia para não ser comparado com os dos colegas. Levou algum tempo para apreender a linguagem audiovisual em seus símbolos e possibilidades de criação.

A graduação abriu portas para encantamentos em disciplinas como mediação cultural, por exemplo. Visitar os espaços expositivos foi a ruptura da sensação de não - pertencimento que essas instituições sustentam. O estranhamento e desconforto também foram parte do trajeto. A experiência também é composta de padecimento e atenção. Ficar vulnerável e sentir-se exposto nas situações de aprendizagem permite que algo nos alcance e nos transforme, “[...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (LARROSA, 2002, p.25). Nesse sentido, as aulas que exigiam alguma expressividade do corpo, tais como, performance e as atividades com jogos teatrais trouxeram a consciência corporal como suporte da arte e sua capacidade de interação com pessoas e objetos.

Nessa época tive o primeiro contato com a Abordagem Triangular sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa. Com início na década de 1980, a abordagem surge da necessidade de uma prática de ensino de arte pós-moderna que dialogue com aspectos da contemporaneidade. Estruturada em três eixos norteadores: apreciar, produzir e contextualizar, em ações que se interligam, sem hierarquia que determine qual aspecto (intelectual, cognitivo ou emocional) tem maior relevância, a aprendizagem triangular não pretende fechar-se em uma metodologia, pelo contrário, é uma teoria viva, não linear, reelaborada na sua interação com os sujeitos.

Nas aulas de Didática do Ensino da Arte, ministrada pela profa. Daniela Libâneo, havia a presença constante da leitura de imagem para as obras de arte, que não ficavam

restritas aos aspectos formais (linhas, cor, textura). Ler uma obra era identificar o modo que enxergamos o mundo que vivemos, também uma interpretação cultural (BARBOSA, 1998).

Assim, começo a me aventurar como arte-educadora ministrando oficinas em ONG's (Organizações Não Governamentais) tentando me aproximar de um fazer artístico que também proporcionasse reflexão e que superasse a ideia de repetição técnica. Costumava me apoiar nas artes plásticas, usando reproduções de obras famosas e recriando a partir das impressões das crianças e jovens acerca das imagens escolhidas. Ressalto que a mediação para a leitura de imagem e contextualização ainda estavam limitadas aos aspectos formais e a localização histórica das obras escolhidas.

Em 2010, no último ano do curso de graduação em Artes Visuais prestei e passei no concurso de ingresso como professora de Artes na rede estadual de São Paulo. Foi ofertado como fase obrigatória do Concurso o Curso de Formação Específica, realizado a distância, com carga horária de 360 horas divididos em 18 módulos e com três encontros presenciais. O curso tinha por objetivo apresentar aos docentes, o currículo adotado pelo Estado. O cursista tinha direito a bolsa de estudos correspondente a 75% do salário inicial do cargo de Professor de PEB II, em regime de 40 horas de trabalho. Ao final, foi realizado uma prova de aptidão, de caráter eliminatório. Na abordagem proposta por Josso a formação é um processo de tomada de forma, portanto ao identificar os referenciais aos quais aderimos, reconhecemos os lugares e pessoas que provocaram a transformação no modo de pensar.

[...] a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos tornamos, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso meio humano e natural (JOSSO, 2004, p.73).

Cada etapa de formação serviu para a evolução de minhas próprias ideias, mesmo que não compreendidos dessa forma quando ocorreram, Josso (2004, p.77) aponta que no processo de conhecimento de si mesmo um aspecto importante é a “tomada de consciência da nossa maior ou menor disponibilidade para com referenciais novos que se ajustam mais ou menos aos nossos antigos referenciais[...]”. Até aqui, os saberes sobre arte-educação estavam estruturados nas pinturas de artistas conhecidos, minhas anotações sobre as obras e as respectivas interpretações que os educandos compartilhavam. O modo de trabalho era pensado para grupos com faixas etárias diferentes reunidos em uma mesma sala. Havia a preocupação em adequar o material para as todas as idades, uma

certa liberdade para a experimentação, sem necessidade de mensurar a aprendizagem com uma nota ao final do bimestre. Porém, é na educação formal que visualizo um currículo fundamentado nas representações visuais presentes no cotidiano do sujeito como elementos centrais nas práticas de produção, apreciação e crítica.

De acordo com Field, (2001, p.87), “a sequência é o esqueleto do roteiro porque ela segura tudo no lugar: você pode literalmente “enfileirar”, ou “pendurar”, uma série de cenas para criar volumes de ação dramática”. Uma série de cenas conectadas a uma ideia: a escola. Poderia chamar o percurso que se inicia de Ato II, definido dessa maneira: “ele contém o grosso da ação. Vai do início do Ato II até o ponto de virada do final do Ato II” (FIELD, 2001, p.137).

Em março de 2011, assumi o cargo de professora na rede estadual de ensino de São Paulo. Pisar no chão da sala de aula trouxe inquietações sobre o olhar dedicado para o ensino de artes na escola, bem como, quais experiências os corpos, o meu e dos estudantes, constroem quando estimulados a viver e significar a arte. Simultaneamente ao cargo na rede estadual, lecionava em uma escola da rede particular de ensino para turmas do ensino Fundamental II e Médio. Ali, pela primeira vez, aproximei a teoria e prática da graduação em audiovisual com o espaço escolar.

As aulas na rede estadual atendiam estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Escolher trabalhar na E.E Itiro Muto representava significado especial, pois fui aluna da escola da 1ª a 5ª série e tinha um vínculo afetivo com o lugar. Com duas aulas por semana, tentava atender as quatro linguagens: desenho, música, dança e teatro. Ser polivalente não me agradava, sentia que não dava conta do recado do modo como gostaria. Fiz vários cursos livres, principalmente na rede SESC (Serviço Social do Comércio), para ampliar o repertório e conhecer algumas técnicas de artes plásticas.

Como sempre gostei de História da Arte, costumava levar reproduções de obras de artistas conhecidos para que os estudantes recriassem apoiados em alguma linguagem. Nesse momento, ler imagens na sala de aula começa a ganhar novos contornos e uma obra em especial, tem destaque pela carga dramática e possibilidade de criar novos cenários e roteiros a partir dela: *Saudade*, de Almeida Júnior. A pintura de 1889, retrata o aparente sofrimento de uma jovem mulher. Com vestimenta simples, a mulher está com a cabeça baixa, parte do cabelo cobre o seu rosto. Segura em uma das mãos algo que parece ser uma foto, com a outra mão cobre a boca com um xale preto, a mulher parece chorar. Ainda há outros elementos na imagem que falam sobre o cenário e a personagem,

como por exemplo, o chapéu de palha pendurado na parede, sugerindo ausência masculina no lugar e um baú entreaberto, onde de se vê um velho livro coberto por um véu. Todos os elementos da pintura reforçam o sentimento de solidão e saudade. Costumava usar essa pintura nas aulas com as crianças, deixando-as oralizar e escrever histórias pensando nas características da imagem: Quem seria essa mulher? Por que chora? Será que perdeu alguém? Ela é brasileira? Ela lê uma carta de despedida ou de retorno de alguém? Essas eram as perguntas mais recorrentes ao interpretarem a obra. Outra questão levantada pelos estudantes é se imagem era uma pintura ou uma fotografia. O pintor opta por iluminar a cena usando tons de terra, criando uma luz quente na tela, típica de um cenário de uma cidade do interior.

As narrativas que surgiam com base nas interpretações da obra tornavam-se apresentações dramatizadas pelos estudantes que transformavam cadeiras, carteiras e materiais escolares em objetos cênicos. A moça tornava-se alguém que esperava o marido voltar da guerra ou chorava por ter recebido a notícia do falecimento de um filho ou outra pessoa querida. Pedia que ficassem “congelados” em alguma parte da cena para que fosse tirado uma fotografia do acontecimento. Depois conversávamos sobre os retratos tirados, as semelhanças e diferenças das histórias criadas.

Intuitivamente, inseria na atividade a estrutura pertinente a escrita de um roteiro. A premissa sempre era sobre “LUGAR e TEMPO. Você tem que saber essas duas coisas antes que possa estruturar e construir uma cena” (FIELD, 2001, p.117). Na construção do personagem, os grupos faziam esboços e perguntas que respondiam ao contexto e ao conteúdo sobre quem era e qual a sua biografia (personagem). Por vezes, o roteiro era tratado como texto poético, letra de música, sequência de desenhos e cartas. Oportunizar situações para fruir e interagir criticamente com as imagens mostradas durante as aulas “[...] prepara para ver reflexivamente imagens de outra categoria, como as imagens da TV[...]" (BARBOSA, 1998, p.44-45). Podemos ampliar essa concepção e pensarmos nas imagens que inundam a internet e as redes sociais, por exemplo.

A escola contava com televisões e aparelhos de DVD em cada sala e esses foram os primeiros dispositivos tecnológicos que usei em meu trabalho. Levava vídeos, imagens e músicas em um pen drive o que possibilitava mostrar um material que não estava disponível na sala de aula e trazer referências diversas, em algumas situações, sugeridas pelos alunos.

Concomitante as aulas na rede estadual, lecionava em um colégio particular. Tinha apenas uma aula por semana e permaneci nessa escola por um ano. Trabalhei com turmas

do 8º ano ao 2º ano do Ensino Médio. Os movimentos artísticos que moldaram a Arte não tinham conexão com a realidade e repertório daqueles estudantes. Fiquei bastante desmotivada com a falta de interesse dos grupos enquanto eu relatava os "ismos" da Arte. Desejava transmitir o aprendizado da graduação. O que parecia fluir com naturalidade com o grupo de crianças, não surtia o mesmo efeito com os adolescentes. Sentia minha ação um tanto mecanizada e a mediação com a imagem não ultrapassava o questionamento “o que o artista quis dizer com essa obra?”. Havia uma resistência por parte dos jovens em dramatizar situações propostas em aula, ainda não compreendia que cada grupo de estudantes exige criar uma nova oportunidade de experiência. Não há nada que garanta previamente o sucesso na relação mestre e discípulo “dependeram de cada olhar e cada movimento do corpo, de cada luz e temperatura, de cada palavra trocada, de cada desejo e de cada um dos modos de ser das pessoas em jogo” (CHRISTOV, 2012, p.159).

Tinha interesse pessoal em aprender técnicas de animação e me inscrevi para uma oficina de stop motion no SESC Belenzinho. Foram três encontros para criação de uma mini história fotografada e editada a fim de criar movimento nas imagens. Também pela rede SESC participei de uma oficina sobre o surgimento da fotografia com a confecção de uma câmera escura. De volta para a sala de aula passamos a analisar as obras dos artistas na perspectiva do enquadramento, luz, narrativa e personagem. A escola contava com pelo menos duas salas com aparelhos de multiprojeção. Passei a leva-los com mais frequência a esses espaços, já que a escola não contava com uma sala de artes. O intuito era aproximá-los das imagens produzidas pela arte ao longo da História, enfatizando as relações dessas imagens com a atualidade. Era comum propor leitura comparativa de imagens, para que percebessem que a produção atual tem influência histórica. Mais uma vez, usei os ensinamentos de Field no que diz respeito a estrutura de roteiro e personagens, como por exemplo, ao construir coletivamente uma narrativa para a obra *Arrufos* (1887), do pintor Belmiro de Almeida.

O fazer com os alunos me colocou como aprendiz do processo também. Proporcionar aulas expositivas nos 50 minutos semanais com as turmas já não faziam tanto sentido “o trabalho sobre os processos de aprendizagem, em articulação com o processo de formação, permite colocar mais especificamente em evidência as relações entre os processos de aprendizagem e a dimensão motivacional [...]” (JOSSO, 2004, p.81)

[...] a relação entre o processo de aprendizagem e o processo de conhecimento permite atualizar ao mesmo tempo os recursos e as resistências afetivo-cognitivas em torno da dialética conhecido/desconhecido. Em particular, as

dificuldades de reajustes epistemológicos e pragmáticos necessários para a nova aprendizagem, pois ela obriga, por um lado, a desaprender o que tinha sido precedente integrado e, por outro, a recompor uma coerência existencial (JOSSO, 2004, p.81, *apud* Josso 1996).

Certamente, o modo como passo a perceber o meu trabalho também foi influenciado pelo curso de especialização em Linguagens da Arte, do Centro Universitário Maria Antônia que frequentei entre 2011 e 2012.

Retomando a definição da estrutura de um roteiro: "uma progressão *linear* de incidentes *relacionados*, episódios e eventos que conduzem a uma resolução. Isso significa que sua história *move-se para adiante* do início para o fim" (FIELD, 2001, p.56). Dentro desse segundo ato, onde a escola é o cenário central das ações, a formação acadêmica tem influência direta no meu modo de pensar e agir como arte-educadora.

O curso contava com aulas que abarcavam as quatro linguagens da arte. Dei especial atenção aos módulos de *Teatro*, *Processo de criação: teatro e imaginário*, *Fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias e arte de narrar histórias* e *O corpo do corpo docente*. No último módulo citado, o professor Marcos Garcia Neira trazia proposições e análises das concepções do corpo ao longo do tempo, o papel do professor na construção da identidade corporal dos alunos, entre outros. As reflexões trazidas nas aulas resultaram em uma monografia orientada por Neira, na qual abordo o olhar para a construção da identidade corporal dos alunos do Ensino Fundamental I da escola estadual que trabalhei. Revisei minhas memórias de aluna, tratando a história do meu corpo na escola e quais heranças ainda carregava para a minha prática pedagógica. Busquei nas anotações das aulas, no discurso pedagógico e no *Plano de gestão* escolar pistas sobre a trama discursiva educacional que valoriza e desvaloriza determinadas práticas culturais bem como refletir em que medida os processos disciplinares se aproximam de outros ambientes como as fábricas quando tentam moldar e vigiar o comportamento de cada um por meio de punições e méritos (FOCAULT, 1995).

Ajustando o foco novamente para a sequência de cenário escolar, em 2012, assumo mais um cargo público, dessa vez na prefeitura de São Paulo. Novamente inquietações sobre como e para que ensinar artes. Um novo percurso com desafios e sem manuais, mas motivada pelo desejo de aproximar discurso e prática, professor e aluno, conteúdo escolar e experiência estética.

Na visão de Dewey a experiência estética é consolidada quando existe a perspectiva de continuidade e interação sujeito/mundo, estabelecendo aproximações com seus saberes prévios, experiências anteriores e novas hipóteses, atendendo as esferas da

cognição, da prática e do emocional. Para o autor (2010, p.132), "[...] O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento".

A jornada de aulas era composta por 17 salas diferentes, sendo nove turmas de Ensino Fundamental I, uma turma de Ensino Fundamental II e quatro salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para o Fund. I, uma aula por semana de 45 minutos e Fund. II e EJA, duas aulas semanais também de 45 minutos cada uma. É pertinente dizer que é parte da jornada do professor, ou seja, três horas aulas por semana são pensadas para planejamento e nomeadas de *Hora - Atividade* (H.A).

O primeiro impacto lecionando em uma escola municipal foi o período e quantidade de aula para as crianças. Entendendo que a experiência estética ocorre em camadas, em fluxo, o pouco tempo de aula tornou-se um incômodo. Receava pela cessação da experiência ao tocar o sinal do final da aula. A experimentação de formatos para garantir momentos de reflexão, contextualização e fazer permanecem em constante revisão. Sobre a superficialidade dos acontecimentos, Dewey (2010, p.109), afirma:

Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa das interrupções ou da letargia interna.

As conversas com estudantes nos corredores da escola, na hora do intervalo ou nas H.A's são tão fundamentais quanto as proposições das aulas. É no exercício da escuta que o professor coleta trapos, rastros e contrapontos. Na história contada de pessoa para pessoa existe uma potência que o excesso de informação do mundo atual por vezes ignora. Benjamin (1987, p.203) dirá que "[...] os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação".

Não costumava levar os alunos de Fund. II e EJA para a sala de artes, apenas para a realização de algumas atividades práticas. A disposição dos corpos e objetos da sala comum me ofereciam a segurança da relação hierarquizada. Era comum os estudantes agitarem-se quando saíam da configuração de carteiras enfileiradas. A sala de artes contava com duas bancadas, pia e armários. Por conta das bancadas, os estudantes conseguiam ficar bem próximos ou de frente um para o outro, o que facilita a conversa, a troca e a vivência coletiva. No caso dos adultos notava a apreensão de estar ali, muitos

resistiam a ideia por acreditarem que a fruição e a produção em artes estão restritas a quem visita museus ou nasceu com um dom artístico.

Ao final de 2012, fui designada para aulas de Artes no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), localizado no bairro de Parelheiros. Ir para o CIEJA foi uma decisão tomada com alguma precipitação interrompendo uma prática que começava a ganhar forma. De qualquer maneira, os dois anos de convivência com os estudantes adultos foram significativos. Pela primeira vez, daria aulas para turmas de alfabetização de adultos, que logo demonstrou a necessidade do meu olhar e escuta atentos. Novamente o tempo e espaço das aulas de arte, exigiram encontrar soluções e configurações para o discurso e prática.

No CIEJA as aulas de arte aconteciam da seguinte maneira: uma vez por mês atendia as turmas de módulos três e quatro, correspondentes ao Fundamental II e a cada quinze dias as turmas de módulo I e II, correspondentes ao Fundamental I. Em aulas de 2h15 e sem sala ambiente, fui aos poucos, ouvindo as demandas de um grupo que tem urgência pela leitura e escrita, para entender como pensar arte naquele contexto.

Na leitura de seus mundos, cheios de percalços e resiliência fomos construindo um universo que superasse o "eu não sei desenhar", "arte não me interessa" e "estou aqui para ler e escrever". Nas experiências de vida encontrei formas de reler o mundo que não conflitassem com a construção de conhecimento que a arte pode oferecer. Nesse período, durante o segundo semestre de 2014, fui inscrita pela escola para participar de uma formação oferecida pela UNESP em parceria com a Prefeitura de São Paulo. Seria um momento de pensar/dialogar arte com outros professores da rede. Considerei fundamental participar, pois do que eu me recordava era um momento inédito desde o ingresso como professora da prefeitura. Foram dois sábados de partilhas e escutas sobre o ensino de artes na escola. No primeiro encontro, a indagação foi acerca de como acontecia as aulas de artes na escola do professor participante. Nas falas dos colegas houve choro, alegria, otimismo, preocupação. Lembro de falar sobre urgências, nesse caso da aquisição de leitura e escrita dos alunos. Foi acolhedor ouvir tantas vozes e não me sentir nas aflições cotidianas. Nos dois encontros foram proporcionadas oficinas em diferentes linguagens. Escolhi participar da oficina de fotografia chamada *Luzes escolares: a fotografia no cenário escolar*, ministrada pelo coordenador pedagógico Cadú. A participação na oficina foi a constatação da potência de produzir e refletir sobre imagens que cercam a vida de nossos estudantes. A atribuição de significados por meio da produção de imagens auxiliadas pelas novas ferramentas da tecnologia foram um dos enfoques da oficina. Os

professores participantes também produziram uma foto que posteriormente foi encaminhada por *whatsapp* e exposta em uma parede da universidade. A pergunta disparadora para produzir a foto foi: *o que significa ser arte/educador na rede municipal de ensino?* Ainda guardo o bloco de anotações que levei para os encontros e que serviu de inspiração para o registro. Fotografei o bloco aberto em uma mesa, com um enquadramento que mostrasse parte das minhas anotações.

A formação foi a porta de entrada para o grupo de pesquisa coordenado pela professora Luiza Christov. Iniciei minha participação com esse grupo em outubro de 2014 e foi nessa experiência que me aproximei de falas e autores que faziam sentido quando pensava na forma de pensar e fazer arte na escola. Seguramente estar no grupo de pesquisa veio ao encontro das inquietações que me seguem desde o ingresso no ensino formal. Os passos que se seguiram da carreira docente foram influenciados pelas discussões trazidas a cada reunião. Para conseguir continuar frequentando o grupo, precisava de um ajuste no meu horário de trabalho no CIEJA o que acabou não acontecendo. Considerei que era hora de encarar as dificuldades que haviam me afastado da EMEF e cessei a minha designação.

Uma situação que pode ser descrita como mais um ponto de virada (plot point) na jornada: como passar da confrontação do segundo ato ao encontro dos propósitos da protagonista?

Cena 3 – Finais e inícios

Sobre a resolução de conflitos em um roteiro, Field (2001, p.56) afirma: “SAIBA O SEU FINAL! Você não tem que saber detalhes específicos, mas tem que saber *o que acontece*”. Também aconselha “bons filmes são sempre resolvidos – de um jeito ou de outro. Pense sobre isso” (FIELD, 2001, p.57). O retorno à minha escola de origem representou o reencontro com conflitos sobre o trabalho do arte-educador na educação básica e a busca por experiências significativas de aprendizagem. Chamarei esse momento do que Field nomearia de Ato III, ou resolução. Importante ressaltar que concordo com o autor quando diz que resolução não significa o fim da história.

Início de 2015: se pensada em formato de cena, o cabeçalho seria... Penso, que primeiro é preciso uma pausa para o entendimento do leitor. O cabeçalho de cena serve como introdução, sempre escrito em letras maiúsculas, é composto por tipo de localidade

INT (interior) ou EXT (exterior), localidade, por exemplo, a escola e tempo (dia ou noite).

Ah, também tem a ação ou descrição da cena. Vamos lá:

INT - ESCOLA - DIA

Fevereiro de 2015. Camila entra na escola, está apreensiva. Passa pela sala dos professores, cumprimenta os colegas e sobe as escadas. A sala de artes está no segundo andar. Recorda que as turmas que agora estão no 8º ano foram seus alunos dois anos antes.

Não costumava levá-los para a sala de artes, pois entendia que o espaço os deixava muito agitados. Chega em frente à sala. Procura a tranca para abrir a porta. Nunca lembra o local onde guarda a tranca. Mexe na mochila. Finalmente, abre a porta. A escola adotou salas ambientes. Os ALUNOS chegam e ocupam as cadeiras².

Retornar para a EMEF foi fundamental para decisões que envolvem o ingresso no Mestrado. O reencontro com estudantes que rejeitavam as aulas planejadas apenas pelo professor, me fez rever o sentido de ensinar e aprender. Foi a primeira vez que questionei se deveria continuar lecionando. Field (2001, p.35), já havia definido que a qualidade de um filme está essencialmente atrelada a qualidade do conflito do personagem. “Primeiro – defina a NECESSIDADE do seu personagem. O que o personagem quer alcançar, obter, durante o transcurso do seu roteiro?”. Todos nós temos muitos pontos em comum, mas “o que nos separa de todos os outros é o nosso PONTO DE VISTA – Como vemos o mundo. Cada pessoa tem o seu ponto de vista” (FIELD, 2001, p.36).

O que mais define um personagem? “Personagem é ATITUDE – um *contexto* – uma maneira de agir ou sentir que revela a opinião de uma pessoa (FIELD, 2001, p.37). Se era preciso um bom drama para criar tensão no meu roteiro, eu já o tinha: no período da manhã, não conseguia impactar os estudantes nem com o material escolhido, muito menos com situações de partilha. Com os grupos da tarde, não superava a lousa e a transmissão de informação. O meu ponto de vista sobre educação que até aquele momento era amparado no diálogo e escuta estava abalado e restrito somente ao discurso.

Mas, “personagem também é COMPORTAMENTO [...] o que uma pessoa faz é o que ela é” (FIELD, 2001, p.38). Um ponto de virada antes do fim do terceiro ato.

INT- CASA- NOITE

Camila corrige as atividades de autoavaliação dos alunos dos 9ºs anos. Na mesa da sala, estão computador, folhas, post its e caneta. Lê cada

² A fonte do texto “Courier New” corresponde a adotada pelos roteiristas de cinema.

escrita com certa surpresa e entusiasmo. Os alunos dizem gostar das aulas e compreender o que Camila diz. Câmera enquadra uma folha de atividade corrigida. Camila escreve recados para cada estudante em pedaços de post-its agradecendo a devolutiva.

Lentamente, compreendi que a construção do conhecimento envolve mais alteridade e escuta do que conteúdos escolares "[...] na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa. Alguém está disposto a perder o pé e a deixar-se tombar e arrastar por aquilo que procura" (LARROSA, 2002, p.34).

Foi na experiência de ser tombada por jovens que não acatavam a suposta autoridade do professor que encontrei caminhos para o reencontro com o meu próprio desejo de continuar a aprender e ensinar. Na relação dialógica já explanada por Paulo Freire (1983) a comunicação é fundamentada pela relação de igualdade.

Trabalhava com turmas de Fundamental I e II, porém por conta dos rumos da pesquisa, o enfoque estará com os estudantes de Ensino Fundamental II. No ano de 2015 eram turmas de 8º e 9º ano. O trabalho com leitura de imagem permanecia, com alguns avanços, pois as turmas de 9º ano, começaram a produzir vídeos. Estabeleci com esses grupos a prática da fotografia e vídeo como conteúdo bimestral. Para tal, investigamos o perfil identitário do grupo, com seus gostos e preferências. Finalmente, ficava confortável em dar prioridade a linguagem audiovisual em sua relevância estética e educativa. Os saberes escolares e o condensado de experiências desses adolescentes ressignificaram a relação dos estudantes com a própria aprendizagem.

No ano seguinte, com novas turmas de Fund. II, reestruturei as expectativas de aprendizagem em torno dos aparatos tecnológicos e da relação do sujeito e o aparelho que manuseia. O repertório estético juvenil é a ferramenta catalisadora de experiência vital e a motivação para os planos de aulas, reconhecendo o cinema como arte e sua relevância na formação dos alunos para além da diversão e entretenimento, abarcando a complexidades sociais e as vivências individuais.

Em uma sociedade com mudanças constantes em todos os níveis, o professor Imanol Aguirre (2009, p.157) afirma: “mobilidade e aleatoriedade são as constantes deste tempo e não o são menos em educação”. Tentar entender quem são e o que pensam os sujeitos dessa experiência parece urgente e irremediável.

[...] renovar as ideias básicas e os imaginários que constituem o funcionamento da maioria das nossas atuais propostas em educação artística, porque boa parte delas, além de ser improdutiva para o futuro, independente de quão incerto esse possa ser, é pouco útil para o momento atual (AGUIRRE, 2009, p.157).

A identidade desses jovens é construída na trama de valores e imaginários dos espaços que ocupam, ambientes transitórios e simultâneos, em relações que se estabelecem em muitos momentos de forma desterritorializada.

[...] Graças às máquinas fotográficas, às câmeras e aos gravadores, podemos perceber as sensações de outra pessoa em outro momento e lugar. Os sistemas ditos de realidade virtual nos permitem experimentar, além disso, uma integração dinâmica de diferentes modalidades perceptivas. Podemos quase viver a experiência sensorial completa de outra pessoa (LÉVY, 1996, p.27).

Nessa trama de imaginários, a escola ocupa um tempo significativo no cotidiano dos adolescentes, mas ainda permanece à margem das referências visuais de seus estudantes. Os saberes escolares desconectados do universo sensível tornam os materiais curriculares delimitados ao entorno escolar. Cumprir uma função apenas instrumental na formação dos jovens, parece não atender as demandas de um grupo que convoca uma sala de aula aberta para o reconhecimento de identidades, própria e alheias, capaz de construir significados para a vida.

Para a biografia do professor/aprendente:

Assim, a compreensão da escolha mais ou menos consciente dos referenciais que presidem à descrição de um processo de formação pode levar a modificar a direção tanto de um itinerário de vida como o olhar que incide sobre ele, assim como das orientações determinadas pelo o seu autor. Essa modificação de direção pode também ser considerada como um ato deliberado de auto-transformação e, por isso mesmo, de auto-orientação refletida. Quando essa modificação acontece, a finalidade formativa do processo foi atingida (JOSSO, 2004, p. 83).

Enfim, temos um assunto, ideias e personagens que *caibam* nessas ideias. Seus conflitos e pontos de vistas serão enredos das próximas cenas. O Ato III se encaminha para a resolução. Mas, como diria Field (2001, p.15): “O Ato III *resolve* a história; não é o seu fim. O fim é aquela cena, imagem, ou sequência com que o roteiro termina: não é a solução da história”.

SEQUÊNCIA 2 – APRENDER COMO ENSINAR: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM FOTOGRAFIA E CINEMA

Cena 4 - Começo de conversa

Você precisa encontrar o assunto do seu filme e o que acontece com os personagens. Esse é “um conceito primário para escrever” (FIELD, 2001, p.20), afinal, quanto mais se sabe sobre a história, mais eficiente será a comunicação com o público. Pesquisar sobre a área de interesse é fundamental, e Field usa variados exemplos de roteiristas e seus métodos de escrita na escolha por um roteiro ou outro, que vai desde pesquisas intensas antes de colocar uma palavra no papel até visitar o local de interesse para o roteiro e descobrir que deseja mudar de ideia. Quando finalmente temos um assunto, podemos partir para as necessidades e ações dos personagens.

Nesse novo bloco de cenas, as experiências pedagógicas que trouxeram aos poucos o olhar para a linguagem da fotografia e do cinema como meios de construção de conhecimento em arte serão exploradas de modo a delinear os meus propósitos futuros. Será que as imagens e sons mostrados em fotos e filmes podem ser possibilidades de leitura, contextualização e produção em arte-educação? Segundo a professora Ana Mae³ afirma (2015, p.239) muitos arte-educadores esquecem de tratar essa linguagem em seu potencial para o ensino de arte:

A Cultura Visual vem conferindo importância ao cinema na educação, mas não para mediatizar a escolha e a recepção dos filmes, é preciso pensar que cinema é Cultura Visual, mas antes disto é Cinema. É preciso conhecer linguagem cinematográfica, história e teoria do cinema.

O reconhecimento do cinema como linguagem da arte confere a legitimação de estar em um caminho significativo no que tange mediar na escola a construção de conhecimento em arte apoiada nos recursos do audiovisual. Mas antes de tratar os aspectos teóricos e históricos, penso que é preciso descrever algumas experiências que colaboraram para tornar a fotografia, o cinema e seus desdobramentos (dispositivos móveis e redes de compartilhamento) os *assuntos* do meu trabalho. São momentos

³ A Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa é uma das principais referências brasileira em arte-educação. No texto, a autora não é mencionada por seu sobrenome o que comumente é esperado da escrita acadêmica. Essa escolha ocorreu por acreditar que dessa forma a “aproximaria” das ações descritas na dissertação, uma vez que sua luta pela valorização do ensino de arte, bem como, a sistematização da Abordagem Triangular são inspirações para o cotidiano do arte-educador.

isolados que ajudaram a compor o roteiro, tal qual entendemos ser função de cada cena em um filme (unidade de ação em que se conta uma história).

LEGENDA: A cena pode ser longa ou resumida em um enquadramento “a cena é o que você quer que ela seja” (FIELD, 2001, p.116) .

CORTA PARA: escola particular/2011.

Cena 5 – A invenção da fotografia: confeccionando a câmera escura

A primeira ação de destaque acontece em 2011 durante as aulas para os estudantes do Ensino Médio. Após as oficinas realizadas no SESC e já descritas aqui, decido abordar no terceiro trimestre (a escola era trimestral), conteúdos relacionados a chegada do cinema, o uso da câmera escura, roteiro, produção de vídeo, etc. Iniciei pela a chegada do cinema e sua primeira exibição ao público em 28 de dezembro de 1895 e posteriormente tratei sobre o trabalho do ator e ilusionista George Méliès (1861-1938) que introduziu o uso de roteiros, figurinos e cenários nos filmes.

Considereei pertinente também falar sobre a invenção da fotografia no século XIX e as reverberações no mundo da pintura. Após tal surgimento, fotografar passa ser a maneira mais fácil de retratar paisagens e pessoas de qualquer lugar do mundo. Hoje, podemos comparar a fotografia com o efeito da internet em nossas vidas no que diz respeito a mostrar imagens que não teríamos acesso de outra forma. O uso da internet e de dispositivos tecnológicos ainda ganharão destaque na pesquisa.

Naquele momento, a pintura precisava se reinventar, uma vez que as câmeras faziam um trabalho mais realista e barato na arte de retratar. Desse modo, artistas, como Edgar Degas, Claude Monet, Pierre-August Renoir, entre outros, inspiraram-se na fotografia, buscando captar a incidência de luz sobre os objetos, assim como a fotografia registra a manifestação da luz.

O movimento impressionista, que rompeu decididamente as pontes com o passado e abriu caminho para a pesquisa artística moderna, formou-se em Paris entre 1860 e 1870; apresentou-se pela primeira vez ao público em 1874, com uma exposição de artistas “independentes” no estúdio do fotógrafo Nadar (ARGAN, 1992, p.62).

Feita essa introdução, os alunos de uma sala do 2º ano do Ensino Médio confeccionaram uma câmera escura usando papel cartão preto, papel vegetal, cola,

tesoura e uma lupa. A câmera foi um recurso utilizado por artistas como Leonardo da Vinci, por exemplo. Facilitava a cópia de uma imagem que seria transformada em desenho. No nosso caso, serviu para observação e o entendimento da projeção das imagens no interior da câmera, que aparecem invertidas. Isso, porque os raios luminosos quando atingem um objeto, passam por um orifício da câmera sendo projetada a imagem no interior da caixa de forma inversa, reproduzindo o funcionamento do olho humano, quando os raios de luz penetram o olho. Porém, no nosso caso o cérebro faz o ajuste de modo que enxergamos os objetos na posição original.

FADE OUT: Ao final desse plano, a imagem
escurece.

Cena 6 – Viagem a Lua: primórdios do cinema de animação

FADE IN: Surge um novo plano, outra imagem
aparece

Para o segundo momento, escrevo o seguinte cabeçalho: INT – SALA DE AULA – NOITE. O filme “Viagem a Lua”⁴ (1902) de George Méliès, pode ser considerado o primórdio dos filmes de animação. Em uma trama que se inicia em Paris, Méliès interpreta o professor Barbenfouillis, e tem a função de convencer seus colegas a participarem de uma viagem fantástica de exploração à Lua. Os efeitos técnicos dos filmes de Méliès foram descobertos acidentalmente, conforme Rosália Duarte (2002, p.217) descreve:

Filmando nas ruas de Paris, o mestre da magia no teatro percebeu que a película havia ficado presa. Soltou-a e voltou a filmar. Quando revelou o filme viu, entusiasmado, que o ônibus que estava filmando havia se transformado em carro fúnebre e os homens haviam se tornado mulheres.

Com uma filmagem quadro a quadro, é possível simular movimento de corpos e objetos, essa técnica explorada por Méliès, aprimorada e usada até hoje pela indústria cinematográfica, leva o nome de *stop motion*. Apresentei o filme aos alunos com o propósito de reproduzirmos a técnica em sala de aula utilizando cenários feitos com cartolinas e massa de modelar. Naquele momento, os aparelhos de celular não captavam áudio e vídeo de forma tão eficaz, então optei pelo uso da máquina fotográfica para o registro da sequência de fotografias. Cada grupo escolhia um integrante para levar a

⁴ O filme “Viagem a Lua” no YouTube: (<https://www.youtube.com/watch?v=rttJC8B1aMM>).

máquina para escola e alguns registros foram feitos por mim seguindo o roteiro pensado pelos estudantes. A edição da sequência de fotos ficou a cargo do programa de edição *Movie Maker*. Não fizemos uso dos computadores da sala de informática da escola, assim levava um cabo de conexão e descarregava as fotos no computador da sala dos professores, salvando as imagens em um pen drive. Ensinava teoricamente as etapas da edição e assistíamos na sala de projeção de vídeos o resultado dos trabalhos.

Desenvolvemos os temas dos vídeos de modo interdisciplinar, juntamente com os professores de História e Química, abordando questões relacionadas ao modo de vida sustentável das pessoas. No evento cultural da escola foram exibidos os vídeos feitos pelos alunos e usamos as câmeras escuras confeccionadas anteriormente para observar fotos e cartazes do evento.

Seguindo o propósito: “Mudanças de cenas são absolutamente essenciais no seu roteiro” (FIELD, 2001, p.118), mais um novo lugar e tempo para seguir adiante na história.

Cena 7– Ainda sobre stop motion

Lugar: sala de aula (prefeitura de São Paulo) –
personagens: alunos da 5ª série – 2012.

A única turma de Ensino Fundamental II que trabalhava no ano que ingressei na prefeitura era bastante receptiva as aulas de arte. Dessa vez, já no primeiro bimestre escolhi o capítulo de um livro didático⁵ dedicado aos quadrinhos e filmes de animação. Com destaque nas páginas voltadas ao desenho em movimento, realizamos algumas experiências para compreender algumas técnicas de animação.

A primeira delas, foi construir um *taumatrópio*, uma antiga invenção que dá a ilusão de movimento ao juntar duas figuras de cada lado por meio de dois círculos feitos em um papel. Unidos por uma linha grossa entre os círculos, o objeto é movimentado rapidamente, combinando as figuras desenhadas como se fossem apenas uma.

Com o êxito do primeiro objeto óptico, avançamos para a confecção de um *flipbook*⁶, disponível na internet e intitulado “Pinguim Imperador”. Com o passo a passo

⁵ IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA Tarcísio Tatit.; ARSLAN Luciana Mourão. Série Conviver. Arte 5º ano. Editora Moderna. 1ª edição.2009.

⁶ Objeto óptico formado por uma sequência de imagens organizadas no formato de um livreto. Para acessar o flipbook “Pinguim Imperador”: (http://www.invivo.fiocruz.br/media/flipbook_pinguim_imperador.pdf). Sugestão presente no livro didático citado acima.

para a montagem era possível folheá-lo rapidamente, dando a impressão de animar o desenho.

Considereei que poderíamos dar continuidade planejando um filme de animação de poucos segundos. Não tinha muitos recursos para mostrar exemplos de filmes do gênero para servirem de inspiração para o roteiro, porém havia alguns avanços na proposta: alguns estudantes levavam o aparelho de celular para a escola e pedi que fizessem os registros da sequência usando essa ferramenta. O tema era livre e foi permitido escolher espaços da escola para os cenários, com os colegas sendo os personagens a serem fotografados. Era a primeira vez que faria uso da sala de Informática Educativa da escola nas aulas de arte. Como não era hábito utilizar os computadores para a edição de imagens, encontrei algumas dificuldades para mediar esse processo, tentando mantê-los atentos a proposta juntamente aos problemas comuns as aulas (troca de turma, pouco tempo para a finalização dos vídeos, imagens que não foram localizadas no celular...).

Camila (pausa)
(recusa do chamado)

Já entendia a necessidade de mudança de perspectiva das aulas, outros exemplos demonstravam o potencial da linguagem do cinema e das tecnologias digitais para a ressignificação da aprendizagem em arte. Porém, a movimentação necessária para o desenvolvimento dessas atividades, exigia uma reflexão a respeito da minha função nesse percurso que ainda não estava estabelecida.

Traçando uma aproximação com a jornada idealizada por Campbell, comparo a situação a etapa da jornada nomeada a “recusa do chamado”. Algo havia mudado na prática escolar com essas experiências, mas precisava de outros encontros para encarar os conflitos que toda mudança acarreta.

TRANSIÇÃO DE CENA (PASSAGEM DE TEMPO): CIEJA
PARELHEIROS – 2013

Cena 8 – A fotografia de Sebastião Salgado no trabalho com Jovens e Adultos

Mudança de cenário. Onde a cena acontece e quem são os novos personagens? Lembrando que a premissa dramática, aquilo que guia roteiro até o fim, precisa manter-se a fim de alcançar sua necessidade (FIELD, 2001).

O trabalho com adultos é desafiador, especialmente no sentido de criar conexões entre o conteúdo aprendido e a realidade de vida desses estudantes. Na abordagem, tentava adequar o conteúdo de artes a questões pertinentes a vida dessas pessoas.

Em 2013, o fotógrafo Sebastião Salgado, expunha o seu trabalho (Genesis) no SESC Belenzinho. Conhecido por retratar questões sociais em suas fotos, Salgado já documentou a situação de refugiados, povos privados do direito à terra, migrantes, etc.

Coincidentemente, usava como material didático, os Cadernos do Estudante do Programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Mundo do Trabalho. Na unidade, “Arte, expressão do cotidiano”, nos deparamos com o trabalho do fotógrafo e as possíveis leituras de uma foto tirada por Salgado, somente dos pés, enquadrada em *close*, revelando as camadas da miséria vivida pelos migrantes sem-terra no Brasil. Conversamos sobre quem seriam aquelas pessoas, quais sentimentos provocados pela foto, se seria possível pensar na vida que alguém leva apenas observando os seus pés.

Próximo ao final do ano letivo, levamos todas as turmas da escola para a exposição de Salgado, que na ocasião retratava lugares do planeta ainda preservados da ação devastadora do homem. Observo a fruição dos estudantes em frente as fotografias do artista e a escuta atenta ao trabalho da educadora que mediu por pouco mais de uma hora a relação entre espectador e obra.

CAMILA (V.O.)⁷

Esse pode ser um trabalho para o próximo ano: fotografia usando o aparelho de celular dos alunos. E se registrassem algo que chama atenção no caminho do trabalho para a escola? “Minha Paisagem” pode ser o título.

CORTA PARA:

ANO SEGUINTE

Cena 9 – Minha Paisagem

No ano seguinte, prosseguia com as turmas do ano anterior e a chegada de outros estudantes. As aulas traziam tipos de enquadramentos e uso da perspectiva em fotos servindo de “esboço” do projeto que viria acontecer. O objetivo era propor que os alunos

⁷ O *Voice Over* é um recurso do roteiro que pode indicar a voz dos pensamentos do personagem.

registrassem em uma imagem o seu cotidiano e por meio da fotografia expressassem seus pontos de vistas. Em enquadramentos e perspectivas diversas os estudantes trouxeram olhares em relação ao seu universo particular: a família, um objeto antigo, um cômodo da casa, a escola. Era a lente da câmera representando o imaginário dos sujeitos.

Aqui, algo importante sobre o compartilhamento da imagem: testava usar o *bluetooth* do celular para o recebimento das fotos, um avanço para a rapidez e organização do material. Outra maneira de compartilhar as imagens, era deixa-las em uma caixa, localizada na entrada da escola, possibilitando aos colegas que estudavam em outros períodos vê-las na medida em que eram reveladas.

As fotos tiradas pelos estudantes dos três períodos da escola foram partilhadas durante a exposição da Mostra Cultural de 2014. A câmera escura se fez presente mais uma vez para observarmos as imagens produzidas por eles e que ficaram dispostas em um varal com o nome e legenda para identificação.

Enxergar-se como alguém que produz e frui arte, inaugura campos de sentidos e significações que falam de nossas referências pessoais e culturais. Na leitura dessas imagens do cotidiano entram em ação modos diversos de percepção. A fruição não é passiva, somos despertados para relacionarmos aquilo que vemos com a nossa perspectiva pessoal.

Cena 10 – Escolhas

Penso a respeito dos motivos que me levaram a escolher essas experiências e não outras para compartilhar. Quem escreve assume a responsabilidade sobre as escolhas da sua história “se você não sabe sobre o que é a sua história, quem saberá?” (FIELD, 2001, p.22). Mas, como escolher o *assunto*? Uma pista pode estar na minha própria formação, o curso de Produção de Audiovisual me acompanha continuamente, “você pode escolher usar parte, tudo ou nada do material que recolheu; a escolha é sua, ditada pelos termos da história” (FIELD, 2001, p. 22).

O interesse pela imagem em movimento sempre esteve presente, em todas as experiências narradas compreendi que almejava mais do que ilustrar com filmes e fotos determinado ponto do currículo programático, mas sim dimensionar o valor do cinema e da fotografia enquanto linguagem artística.

Tais experiências não se finalizaram na troca de turma ou ao término do ano letivo, foram memórias “escavadas” em situações de reflexão de escolhas pedagógicas, e

assim, concluíram-se de tal modo “[...] que o seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de *uma* experiência” (DEWEY, 2010).

INDICAÇÃO DE CENA

CAMILA (pausa)

FADE OUT: Tela escurece gradualmente

Cena 11 - Outras histórias de cinema e educação

FADE IN: surgem imagens conforme a tela atinge intensidade de luz. Imagens de arquivo aparecerão com o tema “cinema na escola”.

Rosália Duarte (2002, p.17) no livro *Cinema & Educação*, afirma: “Ver filmes é uma prática social tão importante do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”. A autora defende que o cinema é uma forma de conhecimento com o mesmo peso formativo dos livros. Se na escola traçamos estratégias para desenvolver competências e habilidades para ler e escrever, quando se trata das potencialidades presentes na linguagem audiovisual, caberia a educação conceber propostas que abarcassem uma pedagogia para compreender os significados das narrativas fílmicas e a linguagem própria do cinema, como a posição de câmeras, elementos visuais e sonoros, roteiro, produção e edição.

Nesse contexto, é necessário pensar uma *pedagogia do cinema* (DUARTE, 2002) ou seja, maneiras de estabelecer práticas escolares que permitissem compreender histórias contadas em linguagem cinematográfica. Duarte (2002, p.14) atenta para o fato de que as escolhas por determinadas cinematografias não devem ser vistas apenas como gosto pessoal, pois é prática social que contribui até mesmo para distinção social dos sujeitos “Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais”.

Em uma revisão histórica, algumas práticas educativas brasileiras que abordaram em algum nível a presença da imagem-som no ensino de arte serão aqui destacadas no sentido de entender as iniciativas que promoveram uma postura de valorização do cinema na escola e também para demarcar a necessidade de trazermos para a reflexão pedagógica

que “determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002, p. 19).

Cena 12 - O Cinema escolar

Incorporar as novas tecnologias audiovisuais em um contexto escolar, ainda carrega ares de novidade dentro da escola. Porém, a tentativa de introduzir aparatos multimídia em sala de aula, entendendo essas ferramentas como parte da ação pedagógica não é propriamente exclusividade do ensino atual no Brasil. O Cinema Escolar, criado pelos Inspetores Escolares do Rio de Janeiro José Venerando da Graça Sobrinho e Fábio Lopes dos Santos Luz entre os anos de 1916 e 1918, confirma o olhar para o cinema como veículo de aprendizagem.

Amália Ferreira (2004, p.20) em sua dissertação intitulada *O cinema escolar na história da educação brasileira: a sua ressignificação através da análise do discurso*, descreve com melhores detalhes os propósitos do projeto:

Como não detinham conhecimento de como operar uma câmera cinematográfica, Venerando da Graça e Fábio Luz contrataram um cineasta francês, Cyprien Segun6, com experiência de câmera e laboratório da França. Em conjunto, Luz e Graça fizeram a produção inicial de quatro filmes, denominados fitas pedagógicas. Tais filmes foram produzidos com o intuito de ponto de partida para construção do projeto “Cinema Escolar”. Inicialmente foram produzidos quatro filmes: A prefeitura, o drama O livro de Carlinhos (em 4 partes), a comédia Façanhas de Lulu e Uma lição de História natural no Jardim Zoológico. Fábio Luz se encarregou de escrever os roteiros tanto da comédia como do drama.

Os filmes foram exibidos em salas de cinema da cidade do Rio de Janeiro alugadas para tal fim. Quanto aos conteúdos abordados nos filmes, segundo os registros pesquisados por Ferreira, tratavam de questões como respeito aos pais, possíveis consequências da desobediência dos filhos, lições de moral, etc. Os atores das “fitas pedagógicas” eram alunos e professores da 2ª escola mista municipal pertencente ao Distrito Federal e um grupo de amadores do Democrata Clube de Todos os Santos, subúrbio carioca” (FERREIRA, 2004, p.26).

Pensando na ampliação do projeto, Venerando da Graça escreveu uma circular aos professores da rede municipal tentando convencê-los para as vantagens do uso do cinema na educação. O objetivo era conseguir dinheiro para produzir mais filmes, visto que a produção contava apenas com recursos próprios. Para Venerando da Graça os professores

contribuíam ao incentivarem os frequentadores dos cinemas a darem preferência em assistir as fitas pedagógicas.

O material produzido por Venerando da Graça e Fábio Luz perdeu-se e deteriorou-se com o tempo, as informações acessadas sobre as fitas pedagógicas foram através de registros dos veículos impressos da época⁸.

Cena 13 - Cecília Meireles

Foram muitas as contribuições da jornalista e escritora Cecília Meireles para a educação brasileira. Sua atuação nessa área abordou questões relacionadas a formação de educando e educador, educação infantil, a presença da arte na formação pessoal e o cinema na educação⁹.

Para o último tema citado, Ana Mae (2015) ao escrever acerca da atuação de Cecília Meireles na área da educação, evidencia o seu interesse pelo cinema. Em uma entrevista concedida para o *Jornal do Comércio* em agosto de 1929, Cecília Meireles fala sobre a Cinematografia Educativa, exposição de cinema educativo, com o objetivo “[...] de reunir elementos de todas as procedências de serem observados pelo professorado, vai também proporcionar ao público uma oportunidade para compreender a importância desse poderoso instrumento educativo[...]” (BARBOSA, 2015, p.239).

Cecília Meireles entende que por meio de “aprender vendo”, acessamos paisagens, costumes e diferentes lugares e tempos. No que tange ao interesse do professor em projetar filmes na escola, aponta a função eficaz em fixar imagens na memória sendo maior do que as imagens oferecidas nos livros didáticos ou na exposição falada. Prossegue, justificando a introdução do cinema na escola como processo natural em consonância com o próprio progresso da humanidade.

Nós temos de conhecer todo o mundo, e todos os homens, para compreendermos certas coisas universais. E o cinema, o cinema bem orientado, bem organizado e bem dirigido, orientado nas seleções, organizado de acordo com as capacidades a que se destina, e dirigido conforme as oportunidades, pode ser como um grande livro ilustrado, que a criança interessadamente lê, metade nas legendas, metade nas figuras (BARBOSA, 2015, p. 241).

⁸SANTOS, Renata Soares da Costa. Projeto à nação em páginas de Cinearte: A construção do “livro de imagens luminosas”. orientador: Luíz Reznik. – 2010. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2010.

⁹NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. A ação educativa no Brasil: alguns apontamentos. (<http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>) Macapá, v. 5, n. 2, 2º semestre. 2015.

Desse modo, o cinema educativo constituía-se em uma necessidade resultante da modernização e na perspectiva de Cecília Meireles era preciso atrelar aos processos escolares. Assim, em 1929, organiza uma exposição na Escola José de Alencar, situada no Rio de Janeiro, e conforme descrição do *Jornal do Comércio*, reproduzida por Ana Mae (2015, p.244) em seu livro: “Nas vastas salas do citado, além dos aparelhos de projeção fixa e animada, acham-se também expostos alguns trabalhos escolares, que revelam o adiantamento e a capacidade dos nossos cursos profissionais e primários”.

A exposição teve grande sucesso, demonstrando que a inserção do cinema na sala de aula não é uma inovação do século XXI, nas palavras de Cecília Meireles representa há muito tempo um auxiliar para o professor em todas os campos do conhecimento.¹⁰ Cecília Meireles não era defensora somente do cinema na escola, já naquele período falava sobre o uso da imagem e toda a tecnologia disponível para a sua reprodução, que em alguns casos, em seu olhar, eram mais úteis que o cinema. Cita possibilidades de organizar imagens com os estudantes sobre um determinado assunto ou projetar seus desenhos como personagens de uma história. Valorizava o cinema como um facilitador na aprendizagem e o entendia em seu papel cultural e de expressão. Conforme Ana Mae (2015, p.251) aponta “[...] ao contrário das outras formas de Arte, o cinema foi introduzido nas escolas como cultura para ser visto e analisado, e só depois se estimulou o cinema como expressão, como criação, como um fazer nas salas de aulas”.

Cena 14 - Mariazinha Fusari

Todos nós, as crianças, os jovens, os adolescentes, os professores...assistem e participam do mundo audiovisual, das artes audiovisuais. E essas imagens e sons, essas artes audiovisuais contemporâneas precisam ser estudadas na escola, precisam ser analisadas na escola e também produzidas. É preciso que haja um esforço da política escolar para que também esse mundo contemporâneo de imagens e sons com seus equipamentos façam parte da educação escolar (TRECHO DE VÍDEO COM IMAGENS E ENTREVISTAS ENCONTRADOS NO YOUTUBE¹¹).

A arte-educadora Maria Felisminda de Rezende e Fusari, conhecida como Mariazinha Fusari, ao longo de sua carreira, desenvolveu projetos valorizando a interface Arte-Educação e Educomunicação¹². Foi professora da Faculdade de Educação da

¹⁰ Idem.

¹¹ Vídeo encontrado no YouTube com o título “Homenagem Mariazinha Fusari (versão teste)”: (<https://www.youtube.com/watch?v=CfT1hmJNxzI>).

¹² Conjunto de ações que articulam sujeitos sociais na interface educação/comunicação, voltadas para questões como educação para a mídia e uso das mídias na educação.

Universidade de São Paulo e cofundadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE), na USP.

Na prática, o trabalho de Fusari trouxe visibilidade para um fazer pedagógico que incorpore o rádio, a televisão, o cinema, e atualmente a internet, ampliando o campo de atuação da educação. O uso das tecnologias em sala de aula, era visto por Mariazinha Fusari com a mesma importância do uso do lápis e giz na sala de aula.

Heloísa Dupas Penteado (2001) rememora as experiências com Fusari da seguinte maneira: “Punha todos nós- professores e seus colegas e a seus alunos – em comunicação com linguagens da sociedade tecnológica contemporânea [...] Apresentava-nos a tela como a nossa nova página, ou a nossa nova lousa [...]” (PENTEADO, apud SOARES, 2001, p.16). Para a arte-educadora, formar pessoas com uma visão crítica para os veículos de massa passa por processos de incorporação da arte com outras mídias visuais.

No XIV Festival de Inverno de Campos Do Jordão (1983), Mariazinha Fusari coordenou juntamente com José Manoel Morán a “Oficina de apreciação de televisão” e foi “observadora participante” da oficina de “Introdução à Linguagem do Videotape” ministrada por Guto Lacaz e Helena Maffei¹³. Na constatação de que toda pessoa “lê” os códigos visuais do seu entorno está necessidade de aproximar a escola, a criança e a televisão no que tange a análise crítica dos conteúdos desse veículo de massa a qual a criança fica exposta por horas. Por meio dos documentos analisados das oficinas e cursos do Festival, fica claro em relação a Morán e Fusari a preocupação em relação a ausência no currículo escolar para a alfabetização das linguagens audiovisuais. Chegam a citar exemplos de “alguns países” que desenvolviam dentro de sua grade de aulas a leitura de imagens apresentadas nos meios de comunicação¹⁴.

Em relato escrito sob o olhar de “observadora participante”, Mariazinha Fusari descreve todas as etapas de produção da oficina e a função destas em fomentar o debate da avaliação do processo, com os professores assistindo as produções e falando sobre os resultados. Fusari ainda em seu relato, demonstra a preocupação da adequação da oficina em articulação com a realidade daquele momento no que se refere ao ensino de artes na escola.

¹³ BREDARIOLLI, Rita Luciana. *XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão*: variações sobre temas de ensino da Arte. 2009. Tese (Doutorado), Linha de pesquisa em Teoria, Ensino e Aprendizagem, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Orientadora: Ana Mae Barbosa.

¹⁴Idem, ibidem.

A preocupação com os modos de recepção da imagem em movimento presente nos desenhos animados e assistidos por telespectadores em geral, com olhar mais específico ao comportamento diante da televisão de crianças frequentadoras da pré-escola na década de 1980 também foram objeto de estudo da educadora com sua pesquisa na área de Psicologia Escolar publicada em livro da Coleção Educar, *O Educador e o desenho animado que a criança vê na televisão* (1985).

Cena 15 - Cultura é currículo: o cinema vai na escola

O Programa Cultura é Currículo surge com a Resolução 19 datada de 13-09-2009 pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Composto por três projetos: Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola, Escola em cena e o Cinema vai à escola, visa entre outros objetivos¹⁵:

Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.

A escolha em descrever o projeto “Cinema vai à escola”, ocorre justamente por propor o uso da linguagem cinematográfica na educação. O público-alvo do programa são alunos do Ensino Médio das 91 Diretorias de Ensino da Rede Estadual de São Paulo. Em sua justificativa, “o reconhecimento para a necessidade do diálogo dos conteúdos curriculares e as novas tecnologias, a apropriação das ferramentas que possibilitam a produção de um filme e a análise crítica da produção cinematográfica a fim de atrelar a narrativa fílmica com os conhecimentos promovidos na educação básica”.

A proposta conta com material de apoio didático formado por: Caderno de Cinema do Professor com orientações para o trabalho com audiovisual na sala de aula. Conta com textos escritos por especialistas, entrevistas, sinopses e referências bibliográficas. Outra ferramenta disponível é o vídeo “Luz, Câmera...Educação!”, em um tratamento mais detalhado, desvela questões técnicas em uma produção a partir da cena original de um filme.

Acompanha o material de apoio a seleção de 20 filmes em DVD selecionados considerando o público jovem e jovem adulto. Para atender as preferências desse público, foi realizada consulta por amostragem no ano de 2007 com alunos do Ensino Médio da

¹⁵Sobre o programa “Cultura é Currículo”: (<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>).

rede estadual. Dessa forma, segundo mostra o site do programa Cultura é Currículo, os temas de preferência foram:

ética e cidadania
meio ambiente
sexualidade
educacionais
drogas
violência
históricos
preconceito
conflitos da adolescência
reflexões sobre a realidade
saúde e qualidade de vida

Além disso, são considerados como critérios de escolha dos filmes: produções de diferentes épocas e escolas cinematográficas, gêneros de filmes (documentário, comédia, suspense), produções de países diversos e filmes pouco exibidos na televisão.

No menu da página do projeto, é possível registrar a experiência docente dos trabalhos desenvolvidos com o Projeto “O Cinema vai à Escola”. Nas experiências descritas pelos os professores entre 2011 e 2014, há pouca menção ao trabalho do arte-educador em parceria com o projeto, há apenas o relato de um trabalho interdisciplinar dos professores de Língua Portuguesa, História e Artes de uma escola de Taubaté apoiados no filme *Crash, no limite*, que resultou em mural exposto na escola.

Um trabalho que chamou atenção foi um documentário desenvolvido por alunos de uma escola da cidade de Registro, sobre o trabalho da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) existente no município. Os estudantes visitaram a instituição e promoveram atividades relacionadas a desenho, pintura, dança, música registrando o processo com o objetivo de produzirem um vídeo em formato documental para posteriormente assistirem junto aos educandos que frequentam a APAE. O professor responsável não escreveu no relato qual a sua área de formação acadêmica.

É possível acessar outras intervenções feitas em sala de aula usando o material do “Cinema vai a escola”, pelo o Canal no YouTube “Educação/Núcleo de Vídeo SP”,

inscrito na plataforma virtual desde 2010¹⁶. Nesse espaço foram postados pelo Núcleo de Vídeo da Secretaria Estadual de Educação ações das Diretorias de Ensino de Suzano e Registro.

Com data de 6 de maio de 2010, um vídeo trazendo algumas produções realizadas pelos estudantes de Registro mostram que os universos projetados na tela dialogam com contextos individuais e coletivos dos jovens e são ampliados na produção e reflexão dos atores escolares. Os alunos do Ensino Médio da E.E Dinorah Silva dos Santos falaram de suas dificuldades e descobertas durante as filmagens e no pós-produção da ficção idealizada por eles nomeada de *O Homem Cobra*. Segundo a professora Vera Cristina Begliomini, já havia planos de continuidade do projeto para o ano seguinte (2011).

A PCOP (Professor Coordenador de Oficinas Especiais) de Arte, Sílvia Ramalho, enfatiza o caráter interdisciplinar do cinema na escola, unindo professores a trabalharem determinado filme sob o olhar de mais de uma área do conhecimento. Não há no vídeo destaque para o papel do ensino de arte na leitura dos códigos do audiovisual. Professora e PCOP finalizam concordando com a capacidade de produção de sentidos que o cinema abarca.

CORTA

PARA: TRANSIÇÃO DE TEMPO.

Cena 16 - Ideia na cabeça e um celular na mão: um ponto de virada

TÍTULO SOBRE AS IMAGENS¹⁷:

EMEF PROF^a MARINA MELANDER COUTINHO.2015.

A linguagem audiovisual pode exercer importante papel pedagógico, portanto, retomarei as experiências em sala de aula no sentido de demonstrar que as narrativas de imagem-som necessitam de mediação para significá-las. Ainda estamos arraigados com a ideia de cinema como sinônimo de entretenimento, ocupando um espaço pouco significativo na escola quando comparado com outras manifestações artísticas.

Vimos alguns momentos de discussão e prática do cinema no âmbito escolar, mas a sensação é de avanço e recuo dessa linguagem na história da educação brasileira, parecendo ficar restrita a iniciativas individuais e sem continuidade. Abro novamente as

¹⁶ Para acessar o Canal no YouTube “Educação/Núcleo de Vídeo SP” e assistir os vídeos citados: (<https://www.youtube.com/user/Educavideosp2010>).

¹⁷ Maneira de indicar avanço do tempo em um roteiro.

cenas do roteiro, com o ímpeto de articular os conhecimentos presentes nessa e em outras formas de narrativas visuais (a internet, por exemplo) com os conteúdos de natureza escolar.

Para a interlocução dos acontecimentos, a *montagem* (edição) ganha o reforço da perspectiva do roteirista francês Jean-Claude Carrière (1995). Assim como Syd Field auxilia na forma e vocabulário desse script, Carrière nos ajudará a “abrir um pouco mais os nossos olhos”.

Espaço/tempo: segundo bimestre de 2015/ sala de aula/ 9º ano. Proposta: saída pedagógica para o Museu de Imagem e do Som (MIS) .

Antes dessa saída, que considero determinante para os próximos trabalhos, recupero na “película”, o primeiro bimestre com essas mesmas turmas, no exercício de leitura e análise de imagem da obra de Jan Van Eyck, “O casamento Arnolfini”, 1934.

Na obra de Van Eyck mais do que linha, cor e forma, discutimos os significados simbólicos presentes nos objetos, vestimentas e na posição de marido e esposa na imagem. Para acessar a esses códigos é preciso algum conhecimento das convenções culturais da época da pintura (SANTAELLA, 2012). Vejo aí, um importante passo na apropriação da Abordagem Triangular de Ana Mae (1998, p.17), numa preocupação defendida pela arte-educadora de propor um ensino da “[...]gramática visual, da sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem”.

Conforme a imagem estática ganhava avanço em sua decodificação, a visita ao MIS se estabelecia tal qual a escolha de um enquadramento para uma cena. De acordo com o ponto de vista de cada estudante, a posição da câmera seria pensada para expressar um pensamento, inspirados pelo trabalho da fotógrafa e babá Vivian Maier.

E assim, no segundo bimestre visitamos a exposição *O mundo revelado de Vivian Maier*, revelando o trabalho da fotógrafa de possível origem francesa que teve suas imagens descobertas pelo norte-americano John Maloof, em um leilão em 2007, ao arrematar uma caixa de negativos com o propósito de buscar fotografias de época para ilustrar o livro que estava escrevendo. Observando os negativos contra-luz, Maloof os considerou fora das propostas do que escrevia. Mais tarde, quando decide revelar essas fotos, se impressiona com a qualidade do trabalho e decide disponibilizar as fotografias no *Flickr*, site de hospedagem e partilha de imagens e vídeos. Começa então a busca por depoimentos de pessoas que tinham sido cuidadas por Maier, que trabalhava como babá

na cidade de Nova York e fotografava nos seus momentos livres. Do que foi encontrado, não há registro de que Maier tenha casado ou tenha tido filhos. Em compensação, conseguiu reunir grande quantidade de objetos da fotógrafa que parecia gostar de acumular coisas. A essa altura, Maloof, crê que o material precisa de catalogação e procura parceria para a empreitada. Sem sucesso, decide sozinho organizar uma exposição com o trabalho de Maier em um Centro Cultural de Chicago e a partir daí as fotografias da babá tornam-se conhecidas mundialmente¹⁸.

Curiosidade: a câmera Rolleiflex que acompanhava Maier tinha como característica não precisar estar na altura dos olhos da fotógrafa para que ela conseguisse fotografar, o que provavelmente permitia capturar momentos mais espontâneos das pessoas retratadas. Maier morreu no anonimato e sozinha aos 83 anos em abril de 2009. Em 2013, foi lançado o documentário *Finding Vivian Maier*, produzido Maloof e Charlie Siskel¹⁹.

O universo da babá era tão desconhecido para os estudantes quanto para mim, o que tornou a fruição estética mais livre da pretensão e erudição que muitas vezes domina o discurso sobre a arte. Os espaços dedicados ao trabalho da artista foram explorados com igual curiosidade, como quando tiramos *selfies* em uma reprodução gigante de um autorretrato tirado por Maier nos anos 1950.



¹⁸As informações descritas sobre Vivian Maier estão disponíveis no Canal do YouTube “vivieuvi”: (<https://www.youtube.com/watch?v=iO0kLC2yENI>).

¹⁹ Atualmente, segundo informações obtidas por reportagens em sites da internet, o acervo de Maier tornou-se alvo de disputa de possíveis parentes da fotógrafa. Com base na Lei de Direitos Autorais, entraram na justiça americana exigindo o acervo da artista. Enquanto o processo não é decidido, fica proibido a exposição do material ou qualquer outro tipo de comercialização.

FOTO 1: *Selfie* professora e alunas do 9º ano durante exposição sobre Vivian Maier (MIS). Maio/2015.

A biografia da artista, tida por muitos como excêntrica e misteriosa, foi construída por meio das imagens que fotografava. Vivian Maier tirou muitos autorretratos ao longo de sua vida, revelando um pouco de sua identidade e até de seu estado de espírito, já que o instante da fotografia pode dizer sobre o momento que o indivíduo atravessa. Congelar um instante e dizer algo sobre si mesmo... podemos usar o celular para esse registro na escola.

CORTA PARA: sala de aula.

Cena 17 - Minha Paisagem II: leituras sobre o cotidiano escolar

Artista referência: Vivian Maier

Desenvolvimento: escolher local, enquadramento e escrever sobre a escolha de cada um do grupo. Texto sobre a biografia da artista.

Exatamente desse modo como está acima, as instruções foram dadas na lousa. Tinha algum material dado pela monitoria no dia da visita ao MIS que auxiliaria na escrita acerca da biografia de Vivian Maier. Um vídeo baixado do YouTube também ajudou na coleta de informações, principalmente para os alunos que por algum motivo não foram para a exposição. Conversamos sobre as facilidades de registro dadas pela máquina fotográfica e a câmera do aparelho celular. A fotografia e posteriormente o cinema modificaram significativamente os modos de recepção e percepção das obras de arte. Representaram em seu tempo a emancipação da arte em sua função de culto, contemplativa, para uma reprodutibilidade em massa (BENJAMIN, 1987). Tornar acessível ser espectador e criador, retira o caráter único da obra de arte, sua dimensão de *aura*.

TRANSIÇÃO PARA: enquadramentos e “ocupar a escola”

A tarefa de fotografar com o celular e compartilhar via *bluetooth* não parecia muito desafiadora, afinal a popularização da fotografia, também trouxe uma banalização para a ação de enquadrar uma pessoa ou cenário e dar um “click”. Intuitivamente, a maioria dos estudantes já pensavam no *plano* que usariam na foto de acordo com os seus interesses: close para selfie, plano geral para mostrar o lugar, detalhe para criar um clima

de mistério. Usei como exemplos os enquadramentos dos âncoras de telejornais, do entrevistado que se emociona em uma entrevista (câmera se aproxima em plano próximo) e das cenas de suspense em filmes do gênero (plano detalhe).

Falar por meio da imagem sobre os seus sentimentos em relação ao lugar onde passavam grande parte do dia (a escola) era revelar-se de uma maneira diferente do normalmente solicitado a eles. Mostrar o que não está no questionário logo após o texto escrito na lousa, “travou” alguns estudantes. Então, começamos pelo o exercício em grupo de escrever sobre a artista para enfim chegarmos a imagem a ser fotografada (Abordagem Triangular).

FUSÃO PARA²⁰: celular na mão e cenário de livre escolha. Anterior ao *instante decisivo*²¹, foi preciso justificar com as próprias palavras a posição diante do aparelho que prepara o antes e depois do disparo fotográfico:

Eu vou fotografar o refeitório porque é um lugar sagrado onde podemos nos alimentar e é um momento de encontro porque as salas ficam separadas. Eu também vou fotografar uma convocação, porque é algo que eu não gosto, diferente do espaço do refeitório, pois se eu levar uma convocação minha mãe pode tirar o meu celular (JUSTIFICATIVA DO ESTUDANTE W. G., 2015).

A escolha também se deu de maneira coletiva:

Local: gostaríamos de fotografar a brinquedoteca pois lá “relembramos” um pouco os primeiros anos que passamos aqui, ou seja, podemos lembrar um pouco nossa infância. Enquadramento: usaremos o plano geral, porque queremos mostrar toda a sala e o próximo para podermos ter fotos mais detalhadas (JUSTIFICATIVA DAS ESTUDANTES JÚLIA GABRIELA, GISELY CHAGAS, JÚLIA WELLMANN E THAYNÁ RIBEIRO, 2015).

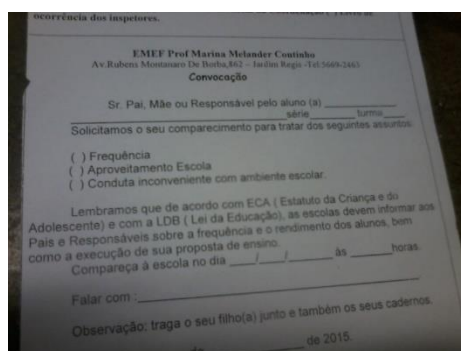


FOTO 2: “Convocação”. W. G.



FOTO 3: “Brinquedoteca”. Autoria Coletiva.

²⁰ Fusão significa duas imagens sobrepondo-se uma a outra; uma vai aparecendo, a outra desaparecendo (FIELD, 2001, p.161).

²¹ Conceito criado pelo fotógrafo Henri-Cartier Bresson (1952).

O processo criador de *Minha Paisagem II* (a primeira experiência relacionando fotografia e ambiente escolar foi intitulada com mesmo nome e aconteceu no CIEJA conforme narrado aqui), deu forma para o melhor entendimento dos meus interesses como arte-educadora e a legitimação do discurso da leitura social e estética provocada pelo ensino de arte.

A presença da imagem para a construção do conhecimento em arte acontece na apropriação de códigos culturais de públicos distintos. Olhar o trabalho de Maier, por exemplo, decodificando-o e experimentando um fazer artístico baseado na informação e conhecimento, são premissas que tornaram possível uma aprendizagem consciente (BARBOSA, 2007).

Usufruir a experiência estética dos espaços expositivos e ser apreciador de obras de gêneros e épocas diferentes, sobretudo na adolescência, favorece aspectos relacionados a imaginação e intuição que poderão ser usadas em decisões futuras, selecionando com criticidade as imagens acessadas no cotidiano. Muito dos estudantes envolvidos na proposta testaram mais de um enquadramento antes de decidir qual foto selecionaria. As adolescentes que fotografaram a brinquedoteca, optaram por algumas fotos em preto e branco, conferindo um ar de nostalgia, remetendo ao passado. Observar, comparar, deletar uma fotografia, constrói uma leitura de imagem associada a inter-relação do fazer artístico e análise da obra.

A foto enquadrada de modo a mostrar apenas os pés que caminham pelos os corredores foram pensados propositalmente pela aluna Vitória que desejava registrar o movimento das crianças numa demonstração de entendimento da imagem que gostaria de produzir, essencial para pensar no “intercruzamento de padrões estéticos” que Ana Mae (2007 p.34) defende sua presença no currículo e abordagem do ensino da arte.

Ocupar artisticamente os espaços da escola para traduzir na fotografia o que este lugar representa na percepção de cada estudante, também ousaria chamar de história da arte, pois diz algo sobre o lugar e tempo que essa produção está situada. Se ao olhar para as fotos de Maier é possível criar um imaginário e discurso sobre a própria artista e a época que viveu, ver as fotos tiradas pelos estudantes também contam sobre a escola que oferecemos aos jovens.

Cena 18 - *Propaganda nos tempos de Maier...imagem em movimento*

[...] as pessoas tinham curiosidade de saber de que era feita aquela imagem em movimento; vendo nela uma espécie de nova realidade. Buscavam a ilusão, o truque. Mas depois da primeira surpresa[...] os espectadores rapidamente compreendiam a sequência de acontecimentos ordenados rolo a rolo, fictícios ou imaginários que se expunham diante de uma câmera imóvel [...] Naquele quadro, personagens surgiam, encontravam-se e trocavam gestos, sinais (CARRIERRE, 1995, p.5).

A alfabetização para a leitura de imagem também deve incorporar a imagem em movimento (BARBOSA, 2007). Afinal, somos *inundados* por imagens publicitárias e anúncios em vídeo de produtos em todos os veículos que acessamos. A imagem na publicidade aproxima-se das nossas discussões em aula aproveitando a mostra *A propaganda no tempo de Vivian Maier*, também exposta no MIS e que reuniu aproximadamente sessenta anúncios e filmes comerciais de mais de vinte agências globais e locais. O intuito era discutir a representação feminina na propaganda no período fotografado e vivido por Maier até o momento no qual seu trabalho foi descoberto. O diálogo do marketing com o universo feminino foi ampliado na sala para analisarmos a finalidade da mensagem explícita ou oculta do gênero publicitário. Na sedução do comercial que influencia no desejo de ter algo, vem a motivação para a compra, quase sempre acompanhada de um texto que informa para convencer em ter o objeto exposto no anúncio (SANTAELLA, 2012).

Especialmente entre os adolescentes é comum as conversas sobre marcas e produtos que desejam serem muitas vezes motivados apenas pela propaganda, sem analisar a qualidade ou a necessidade do produto em suas vidas. Há grupos de amizade que se formam por conta do estilo de roupa, cabelo e acessório. Levei para a análise coletiva anúncios impressos e vídeos publicitários justamente para pensarmos juntos o que uma propaganda quer vender, a qual público se destina e os padrões veiculados.

Na propaganda de uma marca de cosméticos que utiliza o *antes e depois* dos cabelos volumosos de uma personagem de desenho animado para transmitir a mensagem que seu produto é tão eficaz que “controla” qualquer tipo de cabelo, refletimos sobre os padrões de beleza aos quais as mulheres são constantemente enquadradas, nos *slogans* sempre escritos no modo imperativo, a ordenação para o consumo rápido e constante e no logotipo dos produtos o suposto ideal de saúde, sucesso e conquistas.

Também assistimos a propagandas para entender como criar uma mensagem breve e que o receptor entenda a proposta. Utilizei um comercial de uma marca de

refrigerantes que em poucos enquadramentos e sem grandes efeitos técnicos foi bem-sucedida em sua mensagem.

Pedi que esboçassem livremente as ideias, o que na publicidade é chamado de *brainstorming* (chuva de ideias). Reuniram-se em grupos, para dividirem as funções e pensarem sobre qual produto falar, poderia ser um produto que já existisse no mercado ou criado por eles. O entendimento do papel de cada integrante (atuar, roteirizar, dirigir, editar) foi incorporado aos poucos e sem rigidez, era permitido fazer qualquer alteração durante o percurso.

COMO FAZER: ESBOÇO DE ROTEIRO E PRODUÇÃO

“EXISTE MULHER NORMAL E EXISTE MULHER QUE USA O PERFUME PERFECT.”

DESCRIÇÃO: Primeiro a Rayza entra e uma voz fala: “existe mulher normal” aí a Letícia entra e fala “e existe mulher que usa perfume Perfect”. Dá um close no perfume e cai glitter por cima.

SLOGAN: Perfect, para uma mulher perfeita!

ENQUADRAMENTO: geral

FUNDO (cenário): do lado de fora do 2º andar (escrito no roteiro). Usaram a brinquedoteca da escola.

O grupo em questão era bastante organizado e fez um trabalho de pré-produção, testando espaços da escola e levando objetos para a cena. Pouco mediei esse processo, pois havia uma figura de liderança de uma estudante desse grupo que cuidou da narração, trilha e edição. Houve uma mudança de roteiro, com as estudantes optando por um ambiente fechado (brinquedoteca) para a gravação.

“ARROZ NAMORADO, NAMORE AGORA E NÃO DEIXE PARA DEPOIS”

Primeiro trabalho finalizado dentre as quatro salas envolvidas na atividade. Não guardei o registro escrito do processo criativo, mas lembro com clareza do empenho do grupo, que costumava ensaiar e chegaram a realizar vídeo fora do ambiente escolar.

Logo que propus a campanha publicitária, já tinham em mente qual produto anunciariam. Desejavam “brincar” com a ideia de falar das qualidades do arroz *Namorado* (marca já existente no mercado) gerando confusão no “namorado” de uma das personagens da propaganda. No grupo formado só por meninas, convidaram um colega de classe para interpretar o namorado e escolheram o laboratório de Ciências da escola por conta da pia que tem na sala e permitiria lavar o arroz durante a gravação. Os enquadramentos foram pensados para colaborar com a narrativa da propaganda. O grupo

usou o gravador do celular para a voz off das meninas dizendo o slogan da campanha (diferente do produto original). Trouxeram a imagem do arroz baixada da internet para a inserção na campanha.

“HUUM, BLUE ICE É BOM”²²

Esse é um exemplo da importância da presença da imagem (estática e em movimento) na sala de aula. A construção de repertório foi fundamental para a realização dessa propaganda. O grupo, formado somente por meninos, não tinha grande preocupação com o registro escrito. Queriam criar um anúncio de bebida, mas não sabiam para qual tipo de público. Durante a gravação, perceberam que a narrativa não funcionava na prática, pois não tinham uma história breve para ser transmitida. Diante da dificuldade, sugeri que assistissem novamente, a propaganda de refrigerante citada anteriormente, para notarem a necessidade de escolher o perfil da mensagem do comercial, assim como a simplicidade de enquadramentos poderia facilitar a gravação. Retornaram para a brinquedoteca e gravaram o vídeo usando um mesmo cenário o tempo todo, apenas trocando os personagens preservando o mesmo enquadramento. A frase “Huum, Blue Ice é bom”, ecoou por um tempo pelos corredores da escola numa brincadeira entre os estudantes do 9º ano. O grupo foi o primeiro a ter um integrante que sabia editar usando aplicativos para edição no celular.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO CRIADOR: TRABALHANDO COLETIVAMENTE

Um trabalho em conjunto nem sempre é fácil: conflitos de ideias, desorganização, as vezes um trabalha mais do que o outro. Mas conforme já definido por Field (2001, p.202) “colaboração é uma experiência de aprendizagem”. Diferente de outras experiências, houve um “fazer com” baseado numa maior confiança e troca entre professor e aluno. Simultaneamente aos adolescentes, também fazia pesquisas, testava o áudio da locação escolhida, descobria como fazer transições de cenas na edição com o *Movie Maker*.

Tínhamos um momento de conversa em que ficávamos à vontade para fazer apontamentos sobre o trabalho dos colegas, sobre a qualidade das minhas intervenções e indicativos para as próximas propostas. Foi revelador ouvir de um aluno a seguinte frase

²² Propaganda acessível em formato de QR Code no item “Videografia dos Estudantes”.

quando falávamos da mudança de postura dos estudantes ao longo do processo: “Você também mudou professora. Percebeu que a aula não é só no caderno”. Ele estava certo, quanto mais me dispunha em apreender os códigos visuais das imagens e vídeos presentes nas aulas, me distanciava de alguns clichês pedagógicos que consideram que apenas a quantidade de registro escrito no caderno atesta a qualidade do professor e de sua aula.

De certa forma, entender as mudanças do caminho e rever a prática foi equivalente a *quebra da quarta parede*²³. Íamos para a sala de Informática Educativa fazer a edição dos vídeos sem ter total domínio da ferramenta. Tinha alguma noção de como colocar os vídeos na *timeline* do programa, sentava com cada grupo e aprendíamos a inserir trilha, colocar legendas, créditos, etc.

Assistir as produções era uma situação bastante aguardada por todos os envolvidos. Superada a timidez inicial de se ver interpretando no vídeo, conseguíamos elencar questões a serem melhoradas, e em alguns casos fizemos novas edições a partir do que era dito durante a avaliação. As dificuldades próprias do espaço escolar, tais como, falta de isolamento de som, barulho feito pelos grupos durante a gravação, autorização para usar algumas salas, eventuais reclamações, também eram tratadas nesses momentos.

Algo era certo, confrontar pensamentos e construir identidades, fazendo o adolescente olhar para si e para outro com menos julgamentos a respeito do certo e errado por meio do pensar, relacionar e produzir arte amparada na linguagem audiovisual, trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho docente.

Cena 19 - Criando narrativas visuais: ter uma experiência estética

*“Isso pode ser uma aventura, e eu nunca tive uma antes – fora dos livros, pelo menos”
Fala da personagem Isabelle (Chloe Grace Moretz), no filme “A invenção de Hugo Cabret”.*

A lógica de ensinar e aprender na sequência *fala do professor- texto na lousa- atividade-avaliação- próxima atividade*, não correspondia ao que estava sendo realizado pelos alunos. Então, por que não vivenciar uma educação pautada na emoção, interação e força estética dos filmes? Aquilo que os teóricos do cinema chamam de modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), a relação texto do filme e experiência do

²³ A ideia de quarta parede está associada a separação entre público e artista. No teatro, pensando no palco como uma caixa, com duas paredes ao lado, uma no fundo, a “parede da frente” representa a linha imaginária que define o espectador e o ator. No cinema, a quebra da quarta parede acontece quando o artista encara a câmera e “conversa” com o público.

espectador também pode ser problematizado no campo educacional. Conversaremos adiante sobre endereçamento.

A primeira coisa que pensei foi com relação ao tipo de filme que os estudantes consumiam. Há uma tendência a generalização em afirmar que todo adolescente se interessa pelas mesmas coisas e isso inclui seu gosto cinematográfico. Foram duas questões propositivas: Qual é o seu gênero de filme favorito? Escreva sobre o roteiro de um filme que você gosta. Por roteiro, entende-se a sequência de acontecimentos, detalhando as características dos personagens e o encadeamento da história com começo, meio e o fim.

Reservei duas aulas para a escrita e mais duas aulas para as leituras. Apareceram alguns pontos em comum, como a preferência por filmes de terror e filmes com sequência, e algumas surpresas, alunos que escreveram sobre filmes considerados com temas distantes do universo jovem, como por exemplo *O Jogo da Imitação*, com um enredo que se passa na Segunda Guerra Mundial e outro estudante que deu preferência em falar de uma série produzida pela *Netflix* (serviço de streaming de séries e filmes) que ainda não era tão popular quanto atualmente. Aliás, passei a consumir a plataforma de filmes, por conta das indicações feitas pelos estudantes.

Fomos elencando quem eram os profissionais que acreditavam serem necessários para a realização de um filme, se imaginavam quanto tempo demorava para gravar uma cena, editar um enredo de duas horas e outras curiosidades que surgiam nesse diálogo. Uma questão que recebeu melhor a atenção tem relação ao desenvolvimento do assunto de um filme, em como ter um conflito potente para ser desenvolvido.

Recorri ao cinema mudo “[...] que não possuía diálogo, nem monólogo para nos esclarecer sobre sentimentos, pensamentos secretos e tudo que chamamos de “estado de espírito” (CARRIÈRE, 1995, p. 6) e ainda sim conseguia comunicar o seu assunto/tema. Escolhi um trecho do filme “O Homem Mosca”²⁴ (*Safety Last*), de 1923, mais especificamente a sequência que o personagem Harold, um rapaz do interior que tenta a sorte na cidade grande e para impressionar sua namorada e tentar promover *De Vore*, loja na qual trabalhava, tenta escalar o prédio do comércio sem preparo ou equipamento de segurança. Naturalmente, as coisas não saem como o esperado, tornando a cena engraçada

²⁴ Para assistir a cena do filme “O Homem Mosca, usada durante a aula, acesse: (https://www.youtube.com/watch?v=QEcTjhUN_7U).

e aflitiva, pois o despreparo de Harold, nos dá a impressão de queda iminente durante a cena.

A proposta era observar os *fotogramas*, como são chamados cada quadro do filme fotográfico e escrever intertítulos nos espaços sem imagem. Os intertítulos no cinema mudo são aquelas caixas de textos com os diálogos e pensamentos dos personagens. Essa atividade foi copiada do livro didático EJA Mundo do Trabalho, já mencionado em outro momento como fonte de material. O objetivo de pensar diferentes desfechos para o personagem era o aquecimento da escrita do roteiro do curta-metragem.

CURTA-METRAGEM: STORYBOARD E GRAVAÇÃO

A produção audiovisual segue padrões que separam suas obras em gêneros e de acordo com sua duração. Um filme no formato de curta-metragem tem até 15 minutos. Pensando em produzir um curta na escola, com todas as dificuldades de tempo e outras demandas escolares, combinamos que os filmes podiam ter até mesmo 1 minuto, se o grupo assim decidisse.

Novo elemento nas aulas para a construção do roteiro, o *storyboard*, desenhos que pré-visualizam o filme e ajudam na definição dos enquadramentos, fundamentais para o trabalho de edição, foram utilizados por todos os grupos para o esboço da narrativa visual a ser gravada. Após definir que tipo de ação seria contada e quem seriam os personagens que dariam vida as ideias presentes no papel, o movimento pelos corredores da escola anunciavam novas produções.

“MARIA JULINHA, A BONECA MAL-ASSOMBRADA”²⁵

PERSONAGENS: mãe (Giselly), tio (William), menina que ganha a boneca (Thayná), boneca assassina (Júlia).

O filme conta a história de uma menina que recebe de seu tio, como presente de aniversário, uma boneca. Feliz, a garota leva a boneca para ser guardada em seu quarto, porém, coisas estranhas acontecem a partir dessa situação.

Fazendo referência ao universo *trash* de filmes do tipo “Chucky – o brinquedo assassino”, o desenrolar da história foi elaborado pelos estudantes de maneira cuidadosa, pensando em todos os aspectos da produção. Com papéis definidos relativos a função de

²⁵ Curta-metragem acessível em formato de QR Code no item “Videografia dos Estudantes”.

cada um, preocuparam-se com a locação (casa do tio da Thayná), troca de figurino, trilha, objetos de cena e tudo que pudesse colaborar com a atmosfera do enredo.

Os diálogos dos personagens foi outro ponto alto do filme, entendendo a falta de experiência desses estudantes em escrever textos em formato de roteiro, é importante destacar o trabalho que fizeram em comunicar de maneira satisfatória os fatos da história para o público.

Logo depois do filme gravado, o grupo trouxe as cenas para a escola com a intenção de decidirmos de qual maneira editar. Tenho especial apreço pelo trabalho de edição e montagem no cinema. Na técnica de manter, separar e combinar cenas é possível criar uma gramática visual diversa (CARRIÉRE, 1995). As meninas do grupo ficaram responsáveis por definir os *cortes* das cenas.

Maria Julinha foi um sucesso entre os colegas e do público daquele ano da Mostra Cultural da escola. Não existe nenhum ajuste exato quanto ao sucesso do filme com o público. Ele pode ser endereçado a um determinado grupo de pessoas, mas mudar de rota e surpreender sujeitos inesperados. É fato que esse curta sempre é usado em aula como exemplo de roteiro e produção bem realizados.

“CHARLIE MARBA”

O trabalho durou todo o 4º bimestre e contou com a colaboração da maioria dos alunos da sala. Esse curta é um bom exemplo sobre estimular a intuição e imaginação dos jovens e o papel do professor como animador da inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

O ENREDO: Charlie Marba (Paulo Vítor) vive nas ruas e a procura de um emprego vai parar na máfia. O grupo inspirou-se na estética do cinema mudo e nos filmes de máfia (como na cena em que jogam cartas) para a produção do curta. O personagem principal é uma homenagem à Carlitos, o adorável vagabundo interpretado por Charlie Chaplin.

Desde o início os integrantes imaginavam sobre qual tema falar, mas fizeram várias alterações durante o percurso, agregando colegas que já tinham terminado o seu filme e “invadindo” a aula de outros professores. As aulas de arte correspondiam a uma aula as terças e outra as quinta-feiras. Logo perceberam que esse tempo era insuficiente para o que pensavam. Por conta própria pediam para alguns professores um tempo de suas aulas para darem continuidade ao projeto. Ficava apreensiva com a não-finalização

do filme, pois nem sempre essas negociações são simples. “Fazer barulho” na escola pode não ser bem-visto. Por outro lado, não achava certo podar a criação desses estudantes, era nítido o envolvimento com aquilo que faziam, traziam objetos de casa, regravavam a mesma cena várias vezes e usaram quase todos os espaços da escola para gravar.

Com um resultado de quase 5 minutos, uma produção longa, se considerado o contexto, teve um trabalho difícil de descarte de cenas, (tinham muito material) e sua edição foi realizada sem qualquer auxílio de minha parte. O resultado foi assistido na Mostra Cultural.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO CRIADOR: O QUE QUALIFICA “UMA EXPERIÊNCIA?”

No total, foram 13 filmes realizados por quatro salas, sem contar as propagandas realizadas no 3º bimestre. Nem todos seguiram o mesmo modelo de curta, houve quem fizesse em formato de videoclipe, ou vídeo com pouquíssimo tempo de duração, parecido com a proposta dos filmes apresentados no *Festival do Minuto*²⁶.

A meu ver as experiências do ano letivo de 2015 foram gatilho de mudanças definitivas no meu modo de entender o trabalho do professor. Tudo o que foi vivenciado antes colaborou para *mover-se adiante* no roteiro autobiográfico. Porém, é no final de 2015, que o conceito de experiência estética (DEWEY, 2010) começa a ganhar contornos mais definidos. Esse conceito que articula a obra de John Dewey, se faz na interação da criatura viva (o eu) e as condições que a rodeiam (o mundo das emoções e ideias).

Ana Mae (1998, p.22) ao abordar a experiência segundo Dewey, defende que “A qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências”. Nos anos seguintes entenderia melhor as situações que diferenciam ações que cessam (sem qualidade estética) de ações que consomem a experiência (potencial estético e pervasivo).

Algumas anotações feitas por mim durante as aulas davam pistas sobre a continuação do trabalho e o que poderia resultar em inimigos da estética. A principal

²⁶ O Festival do Minuto foi criado em 1991 com o objetivo de estimular a produção audiovisual. Promove cursos e premia vídeos com até 60 segundos de duração. A cada edição do festival um tema é sugerido, podendo participar pessoas de qualquer lugar do mundo. Atualmente, conforme informações da página do Facebook oficial do Festival, as atividades estão interrompidas por falta de patrocínio.

delas, era não tornar o trabalho automático, daqueles eficiente quanto ao resultado prático, mas sem consciência do processo. Me refiro principalmente a pressão criada por mim para a rápida entrega dos vídeos, um tanto relacionada a prática escolar de atividades sucessivas para avaliação. Novos modos de avaliação precisavam ser combinados de acordo com a produtividade dos grupos. A ânsia por resultados, pode desqualificar a singularidade da experiência estética.

Dewey usa o exemplo de uma pedra que rola de uma montanha e seu caminho até chegar ao local no qual ficará em definitivo. Essa descida não deve ser linear, ao final, a pedra estará carregada daquilo que encontrar pelo caminho, constituída do que era inicialmente e o que agregou consigo.

E o que os estudantes teriam agregado pelo caminho? A Júlia “boneca mal-assombrada” em uma conversa via o aplicativo de mensagens para celular, *Whatsapp*, narrou em maio de 2016:

Fazer o filme foi bem legal e divertido, poder colocar suas ideias em prática, rir com os amigos por trás da câmera, dar vida aos personagens que só estavam nos nossos pensamentos e depois assistir o resultado que nós nos dedicamos bastante, tudo isso é maravilhoso, me senti uma verdadeira atriz, amei a ideia do filme, até nos dá vontade de fazer mais alguns, acho que todas as escolas deveriam fazer atividades assim, ensinar divertindo seus alunos, muitos irão se impressionar com os resultados como nós.

Lucas, estudante que participou do filme “Charlie Marba” me enviou um áudio por meio do mesmo aplicativo e compartilhou suas impressões:

Ah, a experiência foi bem bacana, porque envolveu praticamente a minha sala inteira no desenvolvimento do filme. É... o grupo todo praticamente deu ideias de como fazer, correu atrás das coisas[...] foi bem *da hora*. Ajudou bastante também a entender um pouco mais da história do cinema com os vídeos que a professora passou. É... também tiveram as vestimentas, o figurino todo, o cenário, a preocupação toda com o filme. E é só.

As conversas trazem para mim o que Ana Mae (1998) aponta para a diferenciação da experiência estética em arte da experiência estética de outra natureza: o fazer artístico. Apoiada no discurso de Dewey, afirma que na relação de fazer e apreciar, o trabalho com os materiais, unifica o intelectual, o emocional e o prático.

E qual a importância de coletar essas conversas se não há um modo de fazer igual, uma vez que outros grupos acionam outras questões? A troca de mensagens com os estudantes aconteceu enquanto cursava a disciplina do Mestrado “História do ensino da arte no Brasil: do modernismo à contemporaneidade” com a professora Rejane Coutinho, no Instituto de Artes da Unesp. Me preparava para apresentação de um seminário em grupo baseado em texto do livro *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (BARBOSA,

2015), e no contato com essa obra me aproximei do significado entendido por Dewey para a experiência *consumatória*.

As turmas de 9º encerravam o seu ciclo na escola, mas a experiência disparada pela interação com esses sujeitos não precisava finalizar junto com o ano letivo, pois ela (a experiência) havia fortalecido novos modelos de expressão que seriam vivenciados nos anos seguintes. Consumar uma experiência em arte, então não estaria atrelada com a ideia de finalização do processo após uma série de atividades, mas sim vivenciá-la impregnada de significado, distante da “monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual” (DEWEY, 2010, p.117).

O pensamento de Dewey trouxe à luz os questionamentos sobre artes maiores e artes menores na realidade educativa. Hesitar quanto a definição do “tipo” de arte que levaria para a sala de aula, me fez por um tempo apenas levar para sala obras legitimadas pela História da Arte. Obviamente, que é importante colocar o aluno em contato com diversas representações artísticas, incluindo as reproduções de arte canônica, porém ansiava pela amplitude dos modos de percepção do discurso e da prática artística e se pretendia inovar, precisava educar a sensibilidade do meu “público”. Do mesmo modo que estava sendo educada por eles a enxergar nas novas tecnologias digitais um potencial para outras leituras e fazeres.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: ENDEREÇAMENTO

Sistema com um número de partes individuais que serão organizadas a fim de formar uma unidade, assim funciona o roteiro cinematográfico. Nessa história contada por imagens, as sequências ajudam a visualizar o que “funciona” ou não no decorrer do enredo. Dar continuidade ao que foi iniciado formando os blocos de ação que conectarão uma mesma ideia do começo ao fim. Para tal, é preciso saber a ideia que move a sequência (contexto) para criar o conteúdo (propósito).

O contexto escola determinou o meu propósito dramático, o que acontece com os personagens dentro da cena é de responsabilidade do escritor (FIELD, 2001), o ator entende os motivos pelos quais está na cena quando existe um propósito para estar lá. Penso que não funciona diferente na relação com o aluno e na construção de um currículo escolar que ajude a constituir a si próprios como agentes sobre a história e na história. Disse que voltaria a falar sobre o conceito de *modos de endereçamento* conforme

divulgado por Elizabeth Ellsworth (2001). O termo usado nos estudos de cinema basicamente diz respeito ao texto do filme e de que forma ele age nos espectadores.

Os filmes são pensados para atingir determinados públicos, “são feitos para alguém” (ELLSWORTH, 2001, p.13). As decisões em relação a sua narrativa estrutural, seu argumento e tratamento final vai em direção há quem seria o público e o que desejam assistir de acordo com o entendimento de quem faz o filme. Para que filme o funcione, seus blocos de ação devem fazer sentido aos espectadores a tal ponto que se estabeleça uma relação particular com a história acionando as emoções correspondente ao que se passa na tela.

Permanecendo no campo audiovisual, “a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem *nós* pensamos que somos” (ELLSWORTH, 2001, p.20). Quando o endereçamento acerta um alvo inesperado, exige um ajuste de foco que revisa o propósito inicial do filme e o coloca no “centro do endereçamento”. Ellsworth exemplifica essa negociação de sujeito e a quem se destina uma determinada narrativa trazendo o filme *Jurassic Park* (Parque dos Dinossauros). Imaginemos que o filme tenha sido endereçado unicamente “aos garotos estadunidenses brancos, ricos, de 12 anos[.]” (ELLSWORTH, 2001, p.21), ainda sim seria possível negociar com o filme e ele fazer sentido para alguém que não atende a essas características? Segundo a autora, a resposta seria sim, pois do mesmo modo que podemos nos identificar com ficções que inicialmente não parecem terem sido endereçadas para nós, não existe um filme que seja produzido com apenas um tipo de endereçamento.

Na ausência de controle do sujeito e suas experiências como espectador, concordamos com a autora quando argumenta:

[...] os filmes falam de algum lugar no interior das ideias, fantasias, ansiedades, desejos, esperanças e dos eventos atualmente em circulação – e de que esse “algum lugar” possa ser localizado por meio de um exame de formas pelas quais certos personagens, vozes, ponto de vista, discursos e ações são visual e narrativamente privilegiados e recompensados em detrimento de outros nos filmes (ELLSWORTH, 2001, p.38).

Se não há respostas exatas do enlace do texto audiovisual e a(s) leitura(s) possíveis do espectador, algo parece certo, tentar gerar um modelo que padronize pensamentos e comportamentos não é eficaz nem no cinema e muito menos na educação. Talvez, o interessante disso tudo esteja no encorajamento quanto a mudança de posturas, nas formas

de lidar com o contexto e conteúdo daquilo que é endereçado aos estudantes, incorporando, a potência do imprevisível, o “erro” ao endereçar, tão fundamentais para as mudanças de rota.

CORTA PARA: duas imagens se sobrepondo uma a outra, uma imagem aparece enquanto outra vai desaparecendo.

SEQUÊNCIA 3 – É CINEMA OU INTERNET? É CINEMA COM INTERNET?

Cena 20 – Transformações do/no processo

INDICAÇÃO DE ROTEIRO

O ano de 2016 iniciava e gradualmente a imagem aparece e prossegue a ação em plano geral.

Dois cenários se formam na tela: a sala de artes recebendo novas turmas e o início das aulas no Instituto de Artes (UNESP). Quero voltar ao processo de formação, a indagação “*quem educa o educador?*”. De acordo com Josso (2004, p.61) o caminho formativo é um circuito “aberto e retroativo”, permite que a qualquer momento da autobiografia você se perceba apropriando-se de alguma experiência referente ao que nomeia de nível de formação, conhecimento e aprendizagem.

O período dedicado aos estudos oportunizou compartilhar as questões relacionadas ao projeto de pesquisa simultaneamente ao cenário que se formava com as turmas de Ensino Fundamental II daquele ano, mais especificamente, três salas de 7º ano. Revisitar o meu trabalho por meio das apresentações durante as disciplinas, trouxe novas questões acerca de como penso e pratico o ensino de artes na escola.

Em sala de aula, na proposta de análise dos vídeos feitos no ano anterior, houve a percepção de novos cenários para endereçamentos, em reconhecimento de que os públicos não são iguais e extraem diferentes leituras daquilo que assistem (ELLSWORTH, 2011, p.83)

Com os estudos realizados no interior das disciplinas do mestrado houve a oportunidade de relacionar os autores escolhidos com as proposições desenvolvidas na escola por meio de discussões e seminários. Nesses momentos, partilhei com os colegas as experiências escolares atribuindo significados a essa trajetória numa prática sempre recomçada de ler e reler o que foi vivenciado.

Nesse sentido, considero relevante destacar, que o trabalho junto aos adolescentes ocupou o foco central das minhas leituras e pesquisas. A simultaneidade de territórios que os jovens se movimentam, chamam minha atenção especialmente quando acredito na arte como conexão de mundos e conhecimentos. Privilegiei a experiência de estar com os jovens em sala de aula construindo saberes pensando na mobilidade e flutuação de saberes que marcam as vivências dos jovens estudantes.

O que parecia fazer sentido em termos de assuntos para abordagem nos filmes mudou bastante de um ano para o outro. Prova de que estamos imersos em uma sociedade que muda de forma e lugar a todo instante e a resposta educacional precisava vir ao encontro da velocidade desses acontecimentos (AGUIRRE, 2009). Quando considerei que fazer uso do celular para elaborar narrativas visuais bastava para romper com pressupostos de uma educação linear, novamente sou surpreendida pelas demandas de compartilhamento e conexão do conteúdo realizado.

Vem ao encontro das reflexões sobre as ações práticas, o texto da professora Rejane Coutinho (2006), "*Qual o lugar da arte na educação*". A reflexão em relação ao futuro do ensino de arte preocupado em desenvolver competências para o uso de novas mídias que diluem as distâncias de comunicação e interação entre as linguagens dialoga com a proposição de um fazer artístico combinando audiovisual e a apreensão dos espaços de criação da tecnologia digital, pressupondo “diálogo e interação entre culturas” (COUTINHO, 2006).

CORTA PARA:

Cena 21 - Stop Motion: releitura

Digito no *Google* a palavra releitura e “dou um *enter*”. Na busca virtual encontro a definição: s.f. Composição ou criação de alguma coisa a partir de outra existente²⁷. No ensino de arte, convencionou-se equivocadamente entender a releitura como cópia da reprodução de uma pintura, normalmente encontrada em um livro didático ou fixada na lousa. É como se o aprendiz não pudesse recriar tomando como estímulo outra forma de expressão artística e precisasse ser fiel a imagem de referência. Em contraposição a ideia de cópia, sabemos que a leitura de imagem não se resume ao exercício de deciframento de códigos, é “construir a metalinguagem da imagem” (BARBOSA, 1993), é falar da imagem em outro discurso, por vezes gráfico, as vezes silencioso, mas sempre necessário para o sujeito compreender o objeto de conhecimento e construir representações e interpretações (PILLAR, 1993).

Desde a primeira situação de aprendizagem em arte apoiada na linguagem do vídeo, o formato de filme em *stop motion* vem sendo provado. As apropriações desse

²⁷ Definição encontrada no Dicionário Online de Português: (<https://www.dicio.com.br/releitura/>).

trajeto proporcionaram reler a prática do passado. Ler novamente o que foi realizado, nomeio de releitura.

Começamos o primeiro bimestre com o seguinte esquema na lousa, cinema de animação – fazendo um personagem – objetos ópticos – stop motion (trilha sonora). Aproveito a indicação ao *Oscar* 2016 na categoria Animação do filme brasileiro “O menino e o mundo”, dirigido por Alê Abreu, e introduzo o cinema de animação no conteúdo do bimestre. Observamos algumas imagens do filme em versão impressa de um livro didático²⁸, para a observação dos traços do desenho dos personagens, marcados pelas as cores vibrantes criadas com lápis de cor, canetinhas e giz de cera. O protagonista, um menino desenhado com traços simples e olhos expressivos, tem a vida transformada a partir do momento que o pai vai embora e o garoto decide ir a busca desse pai. O cenário mistura sonho e pesadelo, em ambientes contrastantes de cores e mistura de técnicas artísticas. A arte de Alê Abreu, segundo o próprio diretor afirmou em entrevistas foi influenciada pelos traços dos pintores Joan Miró e Paul Klee.

Assistimos ao videoclipe do rapper Emicida “Aos olhos de uma criança”, que é parte integrante da trilha sonora do filme. Vimos uma reportagem disponível no YouTube²⁹ do programa *Metrópolis* da TV Cultura, com data de outubro de 2013, sobre a produção da animação. O olhar inicial foi para a concepção de um personagem antes de pensar no roteiro. E, se o assunto era desenho animado, montamos uma variação do *flipbook*, usando uma tira de uma folha de papel A4, dobrando-a no meio. Primeiro, pedi que fizessem um desenho na parte de cima da dobra, o tema para o personagem era livre, podendo ser representado pelo desenho de um animal e objeto. O segundo desenho, na folha de baixo, deveria ser semelhante ao primeiro, apenas com uma pequena alteração. Por fim, era só enrolar um lápis ou caneta, na parte de cima da tira, e arrastar de um lado para outro sobre a parte da tira que continua estendida. Tínhamos assim um personagem em movimento.

Demos continuidade, fazendo esboços no caderno com alterações nesse mesmo desenho, criando uma sequência de ações para o personagem. Pedi que levassem um pote vazio de iogurte, para servir de base para o próximo objeto óptico, o *zootrópio*³⁰. Levei o molde do objeto impresso da internet, e usamos papel cartão preto para a montagem,

²⁸ POUGY, Eliana. Arte Ensino Fundamental – Anos Iniciais 4º e 5º ano. Ápis. Editora Ática. 1ª edição. São Paulo, 2015.

²⁹ Para assistir a matéria citada: (<https://www.youtube.com/watch?v=uyvtihhcIhI>).

³⁰ Tambor circular com pequenos recortes através dos quais podemos ver a sequência de desenhos. Ao girar o tambor, e outra vez, temos a ilusão de movimento.

dando contraste de cor com o lado de dentro onde a sequência de desenhos seria colada. Depois de recortado e montado, com a ajuda de uma tacha, afixamos o zootrópio no pote de plástico.

Algo que notava nessas turmas de 7º ano era a rapidez com a qual terminavam uma atividade e já solicitavam outra. O que eu programava para uma certa quantidade de aulas, não necessariamente correspondia ao tempo que iriam usar para finalizá-la. Esse comportamento influenciou os próximos passos que do realizamos durante o ano. A demanda era diferente, não podia permanecer esperando as mesmas respostas. Até propus a massa de modelar e o cenário de papel para quando fizéssemos os vídeos. Mas os corpos eram outros, era preciso revisar o modo de endereçamento, revendo “*quem eu penso que eles são*” (ELLSWORTH, 2001).

Grupos formados, fomos para o desenho e escrita do storyboard da história. Olhando o que fizeram nessa etapa ainda era possível ver que as referências ao universo dos filmes de terror e ação assim como no ano anterior eram muito presentes no imaginário dos jovens. Mas, me chamou a atenção, um grupo em especial, que não conseguia “fechar” o seu roteiro e que por fim, não tiraram as fotos no formato solicitado, fizeram quase que uma fotonovela com trilha sonora. Embora, não tenham realizado exatamente um filme em stop motion, havia uma questão ali que direcionaria as intenções dos próximos trabalhos, não era somente trazer suas preferências televisas, virtuais e cinematográficas, era uma necessidade de colocar nos vídeos assuntos presentes nas rodas de conversa na hora do recreio, nas trocas de mensagens nas redes sociais ou silenciado na falta de espaço de escuta dentro e fora da escola.

Com aproximadamente 45 fotos a narrativa é embalada ao som da música “Na sua estante”, da cantora Pitty e mostra o efeito fatal do bullying na vida de um adolescente. A estudante Thayná é a protagonista que sofre com as provocações feitas pelos colegas de escola e quando a ajuda chega, já é tarde demais, a personagem “atira” nos colegas e se suicida³¹. A agressão intencional verbal e/ou física que define uma situação de bullying é objeto de reflexão em muitas reuniões pedagógicas e quase sempre as soluções são buscadas unicamente dentro do meio adulto. Dar voz ao adolescente para que se expresse nesse caso, por meio da arte, falando “*quem ele pensa que é*”, ajustou o meu trabalho para um olhar mais atento com relação ao currículo de arte que se define em concordância

³¹ Vídeo acessível em formato de QR Code no item “Videografia dos Estudantes”.

com a forma como os estudantes poderiam usar o endereçamento do conteúdo escolar para elaborar sua identidade (ELLSWORTH, 2001).

Não me refiro apenas em falar sobre bullying, mas da experiência de aprendizagem tocar em pontos sensíveis que façam sentido para quem está envolvido no processo. Ter “aquela experiência” (DEWEY, 2010), foge das posições fixas e localizáveis pré-determinadas tanto na relação professor e aluno quanto nas propostas didáticas.

Fim da movimentação dos estudantes pelos corredores da escola, chegava a hora da edição. Temos *o problema* e uma reconfiguração: não conseguíamos usar a sala de Informática Educativa, pois no mesmo o horário a POIE (Professor Orientador de Informática Educativa) estava em aula com outras turmas. Compartilhei a dificuldade com as turmas, e alguns estudantes se posicionaram dizendo que já utilizavam aplicativos baixados no celular para edição de vídeos. O manuseio era rápido, com o grupo refazendo vídeos durante a aula, em muitos casos, editando no período de aula. Baixei no meu celular o aplicativo gratuito *Viva Video* para me familiarizar com a interface e principalmente com o tamanho da tela do celular na hora de editar. Acostumada a usar o computador fui alfabetizada pelos estudantes para decodificar esse novo elemento do trabalho.

Para os grupos, os aplicativos representavam maior autonomia de decisões de narrativa. A inserções de transição, efeitos e trilhas diz muito da personalidade de quem está por trás dos cortes. Fui gradativamente deixando a decupagem do vídeo a cargo dos grupos, intervindo na análise final e quando solicitada. Talvez pela facilidade de baixar, converter e inserir trilhas, a presença da música ganhou força com essa proposta de stop motion, ajudando na dramatização do assunto tratado.

Estávamos mais ágeis na produção e isso foi um ganho de tempo de aula., a descentralização da figura do professor nas escolhas dos cortes e enquadramentos imprimiu um olhar mais autoral no resultado. E para organizar o material a ser exibido se não estavam salvos no meu pen drive? Avisto a rede cibernética chegando cada vez mais perto da sala de aula. Seria repetir a *quebra da quarta parede*?

INSERIR FLASHAWORD³²

³² Uma breve inserção de um detalhe da história, pode relembrar algo que aconteceu ou antecipar algum momento do filme.

INSERT- Minhas anotações do bimestre anterior (close na folha do caderno): entender melhor o funcionamento dos aplicativos principalmente no quesito *importar os vídeos* e recebe – los. Alguns grupos perderam o material por não conseguir “salvar o filme”. Rever o processo de escrita do roteiro (pensar em algo anterior ao *storyboard*). Alguns estudantes perguntam: “posso enviar o vídeo por *Whatsapp*”? Nota para comentário durante a autoavaliação, a aluna conversa em particular comigo no final da aula sobre a situação de bullying sofrida por ela, pergunto se deseja compartilhar com os colegas e ela diz que prefere escrever sobre o assunto. Os estudantes se posicionam quanto ao próximo trabalho, pedem que não seja sequência fotográfica, preferem vídeo em formato de curta-metragem, acham “*chave*” (gíria para “algo legal”) gravar.

VOLTA À CENA

Cena 22– Confissões de Adolescente: a *série* e modos de narrar a experiência adolescente

As situações narradas reverberaram nas próximas ações, especialmente a percepção de que algo potente parece existir na articulação da aprendizagem em arte e na forma de comunicação desses jovens, nesse sentido, falo da maneira de se expressarem apoiados nos adventos da tecnologia, possibilitando que a metodologia de análise e leitura da obra pudesse compreender em maior amplitude o referencial imagético desses grupos. As conversas durante as aulas tinham indicações para o intercâmbio sobre o que pesquisar, ler e assistir, com base nas referências trazidas por eles, possibilitando um melhor entendimento dos objetivos de inter-relacionar com o material selecionado por mim, por exemplo. Ao mesmo tempo em que era latente a aproximação das novas tecnologias, era importante manter o aprofundamento das análises das imagens para não ficarmos restritos a apreciação sem crítica, mas que também não fosse a história da arte pautada na cronologia e informações das obras, desconsiderando a subjetividade dos sujeitos na interpretação.

As próximas criações partiram das histórias que povoam a adolescência desses estudantes em comparação com material audiovisual de mesmo tema. Incialmente, falamos da representação da figura do adolescente nos meios de comunicação, e se essa representava a realidade de conflitos vividos nessa fase. As opiniões convergem para a ideia de que a TV “maquia” as questões pertinentes aos jovens, mostrando figuras distantes de como se enxergam. Há também uma diminuição na quantidade de horas

dedicada em ver TV aberta. O YouTube timidamente, começa a ocupar o lugar que antes fora da televisão. Há uma identificação com os trejeitos e a conversa direta, em plano próximo “falando” com a câmera que os *youtubers*³³ oferecem. Reproduzem como cenário desde o quarto bagunçado até a contestação de valores da sociedade tão comum ao comportamento adolescente.

Na sala seguimos com os assuntos que mais movem as discussões e que ajudam a escolher o material a ser analisado. O bullying e as brigas por motivos como namoros e rivalidades alimentam as nossas conversas antes de pensar no roteiro. Mostro uma cena do filme norte-americano “Bem-Vindo à casa de bonecas”, de 1995. A personagem central, a adolescente Dawn, interpretada pela atriz Heather Matarazzo, cursa a sétima série escolar e tem motivos de sobra para odiar a escola. É ridicularizada pelos os seus colegas de classe com apelidos e perseguições constantes. Em casa é invisibilizada pelos os pais, tem um pai submisso e uma mãe que a trata com indiferença e tem preferência explícita pelos os outros filhos. No jardim desse lar, a casa de bonecas que dá nome ao filme, é o refúgio de Dawn, seu lugar no mundo que a permite sonhar sobre ser amada e popular.

A cena³⁴ mostrada na aula exhibe Dawn no banheiro da escola sofrendo ataques verbais e psicológicos de uma colega de classe. Sem entender o motivo de tanta raiva, Dawn questiona: “Por que você me odeia?”. A resposta: “Porque você é feia”.

A culpa por sentir-se inadequada e a incapacidade de agir perante a suposta superioridade do outro geraram um sentimento de alteridade dos estudantes com relação a Dawn. Analisar os códigos visuais da cena, a mensagem transmitida nos enquadramentos, no figurino das duas personagens, no tom das vozes, no gesto, potencializa o poder expressivo da imagem e o desenvolvimento da habilidade de ver nas sutilezas de um mundo visual que “inclui e excede as obras de arte” (BARBOSA, 2007, p.37).

CONFISSÕES DE ADOLESCENTE, A SÉRIE

Ver episódios da série “*Confissões de adolescente*”, exibida na TV Cultura entre 1994 e 1996 era um plano desde o início daquele 2º bimestre de 2016. Sabia que o assunto

³³ Segundo definição do Dicionário Informal, o Youtuber é aquele que faz vídeos e posta no YouTube. Aquele que tem canal no YouTube. Informações disponíveis em: (<http://www.dicionarioinformal.com.br/youtuber/>).

³⁴ Para assistir a cena disponível no YouTube: (https://www.youtube.com/watch?v=iLi_IRPhvjI). O filme completo está disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=h2vsd-DYWt0>).

era adolescência, tinha dúvidas do percurso, mas cada vez que recebia um relato por mensagem de texto ou uma escrita espontânea no meio da aula, tomava forma a sugestão de que partissem de uma vivência pessoal para a formatação do roteiro.

Coincidência ou não, *Confissões...* nasce dos diários de Maria Mariana, atriz e filha do diretor de teatro Domingos de Oliveira que a ajuda a transformar essas experiências em peça de teatro em estreia ocorrida em março de 1992³⁵. Com baixo orçamento e estruturada em monólogos revezados por quatro garotas, a peça transforma-se em um estrondoso sucesso, chamando a atenção do diretor de TV Daniel Filho que compra os direitos autorais para transformá-la em um programa de televisão³⁶.

As personagens Diana, Bárbara, Natália e Carol deram vida na televisão aos dilemas escritos por Maria Mariana. Para série da televisão as quatro personagens eram irmãs e filhas dos dois casamentos do advogado Paulo, vivido pelo ator Paulo Gustavo. Dos episódios da série, assistimos “O Primeiro Beijo” e o “Despertar da Primavera”, ambos disponíveis no YouTube³⁷.

O Primeiro Beijo é o primeiro episódio da série e serve de apresentação da família, do lugar (Rio de Janeiro/Barra da Tijuca) e um pouco da personalidade das personagens. Natália, 16 anos, é romântica, mas nunca se relacionou com garotos por conta da timidez. Vai a uma festa com uma amiga e se encanta por um menino dançando na pista. Mesmo estimulada pela amiga, Natália não tem coragem de se aproximar, sente-se insegura pois nunca tinha beijado. O desenrolar da narrativa oferece outros pontos de vistas, relacionados ao mesmo tema o que possivelmente pode ser apontado como um trunfo da série, tramando a diversidade de opiniões e atitudes que fazem o telespectador ter identificação por um ou outro personagem.

Em “O Despertar da Primavera”, Carol, 13 anos, a caçula da família, tem o título de mais bagunceira da classe ameaçado com a chegada de André, aluno expulso de outra escola. Com uma personalidade carismática, logo todos se rendem ao garoto, exceto Carol que o vê como rival para a sua liderança na escola. Aos poucos, Carol percebe-se apaixonada por André e tem o comportamento oscilante entre raiva e desejo de ficar próxima a ele, coisa tão comum quando se trata do primeiro amor.

³⁵ GALVÃO, Daniela Pini. *Confissões de Adolescente. Criando identificações do telespectador e discutindo temas polêmicos*. Mestrado em Educação e Semiótica. PUC-SP.2008.

³⁶ Idem.

³⁷ Para assistir aos episódios da série “Confissões de adolescente”: (<https://www.youtube.com/watch?v=RZl30Kncbf4&list=PLZyfJER-PEueouNOzaoQB2S6MKmBEpll>).

A escolha por esses dois episódios se deu por evidenciarem as personagens mais próximas em idade e vivências dos estudantes, comunicando melhor o objetivo de assisti-los para o auxílio da escrita que virá posteriormente. Mesmo as personagens vivendo uma realidade social distante da maioria desses adolescentes (meninas de classe média/moradoras da Barra da Tijuca), houve empatia pelas questões dramatizadas por serem conflitos corriqueiros a essa fase da vida.

A ESCRITA

Chegava a hora de encarar “a confissão”, não para câmera, o primeiro movimento era admitir as suas fragilidades no papel. Pedi que individualmente escrevessem a partir de uma experiência vivida na adolescência:

[...] eu acho que estou apaixonada, eu acho que é estranho, porque eu nunca me senti assim, é estranho mas é bom, eu espero que pelo menos um dia ele venha olhar para mim, é o que eu quero em toda a minha vida, eu sonho com isso, eu acho que esse dia vai chegar só quero que não demore muito porque eu acho que não vou aguentar a pressão, isso é muito forte (BEATRIZ PRADO, 2016).

[...] ela me chamou pra gente brincar em cima das mesas de ferro e pedra, eu era muito boba, então subi na mesa, quando “do nada”, ela me empurrou. Bati o meu queixo e minha cabeça, meu queixo ficou muito machucado, quase levei ponto e minha cabeça ficou muito dolorida. Desde esse dia, me olhava no espelho e falava comigo mesma, porque ela fez isso comigo? Então, um dia pensei, chega de sofrer isso tudo, no outro dia eu a enfrentei e nunca mais deixei ninguém me humilhar, também aprendi que nunca se deve confiar em alguém que te fez mal (ESTHER FERNANDA DOS SANTOS, 2016).

Eu acordo 6:00 horas e começo a me arrumar 6:10 e saio 6:30 e vou ouvindo música [...] chego na escola as 7:00 [...] mais tarde vou jogar e volto as 15:00 ou 16:00, chego e faço comida pra mim e sempre vou ver vídeo de jogo ou vou fazer lição e depois vou tomar banho, as vezes fico na rede social tipo Instagram, Snapchat, Facebook ou vou dormir direto. É só (LUCAS EUGÊNIO DE LIMA REZENDE, 2016).

As escritas foram compartilhadas com os colegas e transformadas em roteiros. Dar voz aos pensamentos intimidava alguns alunos que preferiam somente escutar. Podiam selecionar trechos da escrita de cada um ou optar pelo texto que o grupo mais gostasse. Nesse processo foram incorporados outros elementos, como trabalhar o roteiro baseado em uma letra de música. A apropriação da canção “Tragédia”, de MC Moreno, que originalmente tem os versos “Era uma vez uma história de love na cidade, de uma menina inocente e um homem de verdade [...]” foram transformados em “Era uma vez uma história de love na cidade, duas mulheres a procura da felicidade[...]”, abordando o preconceito sofrido por duas meninas em uma relação homoafetiva e como isso muda

definitivamente a vida delas. O resultado, trouxe um áudio cantado por uma aluna auxiliada por sua prima e um curta que alterna fotografia e vídeos sem diálogos.

A produção de um vídeo também pode inspirar a escrita pós-gravação, como no caso da aluna Bárbara Alcântara:

Autoestima

Nem sei como lhe explicar a minha mente. Pretendo apenas lhe contar o meu novo caráter, ou falta dele... A quase um ano me transformei muito, do momento em que me resignei a respeitar aos outros antes de mim mesma, a partir desse momento, perdi toda minha vivacidade e todo interesse pelas as coisas. Uma amiga me falou que eu era alegre e brincalhona e agora, parece que eu carrego um peso, que ando como uma senhora de 50 anos que estou irreconhecível. Então ouça: se respeite mais do que os outros, respeite as suas exigências, respeite até mesmo as suas coisas ruins. Não queira ser a pessoa perfeita, ela não existe. Não tente agradar os outros, primeiro agrade a si mesmo. E se for preciso, ligue o botão do foda-se e vá viver a SUA vida do seu jeito.

O que foi realizado anteriormente a essa escrita, tem relação com o tema automutilação, em relatos narrados pela experiência dos próprios estudantes em paralelo ao fato ocorrido com celebridades do universo pop. Em ritmo de videoclipe, narram visualmente a história de uma garota que recorre a automutilação quando se sente angustiada, recusando-se a receber ajuda das amigas. Esteticamente o vídeo tem um tempo acelerado, acompanhado por uma trilha sonora metal da música “My Demons”, da banda Starset. A câmera segue a personagem e assume o ponto de vista do observador passivo diante das decisões da protagonista³⁸.

Outros temas foram explorados pelos demais grupos, tais como: consumo de bebida alcoólica, conflito com os pais, encontro com um ídolo, sonho de ser jogador de futebol, entre outros. As estruturas narrativas tinham os Atos propostos por Field, “apresentação, desenvolvimento e resolução”.

Um desdobramento da narrativa da série “Confissões de Adolescente” apareceria nos próximos vídeos: o recurso do depoimento das personagens para a câmera contando alguma experiência acerca do episódio daquela semana ou alguma informação dada por algum especialista fictício, como por exemplo o da atriz Deborah Block, interpretando a Dra. Raquel Goldenstein, no episódio “O Despertar da Primavera”.

³⁸ Videoclipe acessível em formato de QR Code no item “Videografia dos Estudantes”.

INSERT II – Avanços: intensificam as sugestões, trabalhos finalizados, devolutivas e dúvidas partilhadas via *Whatsapp*. Olhar para a câmara e conversar com quem assiste, exploraremos o gênero documental. Documentários que considero interessantes para iniciar a discussão: “Criança, a alma do negócio” e “Pro dia nascer feliz”. Leitura de imagem da pintura “*A morte de Marat*”, 1793, de Jacques-Louis David.

VOLTA À CENA

Cena 23 - Doc: formas de representar a realidade

Os depoimentos em plano médio ou próximo explorados em “Confissões...” lembram uma conversa ou desabafo. Logo, associei essa característica da série com a chance de aproximar o gênero documental ao trabalho em andamento. Esse é um tipo de filme pouco visto pelos estudantes até por conta de sua distribuição nas salas de cinema, embora, as plataformas YouTube e Netflix tenham possibilitado a popularização desse conteúdo.

Para a conversa inicial, pergunto o que conhecem a respeito da linguagem do documentário, e nas salas a resposta mais recorrente foi “o documentário mostra a realidade”. Então, lancei a provocação: “o documentário também pode ser uma recriação da realidade?”, afinal o enquadramento escolhido depende das intenções do diretor. Para ilustrar, recorro as artes visuais, com a interpretação e contextualização da pintura “*A morte de Marat*”. Essa obra frequentemente aparece nas aulas de outras turmas quando quero tratar as intenções explícitas e implícitas do autor de uma imagem/obra.

A pintura de 1793 é considerada um registro histórico do testemunho e descrição da ação de Charlotte Corday que resultou na morte do revolucionário político Jean-Paul Marat. O homem tinha uma grave doença de pele que o obrigava a permanecer constantemente dentro de uma banheira e é considerado por muitos um homem radical e impetuoso. Charlotte se aproveita das limitações que a doença causa em Marat e sob o pretexto de lhe entregar uma mensagem, o esfaqueia até a morte. A moça é presa no local do crime e levada para uma cela na prisão de Abbaye, na França.³⁹

³⁹ MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo, SP: FTD. 1998, p.83.

Gosto de narrar sobre o ocorrido com Marat após as interpretações dos estudantes, que ficam sempre em dúvida se o homem realmente está morto. Como a intenção de David, autor da obra, é evidenciar o bilhete que Marat segura das mãos, muitos acreditam que ao receber uma notícia ruim, Marat teve um mal súbito. Isso porque quase não há sangue na cena pintada, concentrando a observação para a figura de Marat e não exatamente para a motivação de seu assassinato. Seu semblante é sereno e em nada parece com alguém que sofreu um terrível ataque. Por fim, o artista opta por não pintar a figura da mulher na tela. Conto sobre esses fatos para que questionem por quais motivos o artista recorre a esse recorte do acontecimento. Charlotte considerava que libertaria seu país, que na época vivia o período da Revolução Francesa, ao matar um chefe político. No olhar de David, Marat foi representado como um mártir, e dessa forma, opta em pintar um fato histórico de acordo com suas convicções políticas.

CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO

Seguindo, a próxima etapa era assistir um documentário, mas como a maioria dos estudantes não estava habituado ao gênero, entendi que seria preciso fazer pausas para não dispersar a atenção e conseguir aprofundar a leitura do filme. O documentário brasileiro escolhido foi “Criança, a alma do negócio”⁴⁰, filme lançado em 2008 e dirigido pela cineasta Estela Renner. Fiz o download pelo YouTube e o projetei na sala sem mediação quanto a sua sinopse. Apenas pedi para que prestassem atenção no sentido de entender a linha narrativa do documentário. Em duas aulas de 45 minutos cada uma, deixava trechos do filme passar e parava para as discussões. O tema central do filme é uma crítica ao consumismo na infância estimulada por uma publicidade sem regulamentação no país. Mas o que almejava que fosse percebido pelos estudantes eram as nuances para além dos excessos permitidos pela sociedade e que impulsionam o consumo infantil. A ordem dos enquadramentos de uma cena, por exemplo, traduz sutilmente a proposta de Estela Renner em alertar quem assiste para os efeitos nocivos da indústria da publicidade que vende um modelo de infância baseado no poder de compra. Destacamos três situações para as conversas:

Depoimento de uma criança falando que o desejo de comprar “mexe muito, até com o coração”. Nesse momento, a câmera se aproxima em um plano próximo e a menina

⁴⁰ Disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=ur9Ilf4RaZ4>).

ênfatiza “que até vontade de chorar a criança tem”, quando sua vontade não é atendida. A cena seguinte é um plano aberto que localiza o espectador quanto a realidade de vida dessa família, mostrando a simplicidade e talvez a falta de recursos dessa família em realizar as solicitações da menina;

Em um novo depoimento, uma menina apresenta os cômodos de uma casa comum e entre os cortes que mostram os espaços desse lar, aparece o quintal que “abriga” o *jet ski* da garota. Mais uma vez, sem explicitar a intencionalidade, questionamos a necessidade e condições dessa família em presentear a garota com tal objeto;

Por fim, o depoimento de Carla, 13 anos, falando sobre a sua segunda gravidez, pois a primeira gestação “ela perdeu”. Narra com naturalidade, o fato de estar casada e o medo de ser abandonada pelo marido. A jovem afirma que deixou de ser criança quando casou. Essa cena aparece após meia hora de filme e entendemos que não foi posta por acaso, pois as sequências que a antecedem mostram várias situações nas quais as meninas são expostas na mídia publicitária representando um comportamento considerado adulto.

PRO DIA NASCER FELIZ

O longa-metragem brasileiro “Pro dia nascer feliz” ⁴¹foi dirigido por João Jardim e lançado nos cinemas em 2007. O diretor aborda no documentário o sistema educacional no Brasil em diferentes contextos geográficos, sociais e econômicos. Jardim entrevistou grupos de adolescentes e de professores, explorando o abismo entre a realidade da escola pública e privada além da relação do adolescente com o ambiente escolar.

Logo nos minutos iniciais do filme, um plano aberto, foca um cenário árido. Uma voz off, declama um trecho da poesia “Ausência” de Vinícius de Moraes. Nas próximas cenas, a câmera se movimenta em uma panorâmica ampliando o campo de visão da cidade de Manari, Pernambuco, acompanhada da legenda “Uma das cidades mais pobres do Brasil”. A sequência segue com a fachada da Escola Estadual Cel. Souza Neto, também em Manari e outra voz, desta vez de um funcionário da escola narra o destino da verba recebida pela escola, no valor de 1.200,00 reais.

Adiante, por volta de 50 minutos de filme, no bairro Alto de Pinheiros, região nobre de São Paulo, outra realidade, a do colégio particular Santa Cruz. Jovens de classe

⁴¹ Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I).

média alta são submetidos a pressão por resultados. A estudante Thaís, 15 anos, conta que estudava 5 horas por dia para recuperação de notas e afirma não se sentir apoiada pela direção do colégio. O contraponto é a amiga Cissa, reconhecida pelas colegas pela dedicação aos estudos e consequentemente os bons resultados em termos de notas. Em comum, ambas tentam lidar com as angústias da adolescência e as expectativas dos pais e escola em relação ao desempenho escolar.

Enfim, assistimos a banalidade de situações de violência no cotidiano das escolas públicas. É o caso de Rita, 18 anos, que abandona a escola após uma briga com colegas de classe. Em meio ao seu depoimento, surge a foto de Rita e um bebê, a jovem engravidou após deixar a escola. Em seguida, o filme retoma o depoimento da época na qual Rita ainda frequentava as aulas e falava do sonho de estudar psicologia ou de ser professora.

CORTA PARA: sala de artes – primeiras ideias

Os dois documentários assistidos oportunizaram reflexões para questões técnicas e na abordagem de um determinado tema. Em “Criança, a Alma do Negócio”, a forma como as mídias impactam na formação das crianças e adolescentes, trouxe a discussão a respeito do tempo gasto pelos jovens em frente à TV, celular e computador. Nessa direção, falamos de outros desdobramentos do excesso de consumo que muitas vezes nem nos damos conta, tais como: obesidade, erotização do corpo da criança/adolescente e a banalização de comportamentos agressivos.

Em “Pro Dia Nascer Feliz”, os estudantes fizeram a reflexão sobre o seu papel dentro do sistema educacional, experimentaram colocar-se no lugar do outro, posto que olhavam para as vivências relatadas e conseguiam se enxergar nos depoimentos dos estudantes que buscam respostas para “[...] questões complexas e grandiosas”, conforme as palavras da adolescente Thaís, aluna do colégio Santa Cruz. Os estudantes também falaram do sentimento de inadequação no espaço escolar, considerando que o modelo de educação vigente insiste em manter docente e alunos em lados opostos.

MINI DOC: UM ESBOÇO (Anotações do aluno Jean Pires)

Fazer entrevista com uma pessoa homossexual;

Matheus: edição/filmagem;

Gabriel: apresentação;

Jean: sujeito que vai falar sobre o assunto.

A pessoa que entrevistaremos falará sobre a homossexualidade na adolescência e de como foi quando ele se assumiu e como as pessoas da escola o tratavam no começo, pois sabemos que hoje ele é respeitado e tem postura de não se preocupar com os outros (aqui, já tinham escolhido o aluno a ser entrevistado).

Rascunharam algumas perguntas e optaram por entrevistar o colega, estudante do 9º ano, na sala de leitura da escola. A proposta da narrativa era trazer para a discussão como o espaço escolar acolhe os estudantes que se assumem homossexuais. Para tal, escolhem primeiro filmar alguns espaços da escola para localizar o espectador quanto ao cenário do vídeo. Acompanhando essas cenas curtas, uma narração juntamente com legendas na tela introduzindo o tema. Finalmente, corta para a sala de leitura, onde o estudante Gabriel entrevista C. estudante do 9º ano em 2016, perguntando entre outras coisas, se já o adolescente já foi alvo de agressão, se deseja ter uma família no futuro e como foi revelar sua orientação sexual no contexto familiar. Fim do vídeo. Créditos inseridos após a avaliação do trabalho.

OUTRAS ABORDAGENS

A homossexualidade aparecerá como tema de outro grupo, porém com outro modo de tratamento. O ponto de partida é uma notícia veiculada na TV e internet relacionada a um caso de agressão ocorrido em São Paulo por motivação homofóbica. O estudante Pedro faz uma introdução ao tema, para em seguida, entrevistar a professora de História, Win Eufrazio. Pedro inicia perguntando para a professora: “você sabe o que é homofobia?” Ao receber a resposta afirmativa, mostra na tela do celular o vídeo da notícia selecionada pelo grupo. Segue assim, a entrevista com a professora que trará densidade ao diálogo por meio de seu posicionamento diante do que assistiu. O enquadramento do vídeo do início ao fim permanece o mesmo, plano médio, com Pedro e Win sentados em uma “bancada de jornal”, improvisada com cadeiras e carteiras da sala, em referência aos cenários dos telejornais.

O modelo de documentário seguido pelos grupos trouxe na maioria das vezes a entrevista e/ou depoimentos na condução da narração do vídeo. As produções alternavam

alguém lendo alguma informação do assunto abordado, seguido de entrevistas. Esse formato ganhava alguma variação de estilo, por meio das intervenções ocorridas durante o processo. O grupo que gravou o tema “gravidez na adolescência”, durante a produção do vídeo entendeu ser fundamental conversar com a protagonista da história contada por eles. O roteiro “nasce” do relato do estudante Ruan Bruno e a experiência de sua irmã que engravidou aos 14 anos após sua primeira relação sexual. Na primeira tentativa falariam apenas do ponto de vista do Ruan e trariam informações pertinentes ao tema. Porém, decidimos que para o público, assistir Rayane falando dos impactos dessa gravidez em sua vida seria relevante em nossas reflexões.

Houve também quem optasse por criar ficção partindo de algum fato, numa espécie de *mockumentary*⁴² e foram os casos dos grupos que trouxeram narrativas de assuntos como abuso sexual, HIV, relacionamento abusivo e assédio. No vídeo intitulado “Abuso sexual: certo ou não”, as estudantes colhem depoimentos fictícios de meninas abusadas por amigos e/ou parentes próximos. Para destacar a fragilidade das “vítimas”, a responsável pelos *takes* não mostra o rosto das meninas por inteiro que optam por segurar um urso de pelúcia enquanto relatam, focando na ideia da perda da inocência⁴³. O mesmo recurso de esconder a identidade da personagem é usado por aqueles que abordaram dados de violência psicológica contra a mulher. Em um quarto escuro, a estudante Thayná interpreta uma jovem traumatizada por um namorado agressivo, não sendo possível identifica-la, por conta da falta de luminosidade do quarto, apenas vemos suas mãos gesticulando enquanto fala dos abusos sofridos.

Para contar uma boa história, não é preciso ter uma vida genial, já diria o cineasta brasileiro Eduardo Coutinho. O que torna algo genialmente contado está na forma de representar as vidas, anônimas ou não, nesse espaço filmico. Coutinho acreditava que a relação entre documentarista e entrevistado era o lugar da descoberta, sem tese a ser comprovada ou conversa pré-estabelecida⁴⁴.

Vejo nesse interesse genuíno pela escuta do que o outro tem a dizer no qual Coutinho pautava o seu trabalho a semelhança do professor na função de mediador de um

⁴² Formato de filme fictício que simula características gerais de um documentário.

⁴³ Mini documentário fictício acessível em formato de QR Code no item “Videografia dos Estudantes”.

⁴⁴ FISH, Victor. Sete ensinamentos de Coutinho: uma escola à procura de alunos. ângulo, 138, Jul./Set., 2014. p. 076- 081.

percurso criativo que preza a autenticidade no fazer artístico, a busca pela qualidade ímpar da experiência vivida (DEWEY, 2010).

Coutinho se posicionava contra truques de edição que criavam efeitos pensados pelo diretor em substituição daquilo que não havia conseguido na entrevista. A técnica utilizada pelo o diretor era simples: ficar próximo fisicamente do entrevistado, olhá-lo diretamente, sem se colocar atrás das câmeras⁴⁵. A autoavaliação do processo também devem ser assim, sem distanciamento, dando valor ao olhar construído por cada um em relação ao trabalho individual e coletivo:

Bom, as ideias que são apresentadas nos vídeos são interessantes e na maioria dos vídeos o áudio ficou muito bom e não tiveram muitas interrupções. As formas de edição tiveram vários formatos diferentes. Quando gravamos possuíamos dois vídeos em diferentes ângulos, ficou muito bem editado, mas escolhemos o último (vídeo gravado). O único ponto negativo do vídeo foram os créditos que não foram colocados no final. Eu fui a pessoa que narrou, no começo foi uma narrativa muito clara, mas houve uma falha na frase final. Contudo, penso que o tema do vídeo foi muito interessante. A edição também foi. Um vídeo bem dinâmico. O tema abordado do vídeo do meu grupo foi a homossexualidade na adolescência (JEAN PIRES, 2016).

REVERBERAÇÕES

FLASHBACK PARA:

O recurso do flashback em um roteiro deve ser usado quando o personagem lembra de um evento de seu passado. É preciso que tal evento seja importante para mover a história para frente e esclarecer ações do personagem. O flashback pode por exemplo, recordar uma experiência determinante na vida do personagem que defina o seu comportamento presente. Para fazer sentido, o roteiro pode ter indicações que evoquem lembranças que insiram esse “olhar para trás”.

Até o momento, trouxe cenários de minha formação que serviram de gatilho na mudança de pensamento e prática pedagógica. Essas imagens não aparecem de forma linear, pois assim como em um filme, algo me lança no resgate do que aconteceu no passado. Explano em relação as proposições com as turmas de 2016 e a produção dos “minis doc’s” que acontecem no mesmo período em que cursava a disciplina do programa de pós-graduação “Imagens: história, memória e teoria”, ministrada pela professora Rita Bredariolli.

⁴⁵ Idem.

As reflexões trazidas nas aulas consolidavam a validação de uma abordagem para a história da arte que não tenha como base os esquemas históricos. A imagem não está fechada em um único significado, sendo possível relacioná-las com outras imagens em diferentes tempos, montando e remontando novas paisagens de conhecimento.

Foi mais uma oportunidade de partilhar com os colegas as experiências escolares atribuindo novos significados para essa trajetória numa prática sempre recomeçada de ler e reler o que foi vivenciado. Tinha ideia que os dispositivos digitais traziam uma linguagem definitiva para as aulas de arte, em razão dos estudantes se articularem por grupos de *Whatsapp*, compartilharem materiais pela rede virtual e usarmos como referências conteúdos disponíveis na Internet por meio das plataformas de imagens e vídeos. Porém, o conceito de cibercultura/ciberespaço eram distantes do meu entendimento. É nas conversas durante as aulas da prof (a) Rita, por sugestão da colega Vanessa Pereira, que inscrevo um trabalho no simpósio da ABCiber (Associação Brasileira de Cibercultura). Com o título “Experiências com cibercultura na sala de aula: dispositivos digitais, cinema e vídeo”, analiso as produções dos estudantes entendendo a tecnologia como produto de uma sociedade, em relações que se expandem “entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas” (LÉVY, 1999, p.23).

Na jornada rumo a resolução do Ato III, a ida ao Simpósio simboliza “a recompensa”⁴⁶ da protagonista que enfrentou as suas dúvidas quanto ao caminho adotado no fazer artístico e agora que incorporou algo novo ao trabalho e tem a chance de partilhar esse conhecimento.

REVERBERAÇÕES II: ENCONTRO COM O PROJETO LINCE

Conforme escrevia o trabalho para a ABCiber, compreendia melhor em qual medida ele se encaixava na definição de cibercultura:

[...] É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

A infraestrutura em rede nas quais circulam as informações de ordem da comunicação digital, nomeamos de ciberespaço. É nesse espaço, que se multiplicam os acessos a saberes diversos, convergindo conhecimento e entretenimento. É no contexto do ciberespaço que a

⁴⁶ Referência aos passos da *Jornada do Herói*, de Joseph Campbell.

cibercultura se desenvolve como “[...]o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores [...]” (LÉVY, 1999, p.17). O ciberespaço é consolidado em um cenário onde as tecnologias digitais se organizam e montam diversos ambientes. A Internet, por exemplo, é considerada uma infraestrutura de comunicação que alimenta o ciberespaço.

Era isso que fazíamos na sala, produções apoiadas na linguagem do audiovisual e em conjunto com os adventos tecnológicos alargamos as barreiras do tempo/espaço de aulas trazendo reflexões quanto a ideia de uma aula centralizada em um conteúdo trazido apenas pelo professor.

Em consonância a apreensão dos elementos do espaço *ciber*, surge uma parceria com o Projeto L.I.N.C.E (Laboratórios Interativos Nômades para Criatividade e Experimentação). O Projeto atua em áreas como arte e tecnologia, cidadania e educação promovendo oficinas itinerantes em espaços diversos da cidade de São Paulo⁴⁷. No convite feito pela colega Vanessa Pereira, integrante e idealizadora do L.I.N.C.E, levei os estudantes do 7º ano para apresentarem os trabalhos desenvolvidos durante 2016 em um intercâmbio de experiências com os jovens da zona leste que também produzem conteúdo audiovisual. A ação aconteceu na Escola Estadual Silva Prado em dezembro de 2016 e consolidou algumas convicções que serão alvo das minhas análises:

A escola perdendo progressivamente o lugar único de “criação e transmissão de conhecimentos”, e em seu lugar um modelo de educação para “[...] orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não-acadêmicos” (LÉVY, 1999. p.158); A experiência estética presente nessa forma de pensar/fazer arte rompendo a concepção de dicotomizar arte e vida, valorizando todas as formas de manifestação cultural, populares ou canônicas como diferentes respostas de expressão e representação; O uso das ferramentas digitais de forma crítica e reflexiva e o exercício democrático e plural na circulação das imagens construídas a partir da validação dos artefatos da cultura estética dos estudantes, permitindo uma maior integração entre experiências vitais e a arte (AGUIRRE, 2009).

⁴⁷ Site do projeto: (<http://projetolince.org/lince/#more-231>).

SEQUÊNCIA 4 – ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO: NOVOS MODELOS PARA PENSAR O FAZER ARTÍSTICO

INSERT III: No sentido de um percurso criativo que nomeamos como singular, portanto carregado de potencial estético, as novas tecnologias de comunicação podem se firmar como ponte de ressignificação da arte-educação. Na escolha sobre quais territórios explorar, entendo que aos poucos incorporei o cinema como linguagem de representação artística e do mundo. O contexto da cibercultura e ciberespaço foram acolhidos nesse percurso de modo que trouxesse para a educação as experiências colaborativas que esse universo proporciona. Nas etapas que envolveram pesquisas, análises de filmes, escrita de roteiro, produção, filmagem, edição e distribuição do conteúdo produzido, o sujeito e os sentidos de suas experiências foram a premissa de um ensino de arte pensado em fluxos que se interligam, considerando o caráter único que lhe confere a dimensão de experiência estética (DEWEY, 2010).

VOLTA À CENA

Cena 24 – Educação e tecnologia

Os *inserts* de acordo com nota descrita nesse texto são destinados a chamar a atenção para um cenário da história. É uma imagem breve que relembra o passado, antecipa uma sequência e/ou cena futura ou acontece em paralelo à ação corrente. As imagens que vislumbro anteriores a essa cena, tomarão forma com as reflexões que seguem no roteiro.

Para iniciarmos, visualizaremos as etapas dos avanços das tecnologias que tornaram possíveis pensar a experiência do professor como "[...] um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um animador direto de conhecimentos" (LÉVY, 1999, p.145). A ideia de uma sociedade aprendente, que faz uso do raciocínio para a elaboração de inovações técnicas acompanham a história da evolução humana.

Se pensarmos no início dos tempos, o domínio de determinadas tecnologias garantiu a sobrevivência e supremacia do homem frente a outras espécies. Na pré-história, o desenvolvimento de habilidades para o proveito da água, fogo ou outro elemento da natureza, permitiu afugentar animais e dominar homens que não tinham o mesmo conhecimento (KENSKI, 2012).

Progressivamente, nossos ancestrais assimilaram que o entendimento tecnológico é sinônimo de poder. Refinaram-se os equipamentos, tornando-os mais potentes para a

organização de grupos que desejavam dominar povos, seja pela força física ou pelo intelecto. O adestramento de animais e a substituição de embarcações como canoas e barcos a remo por caravelas e navios (KENSKI, 2012, p.16), ampliava a capacidade de exploração de novos lugares e o acúmulo de riquezas.

E assim nos mantivemos até hoje, com populações ricas e grandes corporações investindo dinheiro em pesquisas que tragam inovações em áreas do conhecimento distintas a fim de manter-se no controle político, social e econômico. Em meio as disputas no desenvolvimento de tecnologias, temos equipamentos e serviços descobertos e incorporados na vida das pessoas.

É possível estender a relação de conhecimento e tecnologia para a produção de pensamento, “Enciclopédias, dicionários, livros, revistas e jornais, por exemplo, são criados em contextos definidos e apresentam informações da ótica de seus autores e editores [...]” (KENSKI, 2012, p.18). Logo, uma mesma notícia pode ter o tratamento dado em conformidade com os interesses da mídia que a propaga. Somados a essa questão, as novas formas de comunicação e interação, criaram geografias de inclusão e exclusão social baseadas nas condições de acessos as altas tecnologias e seus desdobramentos.

A educação, sendo parte desse mecanismo de poder desponta como lugar que deve acompanhar os avanços tecnológicos e oferecer uma aprendizagem para a apreensão dos códigos desse universo, posto que a ampliação dos meios de comunicação e informação alteram nossa forma de aprender. Na verdade, as tecnologias de cada época são responsáveis pelas transformações na organização em todos os níveis da sociedade, e não seria diferente com a experiência do saber. Agora, podemos apontar as tecnologias digitais e suas formas de interação em rede, modos inéditos de se alcançar aprendizagem, articulando pessoas com diferentes biografias a colaborarem no processo de construção do conhecimento.⁴⁸

Os atuais adventos da tecnologia, exigem saber aliar seus suportes disponíveis aos objetivos metodológicos, seja para somente veicular informações, interagir com softwares ou a Internet, o fundamental é compreender que considerar o trabalho pedagógico na perspectiva da apropriação das tecnologias, envolve conhecer suas ferramentas e possibilidades de aprendizagem que estão em constante modificação. O processo dinâmico e fluído dos aparatos do mundo digital, coloca o professor em estado permanente de aprendizagem e atualização.

As chamadas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) estão para além de um mero suporte tecnológico, tem maneiras próprias de desenvolvimento das capacidades

⁴⁸ Kenski, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

perceptivas e cognitivas das pessoas. Aprendizagem em rede funciona para o rompimento unidirecional de comunicação, o que na escola podemos comparar com o professor centralizando a fala (emissor) para o grupo de estudantes (receptores). Porém, assumir que hábitos, valores e conhecimentos podem ser aprendidos por meio da interação, educação e novas tecnologias é assimilar a necessidade de aprender a utilizar as inovações na formação intelectual de modo a garantir que tais ferramentas sejam para um processo escolar democrático e reflexivo, pois uma sociedade informatizada pede uma “[...]educação igual para todos, para ser modelada em alto nível, não por baixo”.⁴⁹

FUSÃO PARA:

Cena 25 – Inteligência coletiva e as relações com a arte-educação

No campo da comunicação em rede, as mensagens ecoam na coletividade, criando codificações, transcendendo a condição básica de comunicação (emissor e receptor), pois a mesma mensagem pode alcançar diferentes receptores através de meios diversos. A mensagem será recodificada e novamente compartilhada em novos estágios de interação entre sujeito e dispositivo.

A forma de utilização de qualquer inovação precisa ser ensinada, não basta por exemplo, adquirir um computador ou um celular de última geração, é preciso explorar as melhores maneiras do usuário usufruir dos benefícios do aparelho. Desse mesmo modo, em relação à educação, as redes de informação que se tornaram a plataforma propícia em alcançar interesses pessoais e trocas coletivas, não podem ser tratadas apenas como um novo recurso em sala de aula, mas se configura em uma transformação que transcende o espaço físico da escola (KENSKI, 2002).

O que fará a diferença qualitativa no uso de qualquer ferramenta contemporânea de comunicação numa perspectiva escolar será a mediação professor, compreensão dos alunos e abertura a aprendizagens coletivas e cooperativas. Em diálogo com as redes digitais e sua velocidade de acesso e transmissão de voz, dados e imagens, Pierre Lévy (1999, p.158) chama a atenção para as novas relações das pessoas com o saber no ciberespaço:

⁴⁹ ECO, Umberto. “Alguns mortos a menos”. O Estado de São Paulo. Editorial, 10/08/2003.

[...] o que é preciso aprender não pode ser mais planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva.

Graças a essa abordagem, cada sujeito da comunidade escolar poderia trazer a contribuição de suas ideias e habilidades para serem reconhecidas pelo grupo, mesmo aquelas que não foram validadas pelo sistema escolar clássico (LÉVY, 1999). Para o professor, a imagem de alguém que trabalha isoladamente, desenvolvendo conteúdo sem articulação com outras áreas e pessoas dissolveria, em favor da construção de um indivíduo que aposta nos diferentes modos de recepção e apropriação das narrativas dos materiais audiovisuais (cinema, televisão, internet), em escolhas criteriosas que provoquem um espaço aberto de significações e entrelaçamentos.

Estudar a complexidade dessas relações que envolvem da produção a fruição estética das imagens disponíveis nas mídias digitais, funcionaria de um lado para a abertura dos que os jovens veem e produzem valorizando suas vivências e de outra parte a oferta de uma cena, obra, foto ou texto inesperado para o contexto desses estudantes, “um algo a mais”, oportunizando ampliar a educação do olhar (FISCHER, 2007).

Então, nessa lógica a prática de uma inteligência coletiva em um espaço formado na interação de pessoas e meios virtuais/tecnológicos não se limitaria à exposição de conteúdos e o retorno disso, num sentido de maior amplitude é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências” (LÉVY, 1998, p.28).

Para a análise e continuidade das experiências narradas, pensaremos: quais as contribuições em mobilizar os saberes em ambientes digitais no que tange ao ensino de artes? A mediação no ciberespaço depende de tecnologias e infraestrutura que a mantenha, mas funcionam principalmente no reconhecimento da diversidade de competências e habilidades das pessoas.

Nesse campo de possibilidades de criação e manipulação das ferramentas tecnológicas, podemos analisar alguns aspectos: A estrutura laboratorial, no caso dessa pesquisa, me refiro a sala de Informática Educativa da escola, pode colaborar no exercício daquilo que Lévy define como “pontos de apoio de novas tecnologias intelectuais”. O

autor exemplifica trazendo a imagem animada na tela, que uma vez digitalizada “[...] pode ser decomposta, recomposta, indexada, ordenada, comentada, associada no interior de hiperdocumentos multimídias. É possível (será possível em breve) *trabalhar* com a imagem e o som, tão facilmente quanto trabalhamos hoje com a escrita” [...] (LÉVY, 1998, p.63). Hoje, somente no espaço da sala referida seria possível fazer o trabalho de conexão e acesso simultâneo de representações audiovisuais disponíveis na rede digital.

Na ausência dos computadores, incorporamos os recursos possíveis oferecidos pelo aparelho de celular de professor e estudantes. Foi no uso do telefone móvel que experimentamos a fotografia, a captura de imagens e edição em stop motion, o compartilhamento de informações, imagens e vídeos da Internet, bem como dos materiais produzidos durante as aulas. Nesse caminho, a constatação de um ensino de arte imerso na cultura digital e que não pode ficar restrito a instrumentalização técnica oferecida pelo aparelho tecnológico. Se o ciberespaço altera os modos de produção, veiculação e consumo de imagens, as características que definiam as competências do fazer artístico precisam ser rearranjadas, para o reconhecimento de um processo escolar que tome para si a orientação dos percursos de saberes pertencentes às pessoas, distanciando-se da mera reprodução de uma técnica ligada a uma determinada linguagem da arte. No “afastamento” do rigor técnico estaria a abertura para ampliação de aproximações de linguagens no percurso criador: o trecho de uma música ou poesia servindo de base para escrita de um roteiro, a releitura da cena de um filme inserindo vozes e novas dramatizações, a leitura de um conto inspirando a criação de um personagem (FISCHER, 2007).

Claro que diante do consumo das novas tecnologias é preciso estabelecer um pensamento crítico, que está acima do acompanhamento da evolução da produção de imagens e da sofisticação de seus meios de produção e reprodução. É preciso considerar, conforme afirma Ana Mae Barbosa (2008, p.111):

Com a atenção que a educação vem dando as novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só a aprender a ensiná-las, inserindo-os na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente.

Em acordo com o pensamento de Ana Mae, o pesquisador em mídias Jacques Gonnet (2004, p.23), suscita o questionamento de uma educação para as mídias, face ao consumo elevado de ideologias veiculadas na publicidade, por exemplo. Trata também “a

expectativa dos jovens de ser formados para compreender sua época[...]”. Não basta ter acesso as imagens, é necessário desenvolver nos estudantes, as competências para saber compreender a informação e usar as tecnologias como meios de participação e expressão de suas opiniões e criatividade.

LEGENDA: Pausa. Guardemos as dificuldades que cercam o trabalho para a próxima sequência...

Cena 26 – Os estudantes: imagens dos sujeitos multimídia

TELA DIVIDIDA (SPLIT-SCREEN)⁵⁰:imagens dos estudantes em diferentes momentos das apropriações de técnicas, temas e modos de produção.

A missão do split-screen é mostrar cenas com um mesmo tema em perspectivas diferentes. Lanço mão dessa técnica no roteiro, para visualizar os diferentes personagens na história movidos pela mesma *necessidade dramática*. Quem são os personagens e o que eles desejam? O objetivo dramático não deve ser construído apenas para o protagonista, pois suas escolhas, contradições e relações se movem quando consegue interagir com outras personalidades, que em muitos casos são chamados de personagens secundários. Nesse roteiro, não nomearia os estudantes de secundários ou coadjuvantes, pois as transformações em minhas ações só ocorreram na medida que observo a complexidade de tramas destes co-protagonistas.

O enredo é essencialmente a ação, mas também é definido pelas mudanças que esse conjunto de ações provocam nos personagens. Os indivíduos não possuem apenas um traço de personalidade, suas respostas não são sempre previsíveis, e essa condição é fundamental para construir personagens realistas que mudam no decorrer da história, e ao final são diferentes do que eram no início. A mudança de comportamento pode ser descrita como “arco de personagem” e torna-se convincente na tomada de consciência do “*antigo eu*” e das modificações tanto de um itinerário de vida como do olhar que recai sobre ele (JOSSO, 2004).

⁵⁰ Técnica cinematográfica que divide a tela em duas ou mais partes, permitindo que as cenas se desenrolem simultaneamente na tela, mostrando diferentes pontos de vista da câmera.

Em vista disso, elenco os passos que demos até o momento em relação as transformações internas e externas da protagonista e que estão associadas a prática de escrita da construção do personagem em um filme⁵¹:

Ponto inicial (conhecemos o personagem e temos uma ideia de suas camadas internas);

Um portal por onde o personagem precisa passar (reluta, mas assume a necessidade de se aventurar por novos caminhos);

Incidente que impacte em suas atitudes (situações de aprendizagem apoiadas na linguagem audiovisual);

Uma perturbação profunda (reencontro com os estudantes e o conflito que transforma a prática);

Um momento de mudança (reconhecimento do percurso escolhido);

Todos os passos indicados tornaram-se possíveis através dos co-protagonistas que permitiram que diferentes aspectos da trama central fossem explorados. Suas camadas internas já apareceram por aqui por meio de textos, roteiros e representações de personagens fictícios ou inspirados em suas próprias vivências.

Mas em tempos de mudanças velozes, os planos para uma proposta educacional são reconsiderados sempre que novas opiniões e atitudes aparecem. Como já dito pelo professor Imanol Aguirre (2009, p. 157) “Não é fácil confeccionar uma roupa para quem não para de se mexer e muda de forma e lugar constantemente”.

A alternância de territórios explorados no ciberespaço influi na vida social e nos critérios de consumo de conteúdo audiovisual. Penso, ser importante compartilhar as peculiaridades percebidas no comportamento dos estudantes de acordo com a continuidade do trabalho porque dizem respeito a configuração de suas identidades além de ser objeto de análise da prática pedagógica.

Começaremos, por usar a definição de internauta, apoiada no discurso do antropólogo Nestor Canclini (2008, p.22):

⁵¹ Informações retiradas do site: (<http://www.dicasdeescrita.com.br/ficcao/o-arco-de-personagem-no-enredo/>).

[...] se falamos de internauta, fazemos alusão a um agente multi-mídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos. Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades — a escola — e a autonomia do campo educacional.

Era nítido constatar a combinação de campos do conhecimento acessados em redes eletrônicas (vídeos, imagens, *hipertextos*) como fontes para as produções audiovisuais. Tornou-se comum citarmos acontecimentos e textos divulgados na internet para disparar conversas sobre os temas dos roteiros. Canclini sustenta que a modernidade modificou o jeito de se buscar explicações para as diferentes questões sociais. Cita dos regimes totalitários dos saberes, as teorias que entendem o conhecimento dividido por campos específicos de aprendizagem (biológicas, sociais e políticas). Na educação, o autor aponta que a incorporação de novas narrativas sociais resultou na diminuição da influência da escola na vida das pessoas a partir das mídias de massa e comunicação digital cedendo assim sua autonomia de acesso a aprendizagem e a formação cultural.

Nas telas extraclasse conhecimento e entretenimento se fundem demonstrando na prática a associação de posturas e discursos vistos nas plataformas digitais. Uma demonstração da associação de novos modos de se expressar para a câmera, ocorria em um projeto paralelo as aulas de arte. Solicitava que descrevessem suas rotinas fora da escola e muitos traziam em formato de vídeo as atividades que permeavam seu cotidiano. Com o objetivo inicial de fomentar o debate sobre o dia a dia de um jovem estudante da escola pública para um projeto que se propõe acontecer mensalmente na escola, a análise dessas produções é integrada ao trabalho de artes que visa entender o universo imagético que dá significado a experiência estética desses grupos.

A definitiva substituição dos programas de televisão aberta para o acompanhamento de canais no YouTube se consolidou a partir do segundo semestre de 2016 em diante. A plataforma digital sempre acenou como recurso de acesso de filmes, entrevistas e videoclipes usados em complementação aos conteúdos das aulas. Agora, era quase consenso apresentarem em suas rotinas um horário dedicado exclusivamente para assistir o conteúdo disponibilizado pelo youtuber favorito. A maneira dos adolescentes se comportarem diante do aparelho de celular ganhava cada vez mais os contornos vistos nas postagens desses criadores de conteúdo digital. Com uma proposta de aproximação do público seguidor, o youtuber, normalmente tem um tom de fala que foge do formal,

escolhe enquadramentos próximos que enfatizam a sensação de “intimidade” para quem assiste.

Nessa lógica de transitoriedade de ambientes que caracteriza as culturas juvenis atuais, Aguirre (2009) reconhece que essa identidade se constrói na capacidade de tramar valores e imaginários em uma única biografia. O autor provoca a pensar a importância de os materiais curriculares estarem conectados ao repertório estético daqueles que frequentam a escola. Em relação ao ensino de artes:

Já foi apontado por vários autores que essa experiência tem lugar, basicamente, no entorno cultural dos meios de comunicação e dos instrumentos eletrônicos e, acabamos por ver como a escola, alheia a esses universos e com as artes reduzidas à estreita função de saberes escolares, permanece alheia a esse fenômeno (AGUIRRE, 2009, p.159).

Aguirre segue o seu texto analisando o jovem estudante que nasceu e cresceu em uma configuração social *deslocalizada*, em flutuação constante de seus integrantes, conectados a canais de comunicação que agregam e compartilham múltiplas identidades ao longo de seus deslocamentos. É esse jovem que atendemos em sala de aula, aquele que Stuart Hall (2000) definiu de “sujeito pós-moderno”, caracterizado por uma identidade móvel e impermanente⁵².

Pensar em um projeto para a arte-educação desenvolvido nesse contexto é preciso olhar “Para práticas culturais, onde ficaram completamente difusos os limites entre interior, anímico, privado e exterior, sensível, público” (AGUIRRE, 2009, p.159). Vejo nas experiências de construir representações audiovisuais potencializando a imaginação, desejos e aspirações a oportunidade de “conceber as obras de artes como relatos abertos”, neutralizando o caráter elitista atrelado as “artes cultas” (AGUIRRE, 2009). Em uma ideia de arte que inclui os artefatos da cultura estética juvenil, marcado pela visualidade proporcionada pelos veículos de massa e meios eletrônicos, ao estudante seria oportunizado confrontar “[...] formas culturais do seu próprio entorno culturais do seu próprio entorno, com as formas mais tradicionais da cultura canônica e com a de outros entornos culturais distintos” (AGUIRRE, 2009, p.161). Não cabe mais tratar a obra de arte por um viés estritamente museológico ou em um discurso pronto e conclusivo, mas

⁵² Unesp/RedeFor. Módulo IV - Disciplina 07. Tema 3. Disponível em: (https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/38294/8/art_m3d7_tm03.pdf).

como objeto histórico e cultural que passa por mudanças de acordo com as práticas e realidade de cada tempo.

A partir de uma perspectiva que considera a potência de significações dos acontecimentos do cotidiano e não compartimentaliza belas artes/cultura de massa, motiva uma experiência estética que valida a capacidade dos estudantes em trazer para a sala de aula seu repertório imagético, agregando outros valores sem ordem de hierarquia, em conexão entre “o estar sujeito e o fazer” (DEWEY, 2010).

Encarar os artefatos culturais consumidos pelos estudantes de hoje “Não se trata de impor formas de arte supostamente refinadas a outras que cremos não sê-lo. Trata-se, pelo contrário, de tomar o enriquecimento da capacidade sensível para viver esteticamente (e eticamente)” (AGUIRRE, 2009, p.163). A proposta de um ponto de partida aberto ao condensado de manifestações culturais, pode levar em consideração as referências trazidas pelos influenciadores digitais ou a inserção de *memes*⁵³ na pós-produção dos vídeos, mas também propõe formas de expressão artística menos usuais em sala de aula, como a vídeo performance, por exemplo, trazendo o trabalho da artista Berna Reale para o foco das discussões como o ocorrido com estudantes do 8º ano no primeiro bimestre de 2017⁵⁴. Ou ainda na divulgação de *booktrailers*⁵⁵ de livros que alimentaram nossas propostas e estimularam a leitura em sua versão impressa.

Na leitura de imagens artísticas ou do cotidiano entram em ação modos diversos de percepção. A fruição não é passiva, somos despertados para relacionarmos aquilo que vemos com a nossa perspectiva pessoal. A arte inaugura campos de sentidos e significações que falam de nossas referências pessoais e culturais. O desenvolvimento do ciberespaço traz questões que circundam os modos como lemos as imagens, a recriamos e ressignificamos.

As mudanças tecnológicas da arte audiovisual problematizam de quais formas estamos vivenciando a experiência de ler o entorno. Lévy, já no início da década de 1990, suscitava a pensar a respeito da digitalização do conteúdo audiovisual e sua relevância na produção de conhecimento. Nessa perspectiva considera fundamental alargar a concepção

⁵³ O termo significa imitação. No universo da internet, refere-se a “viralização” de uma informação, compartilhada de maneira veloz e alcançando popularidade.

⁵⁴ Para assistir alguns trabalhos inspirados na artista Berna Reale, acesse o QR Code no item “Videografia dos Estudantes”.

⁵⁵ O booktrailer é um vídeo curto contando um pouco do que o leitor encontrará nas páginas do livro. Exemplo de booktrailer usado na aula: (<https://www.youtube.com/watch?v=h-mZA7XurUI>).

de evolução tecnológica a frente de sua capacidade de transmissão de informação e integração das mídias⁵⁶.

Como sociedade da “inteligência coletiva”, caminhamos para:

A indiferenciação do acesso às informações na internet em relação à identidade, idade e formação [...] Não há necessidade de treinamento ou formação específica para acessar e manipular a informação, ao contrário, na internet se dá a ruptura com as fontes estabelecidas do poder intelectual e se abre o acesso e a informação, há interação direta entre autores e leitores (KENSKI, 2003, p.78).

Para o futuro da arte-educação:

Não basta perceber a escassa presença que tem a escola na construção do imaginário, dos desejos e fantasias dos jovens que forma. Não é suficiente certificar a obsolescência da escola atual, para enfrentar o desafio de conectar os currículos escolar e cultural. Faz-se imprescindível uma mudança de imaginários, relativa à distribuição disciplinar dos saberes e, com respeito às noções básicas que os consolidam e, por isso, proponho que o território da educação artística seja o das práticas artísticas e dos artefatos visuais susceptíveis de gerar experiências estéticas (AGUIRRE, 2009, p.162).

Finalmente, do arte-educador, será esperado: “[...]professores treinados nas novas linguagens e habilidades, ajudariam a discernir o valor da informação e dos espetáculos, passar da conectividade indistinta ao pensamento crítico” (CANCLINI, 2008, p.24).

EFEITO DE PÓS-PRODUÇÃO: Rebobinar trechos de cenas da película.

Cena 27 – O roteiro e as novas mídias: ou o retorno da heroína

A visualização dos acontecimentos em tempos distintos funciona como um panorama do trabalho consolidado desde o ingresso no ensino formal, com ênfase a partir de 2015. É um recurso visual para a protagonista rememorar os seus passos do Ato I até os momentos que precedem a cena final. Syd Field crê que regras são necessárias para o sucesso do roteiro, é taxativo em concluir que há uma estrutura linear a se seguir que sustenta o enredo no lugar. Aposta em ganchos da história que interligam os três atos. O seu *Manual do Roteiro*, parece um lugar seguro de exercício da escrita cinematográfica. Tem exemplos práticos para tudo que afirma, além de propor que o leitor se esforce para seguir suas indicações. Na minha escrita/roteiro o *Manual...* é um guia que conduz para a resolução dramática. Mas, sempre haverá algo para agregar nesse percurso, reiterado

⁵⁶ RIBEIRO, Augusto Ângelo. YOUTUBE A NOVA TV CORPORATIVA. O vídeo na web como estratégia de comunicação pública e empresarial. Editora Combook. 2013.

diversas vezes por aqui, no seu propósito de ser pensado “como relatos abertos”, disponível em promover pontos de virada, quando considerar necessário.

Nesse sentido, há quem julgue que as regras de roteiros devem ser tratadas de maneira menos rígida. O ator e roteirista brasileiro Doc Comparato (2009) não usa a palavra regra, prefere chamar de princípios dramáticos, que dizem respeito mais as exigências dos conflitos dos personagens do que necessariamente as páginas contadas que determinam as viradas da história. Gosto também dessa visão. Decido que seus princípios farão parte desse tratamento do texto.

Comparato (2009, p.14), define a dramaturgia⁵⁷, como acima de tudo “[..] uma expressão autoral, já que sempre existirá alguém que escreverá, concretizará em palavras sua imaginação, uma história para ser contada para os outros seres”. Entende na figura do roteirista alguém que maneja as palavras dentro dos norteadores “ideia, conflito, personagens, tempo dramático e unidade dramática”. Nada muito distante do que Field nos ensinou, porém percebo em Comparato a preocupação em defender que cada etapa esteja a serviço da necessidade dramática e distante de uma fórmula engessada.

Desse modo, apresenta a noção de *tempo dramático*, que corresponde ao quanto tempo terá cada cena “As personagens se desenvolvem, quem é quem, como e por quê[...]A cena abre, desenrola-se e acaba. Colocaremos as emoções naquilo que sucede detalhadamente em cada cena” (COMPARATO, 2009, p.30). Esse tempo para o desenrolar da ação, pode ser lento, ágil, rápido, dependerá da função da cena na versão definitiva do roteiro. Isso, me parece fazer sentido, pois todas as vezes que releio os meus esboços narrativos, revejo, amplio, corrijo um ponto ou outro que considero necessário para dar sentido ao todo.

Algo que também chama a minha atenção na proposta de Comparato é o fato do autor compreender a velocidade progressiva da comunicação de massa e a necessidade de pensar aspectos de roteiro e roteirista pensando nas novas mídias. O ambiente digital é um exemplo de mercado vasto que atinge pessoas de locais variados, surgindo a necessidade de roteiros de caráter universal que possa ser compreendido e aceito pelo maior número de pessoas. Há que se destacar o caráter dos recursos multimídias em seu

⁵⁷ Para o autor dramaturgo “é sinônimo de roteirista de cinema e/ou televisão, e faz parte de um dos ramos da literatura”. (COMPARATO, 2009, p.15).

poder de facilitar pesquisas, troca de ideias durante a escrita ou até mesmo em seu uso ficcional num roteiro.

Comparato (2009, p.358) elenca os meios do ciberespaço para “fonte de ideias de comunicação entre as personagens, composição do perfil da personagem, descobertas rápidas de algum segredo ou informação, etc”. Abaixo, estão descritos de forma sintetizada e atualizada por mim no que tange aos nomes das ferramentas. Exemplos: Skype e Whatsapp, substituindo o termo Videoconferência, e Instagram no lugar de Fotolog.

Por transmissão de mensagem (e-mail); por intercâmbio (redes sociais); por exposição em espaço virtual sobre determinado tema ou de si próprio (sites, blogs e instagram), por complementação, espaço aberto pertencente a indivíduos, grupos, empresas, cujo conteúdo as pessoas completam com informações pertinentes ao tema em foco (Wikipédia) e por totalização de todas as mídias acopladas, como televisão, celular, etc (chamadas de vídeo via Skype ou Whatsapp) (COMPARATO, 2009, p.358).

O autor acredita que o crescimento do mundo cibernético é bastante favorável em termos de oportunidades de trabalho aos roteiristas, pelo potencial de combinação de imagem, objeto dramático e interatividade. Cita os games, a “vida real” vigiada (realitys shows) e o casamento da TV e o computador, que no texto original é nomeado de WebTv, mas podemos relacionar com o conceito do YouTube e aquilo que chama de hiperseriado, “Um ambiente on-line virtual atualizado de forma seriada, disponível sob demanda e com maiores informações entre episódios (COMPARATO, 2009, p.556)”. Esse último exemplo, uma descrição bem próxima do serviço oferecido pela Netflix.

Aos roteiristas do ciberespaço é esperado que saibam explorar o engajamento do público autor/espectador, consumidor/produtor, que opina e interage em tempo real determinando o nível de satisfação do produto apresentado. Atualmente, é bastante usual mensurar a audiência de um programa, filme ou série pelo recurso que mede a popularidade dos assuntos comentados no microblog Twiter, os conhecidos *trending topics*. Comparato, ainda imagina o produto audiovisual do futuro onde o roteirista propõe um caminho que será modificado pelas intervenções do público co-autor.

Muitas possibilidades, algumas incertezas e “um olhar para trás”: testar os limites de alcance e formas de narrativas na era da cibercultura é uma realidade, explorar as soluções que deem conta de preservar a ideia original do autor e abrir janelas de interação com o público são questões que não estão plenamente resolvidas, porém algo parece que

se mantém preservado no ato de narrar, “somos seres em conflito, com emoções contraditórias, independente da evolução tecnológica, e essa é “a água que dá vida a dramaturgia” (COMPARATO, 2009).

Portanto, escrever pensando nas redes digitais não significa romper por completo com pressupostos do passado, Campbell, Field, entre outros, podem e devem ser evocados na composição de narrativas e construção de personagens. Aliás, o passo que antecede a “finalização” da história seria aos olhos de Campbell o retorno do herói após a conquista de seus objetivos. Claro, que se tratando de um roteiro em fluxo, existem chances de reviravoltas, pois concordamos em conhecer as regras para depois ajustá-las as necessidades da protagonista.

CORTA PARA:

SEQUÊNCIA 5 – SOBRE SER MESTRE

Cena 28 – Tempos de experiências

LEGENDA: Narrativa em abismo⁵⁸

Antes de qualquer coisa, preciso escrever o porquê dessa legenda. A primeira imagem que se forma no início dessa sequência é a ideia de sucessão de experiências que transformam o *eu* da protagonista. Recupero na memória o curta-metragem “*O Sanduíche, de Jorge Furtado*”⁵⁹, lançado em 2000. Um filme dentro de outro filme, e dentro de outro filme..., assim pode ser definido o curta de Furtado e nada melhor do que uma película que não entrega o enredo de maneira “mastigada” para o espectador, ser usada na comparação do processo de mudanças desse trajeto.

A sinopse: Os últimos momentos de um casal, a hora da separação. O fim de alguma coisa pode ser o começo de outra. Outros momentos, a hora da descoberta. Encontros, separações e um sanduíche. No cinema o sabor está nos olhos de quem vê.⁶⁰

Esse exercício de narrativa cinematográfica que Furtado propõe, com a cena inicial de um casal à beira da separação, que se revela em outras camadas, foi uma sugestão dada durante as aulas da professora Rita Bredariolli, na UNESP (não lembro em qual ocasião). Certo é que desde a primeira vez que o assisti (no total de 8 vezes!), as reflexões que o filme provocou em mim e nos estudantes que assistiram em sala de aula (turmas de 2016/2017) sempre recaem nas palavras construção e desconstrução. O espectador acostumado a assistir apenas o resultado final do filme, se viu diante das etapas de filmagem, que se não são emocionantes de acompanhar, dimensionam o tanto de trabalho envolvido na produção.

A arquibancada montada para que populares assistissem as filmagens, funcionou quase como uma aula prática de cinema. Mistura de atores e público, do real e do fictício, uma sinergia de expressões como próprio diretor confessa “Misturo teatro, cinema, exponho a técnica, é algo muito interessante, que sempre quis fazer”⁶¹.

⁵⁸ Termo criado pelo escritor Francês André Gide em 1893. Faz referência a ideia de “uma história dentro da história”.

⁵⁹ Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?v=v_YcDYGdAKs).

⁶⁰ Sinopse descrita no site “PORTACURTAS”: (http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_sanduiचे).

⁶¹ Reportagem disponível em: (<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,jorge-furtado-comeca-a-rodar-seu-novo-filme-o-sanduiचे,20000702p1088>).

Em cada menção da palavra de ordem “CORTA!” a mudança de gênero cinematográfico (do romance para o documentário) e de linguagem (do cinema para o teatro). Não consigo pensar em nenhuma outra representação que exemplifique tão bem visualmente as etapas seguidas e descritas nesse texto.

Aliás, por falar em lembrança e experiência, arrisco em dizer que Jorge Furtado tenha feito o filme que mais assisti nos primeiros anos escolares: o curta-metragem *Ilha das Flores*, de 1989. Muito antes de assistir um filme projetado nas telas do cinema, a experiência de ver esse documentário por anos seguidos no Ensino Fundamental I, é um registro da minha memória visual. Curioso, é o fato dessa narrativa estar presente ainda hoje na prática de sala de aula. Por mais de uma vez, usei *Ilha das Flores* para abordar características do gênero documental.

Melhor do que minha descrição para o enredo do filme são as palavras da aluna Letícia Clemente (2016):

Acredito que esse documentário tem como maior objetivo mostrar que o ser humano é capaz de criar qualquer coisa e também tem objetivo de impactar o público para mostrar que aquele alimento que uma família descartou e que foi utilizado por seres humanos que na visão do diretor “não tem dono” pelo fato de não terem pais, trabalho, dinheiro, escola, saúde pública, etc. O processo criativo do vídeo foi muito bem organizado com a narrativa e as cens, e o documentário apresentou muitas ideias e ironias em apenas 13 minutos, e eu gostei e apreciei todas.

Tempos de experiência, intercâmbio de vivências... recuperemos o objetivo de trazer a narrativa de “O Sanduíche”. A forma (aspectos técnicos) e o conteúdo (enredo) estão em troca constante, um depende do outro para o sentido da história que nos fala sobre o amor em suas diversas facetas. O sanduíche que dá título ao filme, modestamente, corre de mão em mão, mostrando “[...] que o sabor depende do paladar de quem saboreia, assim como o sentido de uma imagem depende do ponto de vista de quem vê”⁶².

Os diferentes sabores que dimensionaram o sentido de experiência de conhecimento tomarão o espaço desse plano-sequência⁶³. Insisti na ideia da ressignificação da arte de narrar por meio das novas mídias, em uma discussão que parece marcar nossos tempos quando pensamos em projetos audiovisuais compartilhados e construídos com ajuda do espectador. O equilíbrio do homem e o aparelho tecnológico

⁶² Citação retirada de texto do blog “Primeiro Plano”, disponível em: (<http://primeiroplano.blogspot.com.br/2009/10/dica-de-curta-metragem-o-sanduiche.html>).

⁶³ É o plano que registra a ação da sequência por completo, sem cortes.

tal qual a perda da unicidade da obra de arte, são inquietações que apareciam na obra de Walter Benjamin quando tratava da chegada da fotografia e posteriormente do cinema, muito antes do nascimento do ciberespaço. Para o autor, as transformações trazidas pelo cinema modificaram significativamente os modos de recepção e percepção das obras de arte, representando a emancipação da arte em sua função de culto, contemplativa, para uma reprodutibilidade em massa.

Uma das funções sociais mais importantes do cinema é criar um equilíbrio entre o homem e o aparelho. O cinema realiza essa tarefa não apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo com que ele representa o mundo, graças a esse aparelho. Através dos seus grandes planos, de sua ênfase sobre pormenores ocultos dos objetos que nos são familiares, e de sua investigação dos ambientes mais vulgares sob a direção genial da objetiva, o cinema faz-nos vislumbrar, por um lado, os mil condicionamentos que determinam nossa existência, e por outro assegura-nos um grande e insuspeitado espaço de liberdade (BENJAMIN, 1994, p.95).

A linguagem cinematográfica permite retratar o mundo e suas transformações sociais. Conforme Benjamin afirma, as mudanças trazidas pelas novas técnicas de reprodução da obra de arte na qual o cinema está inserido, transforma a experiência estética e de percepção sensorial na vida do homem moderno. Na obra do autor, são destacadas as experiências coletivas diante do aparelho, o declínio da *aura* na obra de arte e os *efeitos choque* causados pelas sucessivas e rápidas imagens cinematográficas.

Historicamente, a unicidade da arte está inserida no contexto da tradição “[...] as obras de arte mais antigas, como sabemos, surgiram a serviço de um ritual, primeiramente mágico, depois religioso” (BENJAMIN, p.32-33). Benjamin, cita como exemplo, a estátua de Vênus, vista de formas distintas por gregos e clérigos, porém com algo em comum: em ambas interpretações a estátua mantém sua aura, ou seja, sua singularidade e valor único.

A arte, especialmente a partir da invenção da fotografia, assume sua capacidade de reprodutibilidade técnica, suprimindo sua função de culto. O critério de autenticidade perde o sentido “[...] a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa esta, pela primeira vez na história universal, de sua existência parasitária no ritual [...] No lugar de se fundar no ritual, ela passa a se fundar em uma outra práxis: na política” (BENJAMIN, 1994, p.35).

No caso das obras cinematográficas, a técnica de reprodução fundamenta a sua difusão em massa. O que torna necessário difundir um filme de modo mais imediato estava vinculado ao seu alto valor de produção, que para ser rentável, precisava alcançar

um grande público. A introdução do cinema falado, por exemplo, inicialmente foi encarada como um retrocesso, pois delimitando as barreiras linguísticas restringiria a quantidade de pessoas que poderiam assistir a um determinado filme. O cinema impulsionou uma nova relação entre arte e espectador. A democratização da produção e recepção substituíram o valor de objeto de culto da arte para o seu valor de exposição. As imagens cinematográficas aprofundam a percepção humana mobilizando não apenas o olhar, oferecendo uma experiência sensorial, onírica e tátil.

Para o autor:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1987, p.174).

Benjamin ainda analisa como se constitui a sensibilidade do espectador ao ser exposto pelos estímulos visuais do cinema. As mudanças bruscas de imagens bombardeiam o espectador com fragmentos visuais em uma experiência de *choque*. A velocidade das imagens, institui uma modalidade de fruição estética que foi denominada de *distração*. Na distração a atitude contemplativa do espectador é substituída por estímulos visuais contínuos sem intervalo para elaborar cognitivamente o que foi apresentado, daí o efeito de choque. A experiência de choque, moldaria o aparelho perceptivo do homem moderno, fundamentando uma estética apropriada a uma sociedade de transformações rápidas “[...] o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma [...] A associação de ideias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança de imagem. Nisso se basearia o efeito de choque provocado pelo o cinema [...]” (BENJAMIN, 1987, p.192). Ainda tratando da concepção do autor sobre a experiência do público do cinema aos estímulos visuais, acreditava que uma pessoa era capaz de se distrair sem deixar absorver pelo o que via na tela. Ao posicionar-se da maneira descrita, era capaz de amortecer os registros desses choques. Em comparação com o operário que trabalha em uma linha de produção é preciso uma resposta do corpo de acordo com o ritmo da máquina.

Tal comportamento de “amortecimento” seria responsável pelo esvaziamento da experiência, aquela entendida pelo atravessamento das coisas que nos acontecem, da singularidade de um acontecimento. Benjamin identifica no cinema e em certos elementos

da modernidade, circunstâncias que dificultam a imersão na experiência e nas memórias mais significativas do indivíduo.

Na decadência da experiência estaria a fragmentação da comunicação e a perda da figura do narrador que compartilha para o grupo a história passada de geração a geração. Aqui, uma pausa para pensarmos que a integridade da escuta, garantindo os tempos de contextualização e prática, posturas que dão qualidade a experiência educativa e estética, são problematizações que atravessam os tempos, pensamentos e pensadores.

A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa. E como isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera (LARROSA, 2002, p.23).

O que não dá para fugir, é que embora tenhamos preocupações em relação a efemeridade das experiências, entendemos que na circulação de saberes em um universo de frenética substituição de tecnologias, o ideal seria tirar proveito do que cada uma tem a acrescentar, sejam os *softwares* intuitivos e fáceis de operar, onde o indivíduo se torna consumidor e produtor de conteúdo, ou em enxergar as ferramentas digitais em sua conexão entre passado e presente para despertar novas aprendizagens e redimensionar a experiência do conhecimento. Na narrativa passada de pessoa para pessoa “[...] o narrador retira da experiência que ele conta sua própria experiência relatada pelos outros. E incorpora coisas narradas a experiências dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987, p.201).

A cibercultura, por exemplo, promoveria a autonomia do indivíduo e o aumento de sua capacidade cognitiva. Nessa perspectiva, exercendo sua função de aprendiz, o sujeito incorporaria seus saberes prévios, experiências anteriores e novas hipóteses. Entendemos que esses movimentos são dialógicos, e no ambiente escolar, na medida que o professor dialoga com os estudantes, mostra pontos que podem ser desenvolvidos.

Diferentes saberes trabalhando coletivamente é descrito no ensaio de Benjamin intitulado *O Narrador* (1987, p. 199): “O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina [...] No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário”.

Se compararmos o trabalho de “mestres e aprendizes migrantes” narrado por Benjamin e as proposições para relação de mestre e discípulo apontadas na pesquisa podemos aproximar da afirmação de Lévy (1999, p.171) ao narrar o papel do professor frente as tecnologias digitais: “Sua atividade será centrada ao acompanhamento e na

gestão de aprendizagens: o incitamento à trocas dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.”.

De qualquer modo, concordamos que o excesso de informações expostos no ciberespaço devem ser pesquisadas em contextos significativos e críticos. O conhecimento e a experiência estética não são construídos no acúmulo de informação, conforme Larrosa (2002, p.22) afirma:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é ter bastante informação; cada vez mais, cada vez estar melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça.

Na “sociedade da informação”, não podemos reduzir a aprendizagem exclusivamente em adquirir e processar a informação. Trata-se de enxergar a tecnologia e a educação recorrendo ao par experiência/sentido. O corpo portador de cultura, que serve para identificar a qual grupo pertencemos, também abriga tecnologias, nas vestes (bolsos para abrigar o celular) e nos comportamentos que nos colocam em rede mesmo que distantes geograficamente (CANCLINI, 2008, p.44).

Assimilar os signos do fazer e da percepção é trazer para as histórias geradas na rapidez que dita nossas relações expostas a superficialidade de discursos, informações e atividades o ritmo particular da qualidade estética que perpassa a experiência por inteiro, “[...] Porque a vida não é uma marcha ou fluxo uniforme e ininterrupto” (DEWEY, 2010, p.110).

FUSÃO PARA:

Cena 29 – O mestre

LEGENDA: Ana Maria Maiolino, Entrevistas. 1981.

Camila (V.O)

O primeiro contato com essa imagem foi em 2010 durante o curso oferecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para os ingressantes no quadro do Magistério – PEB II. Do que me recordo o trabalho da artista Ana Maria Maiolino apareceu como uma questão que tratava do processo criativo de cada professor durante o curso. Era preciso optar entre três imagens de artistas diferentes e justificar a escolha. Escolhi a instalação originada de uma performance com o título “Entrevistas”. A imagem de alguém que caminha driblando ovos, naquele momento, representava as minhas dificuldades com alguns conteúdos do curso.

Também estava relacionada as inquietações sobre o olhar dedicado ao ensino de artes na escola, bem como, saber se chegaria a algum lugar com o conteúdo ensinado. Revendo a imagem penso em passos cautelosos, recuos e avanços de um caminho sem fórmulas, ou como afirma o professor Jorge Larrosa (2004, p.52) no livro *Pedagogia Profana* quando fala de formação [...] “uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta onde pode acontecer qualquer coisa” [...] No mistério do encontro, no deslocamento de corpo e olhar, os passos podem sempre inventar um trajeto, desafiar os obstáculos e fragilidades que aparecem. Aproximando dos processos escolares os pés descalços que caminham em um terreno frágil também impulsionam a andar para frente, fugindo dos discursos que aprisionam o trabalho do professor e enquadram a aprendizagem em conceitos e papéis preestabelecidos [...] Na valorização dos caminhos que cada um percorre move o desejo por novas viagens. (TEXTO ESCRITO PARA A DISCIPLINA “IMAGENS, HISTÓRIA E TEORIA”. 2016).

Visões para composição do trabalho do mestre. Em cena as figuras “ignorante” e “ironista”. Jacques Rancière no livro “O Mestre Ignorante” descreve a experiência do professor francês Joseph Jacotot, que convidado a lecionar aulas para alunos que falavam somente holandês, depara-se com o dilema sobre o papel do mestre e a construção do conhecimento. Ambos, mestre e discípulos, não dominavam a língua correspondente, e a partir desta relação, Jacotot propõe que seus alunos se emancipem da necessidade da explicação e busquem na própria inteligência superar as barreiras do idioma. Um mestre “ignorante”, não guia ou transmite, conforme Rancière aponta, não embrutece sua relação por meio da transmissão de conhecimentos fragmentados, no qual o aluno assume uma postura passiva diante da aprendizagem, sempre esperando um bimestre ou ano para avançar no conteúdo. Contrapondo-se ao sistema explicador, uma prática de ensino pautada em duas inteligências igualitárias é motivada pela vontade/ação.

Na visão de Rancière (2002, p.25-26) “[...] há um embrutecimento quando a inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem - e a criança, em particular - pode ter a necessidade de um mestre quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la no caminho [...]”. Nessa forma de pensar a educação, o sujeito toma para si o seu próprio processo de formação e teria na figura do mestre sua capacidade de aprender atualizada. Para tal acontecimento, o professor precisa afastar-se do modelo de ensino que centra em si o poder de fala, permitindo que o *círculo de potência* seja iniciado, em uma concepção na qual o mestre não é o único acesso de informação e formação. Nesse sentido, podemos afirmar que não existe nenhum lugar privilegiado para a aprendizagem, e enxergo nisso a vantagem de construir novos modelos de espaços do conhecimento.

Os processos educativos pautados na repetição e autoridade do docente, perderiam a vez para meios digitais de criação, gravação e comunicação. As ferramentas disponíveis no ciberespaço estariam a serviço do trajeto individual do saber, acessível a qualquer momento, na qual a oferta e procura acontece de acordo com as necessidades específicas. Jacotot em sua experiência com a educação, já defendia que a inteligência é desenvolvida circunstancialmente, dentro de uma necessidade pessoal, o que justificara o princípio abordado no livro de que “todos os homens têm igual inteligência” (RANCIÈRE, 2002).

Dentro de uma realidade didática de um método de ensino que explica, o papel do professor é de alguém que acomoda as informações para o estudante, deixando-se sempre dependente de sua explicação. Podemos relacionar com a descrição de Rancière (2002, p.40) ao método de Jacotot:

Conhecendo as respostas, suas perguntas para ela orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas eles guiam discretamente a inteligência do aluno - tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma.

A história escolar do professor e sua posterior formação acadêmica corrobora um ideal para a aquisição de conhecimento, onde o mestre é aquele que desfaz qualquer dúvida surgida durante o estudo. Aliás, muitas vezes isso é atrelado à sua capacidade de ensinar. Então, é ainda mais desafiador colocar-se como *mestre ignorante*, como alguém que suprime a posição de autoridade entre professor e aluno e a constante necessidade de explicação invertendo a lógica do sistema explicador.

Podemos associar as redes digitais, formadas por pessoas, máquinas e tecnologia para conexão como lugar de acesso a conteúdo não hierarquizado, sendo transmitidos pelos os usuários da rede e alimentados por essas mesmas pessoas. No ciberespaço, o fluxo de aprendizagem é constante, pois se configura como território livre e de compartilhamento frequente que movimenta as ações individuais e coletivas de troca de dados em alta velocidade vindas de diferentes culturas.

Nas correspondências entre a experiência de Jacotot e as características das redes virtuais, podemos relacionar os princípios que movem as ações cooperativas no espaço cibernético com o laço comum encontrado por Jacotot para mediar a comunicação com os alunos por meio da edição bilíngue (francês-holandês) do livro *Telêmaco*. O professor propôs por meio de um intérprete que os estudantes aprendessem amparados pela tradução, o texto francês. A solução improvisada por Jacotot se revelaria com resultados que superaram as suas expectativas. Os alunos conseguiram compreender o texto e escrever em francês o que pensavam sobre o haviam lido.

Até ali, o professor havia acreditado no que acreditam todos os professores conscienciosos: que a grande tarefa do mestre é transmitir seus conhecimentos aos alunos, para elevá-los gradativamente à sua própria ciência. (RANCIÈRE, 2011, p.19).

Do mesmo modo que Jacotot encontrou um elo de mediação possível que ultrapassasse a barreira do idioma, o fator comum de comunicação quando falamos do espaço cibernético pode estar no fluxo de informações sobre um determinado assunto alimentados por diversas pessoas, em uma inteligência que se manifesta em conjunto caracterizada por rearticulações constantes.

O mestre Jacotot em sua experiência de aprendizagem coloca em questão os métodos de ensino/aprendizagem que regem a escola até hoje conduzindo a instrução do estudante e tornando-o sempre dependente dos questionamentos de um professor para avançar na construção do conhecimento. "[...] E, isto, somente o fará bem aquele que, de fato, não sabe mais do que seu aluno, que jamais fez a viagem antes dele, o mestre ignorante." (RANCIÈRE, 2011, p.41).

Constatar a ineficácia do método tradicional de ensino, não exclui a importância do papel do professor e nem afasta a necessidade de avaliação do processo. O mestre não é o portador do conhecimento, mas é aquele que instiga o aprendiz em sua curiosidade de sempre conhecer mais. O mestre reconhecendo-se nesse trajeto como alguém que confia na capacidade do outro e na reciprocidade do aprendizado, submete a inteligência do estudante sem fazer disso uma relação de dependência.

Embora pareça consenso questionamentos sobre a hierarquização de saberes que a escola insiste em manter, ainda não assumimos as novas tecnologias em todo seu potencial de experiências significativas. Mesmo diante da constatação de um processo educacional que na maioria das vezes preocupa-se em fragmentar os saberes e pouco estimula formar para aptidões culturais, nossas atuais propostas para educação continuam a ignorar os contextos simbólicos pelos quais nossos estudantes transitam. Eis, que surge a segunda figura: o professor ironista (AGUIRRE, 2009)

FREEZE (IMAGEM PARALISA)

A proposta ironista defendida por Aguirre vem ao encontro dos ideais defendidos pelo filósofo Richard Rorty e explanados pelo autor no sentido de reescrever a história da arte fechada para o diálogo com a contemporaneidade. Para Rorty (1989, apud AGUIRRE, 2009, p.166) o sujeito ironista é sinalizado, entre outras características, como aquele que compreende que o conjunto de palavras utilizados para expressar suas crenças e ações se alteram conforme confronta outros vocabulários encontrados no percurso,

entendendo a fragilidade de se apegar em verdades fundamentais “[...] porque os termos que utiliza para descrever a si mesmo e às coisas estão sempre sujeitos a mudanças”. Assim, a atitude ironista proposta por Aguirre projeta uma educação atenta a uma sociedade em constante construção e desconstrução de referências e imaginários. Sintetizando, conclui que a atitude ironista precede “[...] provocar a emergência de novos léxicos, não por buscar o definitivo, mais por serem mais eficazes que os velhos, na geração de novas maneiras de ver o mundo [...]” (AGUIRRE, 2009, p.168).

Pede-se para o futuro imediato um arte-educador que não desvele verdades, que preserve a dúvida e conspire contra as narrativas fechadas. Nesse sentido, considerar o ensino de arte como impulsionador de experiências vitais para esses jovens acena como possibilidade de renovação da ação educacional.

Os impactos das transformações sociais nos obrigam a repensar a escola e reconhecer a expansão de acessos ao saber, contudo o reconhecimento que "mesmo a educação formal mais aberta à incorporação de meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e ocupa parcialmente as horas de aprendizado" (CANCLINI, 2008, p. 240) é uma realidade que bate à porta todos os dias, na limitação ao acesso à internet, na proibição do uso de celular na escola, na própria dinâmica de “engavetamento” de conhecimentos que reduzem a articulação com outros professores e saberes, etc. Em meio a essas questões, a arte-educação lutando para não ser reduzida a função de reforçar práticas culturais hegemônicas em modelos de ensino que foram disseminadas no passado e que se sustentam até hoje. A professora Ana Mae (2015, p.156) ao analisar o pensamento de Dewey sobre a discussão que cerca arte instrumental e a belas-artes, afirma que o discurso deweyano "é um reconhecimento da função de qualquer tipo de arte que pretende ser inovadora e que, portanto, precisa educar seu público em novos modos de percepção".

FUNDE COM (FUSÃO DE IMAGENS E SONS) :

Cena 30 – Considerações sobre a escola

Solidão. Como me sentir só? Eu estou cercado de pessoas o tempo todo, não faz sentido, esse sentimento que não me abandona. Como ele vai embora? Como eu expulso ele? Tudo vem em par: são dois olhos, duas mãos, duas pernas. Será que um coração se sente só? Afinal, são dois pulmões, dois rins. Mas o coração, tá sempre só, como um buraco na parede da sala de História. Ele tá ao lado de dois armários, três caixas e várias carteiras. Como ele pode se sentir só? Ele é idiota? Está cercado de novas possibilidades. Será que escolheu ficar só? Será que é isso o que ele quer? Ficar preso numa sala de

História. Ninguém nem liga, ninguém nem nota. Será que o que ele quer é atenção? Acho que ele precisa de atenção para expressar a solidão. Mas ele não quer isso, ele acha que quer. Mas eu o conheço, eu me importo, eu sei que o que ele quer é sentimento. (ESCRITA DO ALUNO THIAGO RODRIGUES, PRODUZIDA DURANTE OFICINA DE ESCRITA CRIATIVA. 2016).

A imagem da escola: para mim o slipt -screen da tela me remete a 1991, ano no qual ingressava no Ensino Fundamental I, que vinte anos mais tarde, seria o meu primeiro local de trabalho no ensino formal, onde atualmente estou afastada cumprindo licença sem vencimentos. A escola localiza-se na periferia da zona sul de São Paulo, um ambiente regido com disciplina e ordem, onde tínhamos levar bronca e os pais torciam que os filhos fossem alunos de uma professora que tinha como “ferramenta” de trabalho uma longa régua de madeira utilizada para “organizar” seus alunos em fila. Eu não era aluna dessa professora, embora a minha mestra também tivesse suas técnicas de disciplinarização. Apesar deste ambiente descrito parecer pouco acolhedor, tudo parecia funcionar bem: a escola era limpa, as salas organizadas, e ao dar sinal de entrada para a sala de aula e ao final do intervalo, todos se organizavam em filas. E ninguém achava estranho ficar sentado como forma de castigo durante o intervalo, sob alegação de não ter se comportado direito. Saí desta escola aos 12 anos quando fui para o Ensino Fundamental II, absolutamente contra a minha vontade e de minha mãe. O local se tornara apenas de Ensino Fundamenta I e fui transferida para outra escola próxima de minha casa.

Considero que o corpo docente e discente por meio do aprendizado contínuo incorpora gestos e movimentos devidamente regulados. O modo de esperar o professor na fila, o momento de sentar, cantar, opinar quando permitido ficam inscritos na memória e continuidade dessas posturas. Minhas memórias certamente contam de quem eu fui e ainda sou.

Desorganizar as práticas que operam no controle de certa moral e saberes requer um esforço de entendimento que diz a respeito do desenvolvimento de uma pedagogia que estimule a capacidade crítica, a valorização da cultura e os conhecimentos empíricos (FREIRE, 1996), e está muitas vezes atrelada ao esforço de compreender a jornada de aprendiz, tanto na formação acadêmica como para minha história como estudante na educação básica.

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente, que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos,

métodos de ensinar. Aprender, precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (PAULO FREIRE, 1996, p.13).

Perceber-se em sua importância de educador crítico-reflexivo dentro de um cenário escolar amplamente acusado de ser ultrapassado e alienante, e mais, acreditar nesse lugar para construir identidades, explorar potencialidades e talentos, pode ser um ponto de partida de uma visão mais otimista desse espaço que continua representando o período de espera entre o mundo infantil, a inserção no mercado de trabalho e a vida adulta.

Trazer operações efetivas e reais do ponto de vista educacional, da forma como professor e alunos realizam propostas que superam os discursos frustrantes que se tornaram clichês nas conversas com amigos, reuniões pedagógicas ou bate-papo no intervalo escolar é estar acima da forte inclinação a “[..]recolocar em cena todas aquelas frustrações bem conhecidas e facilmente reconhecíveis que dizem respeito à escola (que é enfadonha, disciplinadora, formal, “morta”, não relacionada ao mundo da vida, excludente, etc)” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p.10).

Certamente, que não esqueceremos das críticas que eu mesma faço aos problemas de organização do trabalho e a ocupação de espaços fora da sala de aula. Narro nessa cena, as operações disciplinares, que demarcam lugares, organizam corpos e espaços. Mas, corremos o risco de projetar a utopia educacional e perdermos de vista o que as experiências escolares já fazem em termos de potência criadora.

Sustento que o ciberespaço é uma realidade que veio para ficar na educação, seja por meio de cursos on-line, ou pelas formas de produção e visualização de materiais produzidos no espaço físico da sala de aula. Segundo as informações disponíveis no portal da Secretaria da Educação, espera-se para o ciclo autoral (7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental):

[..] a construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social. Em outras palavras, leitura, escrita, resolução de problemas, análise e produção críticas devem, por meio das múltiplas linguagens, dialogar com a realidade dos estudantes, do ponto de vista espaço temporal, social, cultural e histórico (PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Logo, entende-se entre outras coisas, a necessidade de provocar experiências escolares que amparem a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Mais

importante que as tecnologias, são os procedimentos pedagógicos que dão o salto qualitativo e motivam as pessoas a aprender “A sua história de vida, os conhecimentos anteriores, os objetivos que definiram a sua participação em uma disciplina e a sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo “[...] são fundamentais para que a aprendizagem aconteça” (KENSKI, 2012, p.65).

Nesse espaço de aproximações e distâncias do objeto de conhecimento é que a escola pode rever o seu papel de permanecer na mesmice das narrativas previsíveis e controláveis que nos conforma “a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (BENJAMIN, 1987, p.116). Que os modos de endereçar na educação toquem em pontos sensíveis de identificação do maior número de pessoas. No cinema seria garantia de sucesso de bilheteria, na televisão números elevados de audiência, na internet asseguraria milhões de *likes*. Agora, na escola é o invisível, o não-localizável, o qual buscamos atingir cada vez que é acionado o sinal escolar e entra uma nova turma.

CORTA PARA:

O TRATAMENTO FINAL

Escrever, escrever e escrever. Depois de tantas etapas e horas de entrega ao trabalho o tratamento final do roteiro tomará vida nas mãos de outros profissionais. Há sempre a possibilidade de acrescentar novas cenas, criar ou suprimir personagens, enquanto o texto está na mão do roteirista. Do momento da chuva de ideias a resolução do Ato III, finais, inícios e pontos de virada são esboçados e revistos.

Parece simples acreditar de que basta saber o que escrever para colocar a escrita em prática. Essa experiência pessoal e misteriosa de se fazer ser entendida por meio das palavras é daqueles desafios que só podem ser entendidos no trajeto. Um dia tudo parece sob controle, os personagens funcionam dentro de seus conflitos, as páginas avançam sem maiores dificuldades. No outro, somente de encarar o papel em branco esperando ser preenchido de situações que façam sentido, para o ato de escrever assumir a dimensão de árdua tarefa do cotidiano.

Ter a visão do conjunto e criar a unidade narrativa que separa cada sequência de suas cenas, exige superar a resistência que envolve a ação de continuar seguindo adiante, haverá sempre outra urgência ocupando o seu tempo e a “certeza” de um amanhã mais produtivo. Uma nova ideia, logo substituída por outra em um ciclo que resiste ao fato de que é preciso escrever a primeira palavra, para que as outras surjam e se unam em um propósito diário de descobertas e recomeços.

Se já superado a sensação de incapacidade que acomete senão todos, mas a maioria das pessoas que desejam narrar por escrito algo que consideram significativo, o próximo passo estará em entender o seu *problema*, sobre o quê, quem e como fazer funcionar as associações de cenários, diálogos e comportamentos que são os gatilhos do mover-se adiante do protagonista, co-protagonistas e quando preciso, os personagens secundários. Mais uma vez, uma vontade quase irresistível de mudar o foco e acreditar que os conflitos dos personagens não têm uma solução satisfatória do ponto de vista da qualidade narrativa. Os ditos populares afirmam que para seguir naquilo que acredita é preciso confiar em si mesmo e que para todo problema, existe uma solução. E assim, vamos novamente, rever, reescrever até encontrar o caminho que faça sentido.

Agora, finalmente engatamos o primeiro tratamento do texto, quantas lembranças resgatadas: um texto perdido na pasta de trabalho, o reencontro por acaso que ativa

memórias que podem compor o roteiro, e outra vez, a repetição “escrever, escrever e escrever”, até a necessidade da pausa, porque essa é contínua e está sempre à espera do primeiro sinal de cansaço. Será que a roteirista se sente pronta para a leitura objetiva? “Limpar” o texto é preciso, embora o apego pelo o já produzido embota a visão daquilo que é pertinente permanecer e o que representa a *barriga* do roteiro, a famosa enrolação que não contribui para o desenrolar da trama. Nesse caminho também temos a compensação, coisas que você escreveu que funcionam tão bem, aqueles momentos que você nem considera a necessidade do ajuste.

Você não pode impedir o fluxo da ação, portanto, continue a “escrever, escrever e escrever”. O processo de destrave apontará questões que não imaginava que podiam favorecer a narrativa, personagens secundários que crescem em importância e conceitos os quais pareciam aparentemente distantes do objeto de sua pesquisa, mas que ao conhecê-los sabe que não pode seguir para resolução do Ato sem que esses o acompanhem.

Estamos chegando perto do tratamento final, simultaneamente a vontade de escrever FIM e inserir os créditos finais também habita um certo sentimento de “segurar” o roteiro, parece até que a roteirista não quer que termine a história. A companhia constante do texto ao longo de dois anos não é trajeto fácil de colocar um ponto final. Por outro lado, o alívio do dever cumprido, impulsiona a vontade da finalização. Quando encarado como chance de um novo começo, talvez em um outro espaço e lugar, a resolução das sequências que configuram o último tratamento, o roteiro final, nunca é uma imagem que se fecha, pois tem quem prefira finais abertos.

FADE OUT: INSERIR CRÉDITOS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Irene Tourinho, Raimundo Martins (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.157-186.

ARGAN, G. C. *Arte Moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. São Paulo: Companhia de Letras, 1992.

BARBOSA, Ana Mae Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. SP: Cortez, 453pgs. 2015.

_____. John Dewey e o ensino da Arte no Brasil. 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Arte/Educação contemporânea. Consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 2007.

_____. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje expectativas futuras. In: Estudos Avançados. Banco de Textos do Projeto Arte na Escola n. ° 006, 1993.

_____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas. Vol1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

_____. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANCLINI, Nestor Garcia. Leitores, espectadores e internautas. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. 96p.

CAMPBELL, Joseph. O Herói de Mil Faces. São Paulo, SP. Editora Pensamento, 1995. 416 páginas.

CARRIÈRE, Jean Claude. A linguagem secreta do cinema. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COUTINHO, Rejane. Qual o lugar da arte na educação. In CHRISTOV, Luiza H. da S. e MATTOS, Simone Ap. Riberio. Arte educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e arte, 2006.

COMPARATO, Doc. Da Criação ao Roteiro. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.

DEWEY, John. Arte como Experiência; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. ‘Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também’. In: SILVA, Tomás T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07 – 76.

FIELD, Syd. Manual do Roteiro. Rio de Janeiro, RJ. Editora Objetiva, 2001. 226 páginas.

FOCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1995^a.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e. O Educador e o desenho animado que a criança vê na televisão. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

GONNET, Jacques. Educação e mídias. São Paulo: Loyola, 2004.

IAVELBERG, Rosa; SAPIENZA Tarcísio Tatit; ARSLAN Luciana Mourão. Série Conviver. Arte 5º ano. Editora Moderna. 1ª edição. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. O Que é Virtual? Rio: Editora 34, 1996.

_____. As tecnologias da inteligência. São Paulo: 1998.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. A língua da escola: alienante ou emancipadora? Tradução: Fernando Coelho. In: LARROSA, Jorge (Org). Elogio da escola. Coleção Educação: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p. 10 – 23.

MARTINS, M.C.F.D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Didática do ensino de arte**. São Paulo, SP: FTD. 1998, p.83.

PENTEADO, Heloisa Dupas. Comunicação/educação/arte: a contribuição de Mariazinha Fusari. In Caminhos da educomunicação. Cadernos de educomunicação. São Paulo. Salesiana, 2001.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura da Imagem. Porto Alegre, Projeto Cultural Arte na Escola. Banco de Textos do Projeto Arte na Escola n.º 007, 1993.

POUGY, Eliana. Arte Ensino Fundamental – Anos Iniciais 4º e 5º ano. Ápis. Editora Ática. 1ª edição. São Paulo, 2015.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Augusto Ângelo. YOUTUBE A NOVA TV CORPORATIVA. O vídeo na web como estratégia de comunicação pública e empresarial. Editora Combook. 2013.

SANTAELLA, L. Como eu ensino leitura de imagens. São Paulo: Editora melhoramentos, 2012.

Artigo em jornal

ECO, Umberto. “Alguns mortos a menos”. O Estado de São Paulo. Editorial, 10/08/2003.

Artigos em revistas

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídias, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.

NASCIMENTO, Regina Lúcia da Silva. A ação educativa no Brasil: alguns apontamentos. (<http://periodicos.unifap.br/index.php/letras>) Macapá, v. 5, n. 2, 2º semestre. 2015.

Dissertações e Teses

BREDARIOLLI, Rita Luciana. *XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da Arte*. 2009. Tese (Doutorado), Linha de pesquisa em Teoria, Ensino e Aprendizagem, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Orientadora: Ana Mae Barbosa.

FERREIRA, Amália da Motta Mendonça. *O Cinema Escolar na História da Educação Brasileira. A sua resignificação através da Análise de Discurso*. Faculdade de Educação da UFF/ Amália da Motta Mendonça. Ferreira. – Niterói: 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense: 2004.

GALVÃO, Daniela Pini. Confissões de Adolescente. Criando identificações do telespectador e discutindo temas polêmicos. Mestrado em Educação e Semiótica. PUC-SP. 2008.

SANTOS, Renata Soares da Costa. Projeto à nação em páginas de Cinearte: A construção do “livro de imagens luminosas”. orientador: Luíz Reznik. – 2010. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2010.

Internet (vídeos)

DJAELTON QUIRINO. O Sanduíche – Jorge Furtado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v_YcDYGdAKs>. Publicado em: 30/10/2010. Acesso em: 20/04/2017.

EDUCAÇÃO. Núcleo de vídeo SP. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/Educavideosp2010>>. Acesso em: março. 2018.

EDUCAÇÃO DO RIO EM GREVE. Pro dia nascer feliz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I>. Postado em: 08/04/2014. Acesso em: 22/03/2018.

ELUSIVE AT SEVENTY TWO. Harold Lloyd`s Safety Last – 1923. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QEcTjhUN_7U>. Publicado em: 12/12/2008. Acesso em: 20/03/2018.

FEPAT10. Confissões de adolescente. Episódio 1 O primeiro beijo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RZl30Kncbf4&list=PLZyfJER-PEueouNOzaoQB2S6MKmBEpll>>. Publicado em: 05/04/2012. Acesso em: 20/08/2018.

HANNA LUCATELLI. Homenagem Mariazinha Fusari. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CfT1hmJNxzI>>. Publicado em: 28/10/2012. Acesso em: 08/02/2018.

LUME FILMES. Bem-vindo a casa de bonecas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIi_lRPhvJI>. Publicado em: 16/03/2013. Acesso em: 22/02/2018.

MARIA FARINHA FILMES. Criança, a alma do negócio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ur9lIf4RaZ4>>. Publicado em: 08/03/2013. Acesso em: 13/03/2018.

MUSEU DE IMAGENS. Viagem à Lua (1902). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=rttJC8B1aMM>>. Publicado em: 28/05/2014. Acesso em: 22/03/2018.

PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Ciclo-Autoral>>. Acesso em: 14/02/2017.

ROSE GUERSONI. Outros jeitos de usar a boca – Rupî Kaur. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h-mZA7XuruI>>. Publicado em: 15/04/2017. Acesso em: 11/09/2017.

SIMIO. Welcome to the Dollhouse (1995). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h2vsd-DYWt0>>. Publicado em: 22/11/2015. Acesso em: 18/04/2016.

TV CULTURA DIGITAL. O Menino e o Mundo – Metrôpolis. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uyvtihhcIhI>>. Publicado em: 24/10/2013. Acesso em: 12/02/2016.

VIVIEUVI. A fotografia oculta de Vivian Maier. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iO0kLC2yENI>>. Publicado em: 15/05/2017. Acesso em: 22/01/2018.

Sites e Blogs

ACERVO DIGITAL UNESP. Unesp/Redefor. Módulo IV - Disciplina 07. Tema 3. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/38294/8/art_m3d7_tm03.pdf>. Acesso em: 11/01/2018.

BLOG DICAS DE ESCRITA. O arco de personagem no enredo. Disponível em: <<http://www.dicasdeescrita.com.br/ficcao/o-arco-de-personagem-no-enredo/>>. Acesso em: 05/02/2018.

BLOG PRIMEIRO PLANO. Dica de curta-metragem: “O Sanduíche”. Disponível em: <<http://primeiroplano.blogspot.com.br/2009/10/dica-de-curta-metragem-o-sanduiche.html>>. Acesso em: 05/02/2018.

DICIONÁRIO INFORMAL. Definição de Youtuber. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/youtuber/>>. Acesso em: 08/02/2018.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Definição de releitura. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/releitura/>>. Acesso em: 09/02/2018.

ESTADÃO. Jorge Furtado começa a rodar seu novo filme “O Sanduíche”. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema,jorge-furtado-comeca-a-rodar-seu-novo-filme-o-sanduiche,20000702p1088>>. Acesso em: 23/02/2018.

INVIVO FIO CRUZ. Flipbook “Pinguim Imperador”. Disponível em: <http://www.invivo.fiocruz.br/media/flipbook_pinguim_imperador.pdf>. Acesso em: 20/06/2017.

PORTAL DO GOVERNO. Programa Cultura é Currículo. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 30/01/2018.

PROJETO LINCE.ORG. Projeto Lince. Disponível em: <<http://projetolince.org/lince/#more-231>>. Acesso em: 05/02/2018.

PORTA CURTAS. O Sanduíche. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_sanduiche>. Acesso em: 20/04/2017.

VIDEOGRAFIA DOS ESTUDANTES

Para acessar algumas produções citadas no texto, leia o QR Code com o seu celular, baixando o aplicativo QR CODE Reader disponível para IOS ou Android e capte a imagem abaixo:

