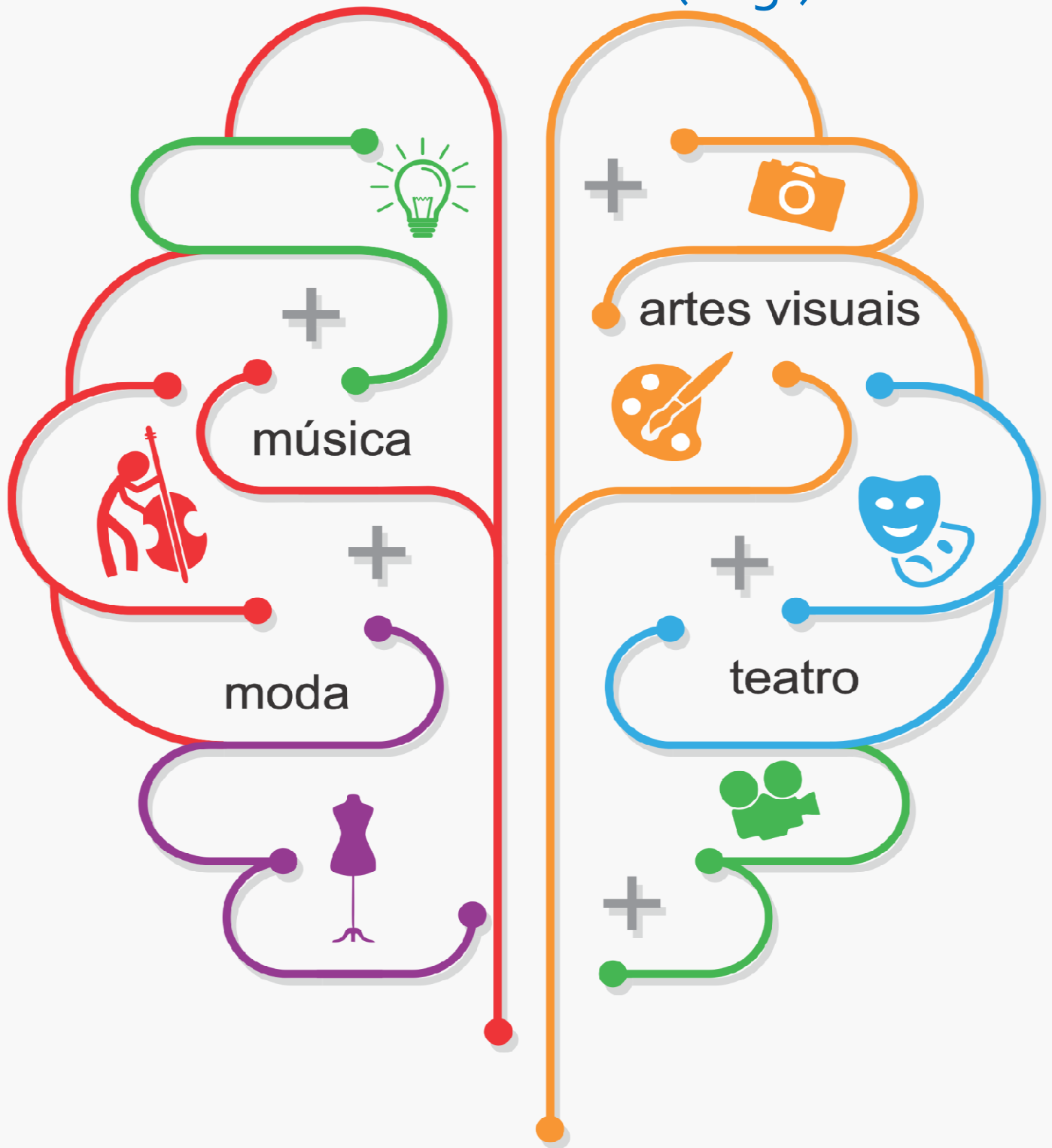


JOAQUIM NETTO (Org.)



ARTES

ESCRITOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

JOAQUIM NETTO (org.)

Andréa Morais de Farias

Andrei Miralha Padilha Duarte

Diego Augusto Pereira da Rocha

Jessika Castro Rodrigues

Laura Esmeralda Navarrete

Luciana Macêdo

Rafaelle Ribeiro Rabello

ARTES

ESCRITOS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM

Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFGA)

Grupo de Pesquisa Estudos sobre Arte Moderna e Contemporânea (CNPq - UNIFAP)



Macapá-AP
2017



Copyright © 2017, Autores

Reitora: Prof.^a Dr.^a Eliane Superti
Vice-Reitora: Prof.^a Dr.^a Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Pró-Reitora de Administração: Wilma Gomes Silva Monteiro
Pró-Reitor de Planejamento: Prof. Msc. Allan Jasper Rocha Mendes
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: Emanuelle Silva Barbosa
Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Prof.^a Dr.^a Camila Maria Risso Sales
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof.^a Dr.^a Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões
Pró-Reitor de Extensão e Ações Comunitárias: Prof. Dr. Rafael Pontes Lima
Pró-Reitor de Cooperação e Relações Interinstitucionais: Prof. Dr. Paulo Gustavo Pellegrino Correa

Diretor da Editora da Universidade Federal do Amapá
Tiago Luedy Silva

Editor-chefe da Editora da Universidade Federal do Amapá
Fernando Castro Amoras

Conselho Editorial

Ana Paula Cinta	Luís Henrique Rambo
Artemis Socorro do Nascimento Rodrigues	Marcus André de Souza Cardoso da Silva
César Augusto Mathias de Alencar	Maria de Fátima Garcia dos Santos
Claudia Maria do Socorro Cruz Fernandes Chelala	Patricia Helena Turola Takamatsu
Daize Fernanda Wagner Silva	Patrícia Rocha Chaves
Elinaldo da Conceição dos Santos	Robson Antônio Tavares Costa
Elizabeth Machado Barbosa	Rosilene de Oliveira Furtado
Elza Caroline Alves Muller	Simone de Almeida Delphim Leal
Jacks de Mello Andrade Junior	Tiago Luedy Silva
Jose Walter Cárdenas Sotil	

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A476

Artes - escritos sobre ensino e aprendizagem / Organizador:
Joaquim Netto - Macapá: UNIFAP, 2017.
108 p. : il.

Vários autores.
ISBN: 978-85-62359-93-4

1. Arte. 2. Linguagem visual. 3. Fotografia. 4 Ensino. I. Netto,
Joaquim. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 770

Capa: Rafaelle Ribeiro Rabello

Editoração e diagramação: Fernando Castro Amoras



Editora da Universidade Federal do Amapá
Site: www2.unifap.br/editora | E-mail: editora@unifap.br / Telefone (96) 4009-2801
Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek, Km 2, s/n, Universidade,
Campus Marco Zero do Equador, Macapá-AP, CEP: 68.903-419



Editora afiliada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	05
A TÍTULO DE INTRODUÇÃO - EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES NO PPGARTES/UFPA	07
Joaquim Cesar da Veiga Netto	
O ESPAÇO CÍBRIDO EDUCACIONAL: O ENSINO DE ARTES VISUAIS MEDIADO PELAS INTERFACES TECNOLÓGICAS	13
Rafaelle Ribeiro Rabello	
ARTES-MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BELÉM DO PARÁ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL	31
Jessika Castro Rodrigues	
O ENSINO DA FOTOGRAFIA	41
Luciana Macêdo	
LINGUAGEM DOCUMENTAL NA ARTE CONTEMPORÂNEA	55
Andréa Moraes de Farias	
A PRÁTICA TEATRAL EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIA DE UM PROCESSO COLABORATIVO	69
Diego Augusto Pereira da Rocha	
NÃO SE PODE FALAR DE MODA SEM FALAR DA CRIATIVIDADE	83
Laura Esmeralda Navarrete e Miguel Santa Brígida	
SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS OFICINAS DO LABORATÓRIO DE ANIMAÇÃO DO CURRO VELHO	91
Andrei Miralha Padilha Duarte	

APRESENTAÇÃO

“ARTES – escritos sobre ensino e aprendizagem” é um trabalho de caráter colaborativo entre alunos do curso de mestrado e doutorado da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/UFPA) e da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Os textos sinalizam questões atuais no campo da arte/educação, que atravessam o campo plural das artes visuais, da música, do teatro, da moda e da fotografia.

Através da organização de 08 “estudos/escritos” com discussões a partir de teóricos específicos, procuramos demonstrar o desenvolvimento de problemas circunscritos ao fazer artístico, principalmente àqueles procedentes do campo do ensino. Assim, estruturamos um diálogo entre teoria e prática que atravessa as experiências individuais dos autores com a cultura e a sociedade. Fazeres personalizados pelo processo gerador de significados - ecos do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”.

O nosso objetivo é a construção de um material que possa motivar reflexões sobre o ensino das artes. Longe de uma ideia de polivalência, cada estudo traz argumentos próprios às áreas de pesquisa.

No entanto, como os “pontos de vista” são plurais, faço uma advertência: “apertem os cintos, por favor: estamos prestes a enfrentar contradições. O tema é o ensino e aprendizagem em Artes, e as coisas podem ficar turbulentas.

Joaquim Netto
(Organizador)

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO - EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ARTES NO PPGARTES/UFPA ¹

Joaquim Cesar da Veiga Netto²

Para ministrar esta disciplina, desenvolvi um trabalho de organização de ideias, revisão bibliográfica e planejamento didático-pedagógico – algo bem próprio das atividades docentes, em qualquer nível do ensino.

Enquanto estava mergulhando nestas buscas, pensei num livro que havia lido há alguns meses atrás – recomendação do meu psicólogo: “A Águia e a Galinha - uma metáfora da condição humana” (Leonardo Boff, 2014). Boff diz:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. (BOFF, 2014, 15)

Ora, eu sou da área de história, teoria e crítica da arte – mestre e doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFRJ. Dessa forma, o meu “ponto de vista”, acerca do tema, tem sua base reflexiva nas minhas

¹ Aula introdutória da disciplina Ensino e Aprendizagem em Artes (PPGARTES/FAV/UFPA). O curso foi desenvolvido em 60 horas (30 horas sob a minha regência e 30 horas sob a regência do Professor Dr. Áureo De Freitas [mestrado em Musica/Violoncelo Performance pela *Louisiana State University* em 1992 -USA, e o doutoramento - PhD em Educação Musical pela *University of South Carolina* em 2005 - USA]). A turma com dez alunos: Andréa Moraes de Farias (mestrado); Antonio de Padua Araujo Batista (doutorado); Elissuam do Nascimento Barros de Souza (mestrado); Jessika Castro Rodrigues (doutorado); Livia Morbach Condu-ru Gurjão Sampaio (mestrado); Andrei Miralha Padilha Duarte (mestrado); Diego Augusto Pereira da Rocha (mestrado); Frank de Lima Sagica (mestrado); Laura Esmeralda Navarrete Hernandez (mestrado); Raffaele Ribeiro Rabello (doutorado).

² Professor Adjunto II da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – desenvolvendo estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte (ICA/FAV/UFPA), sob a supervisão do Prof. Dr. Afonso Medeiros.

vivências – algo que parece ser lógico.

Como os “pontos de vista” são plurais, faço uma advertência: “apertem os cintos, por favor: estamos prestes a enfrentar contradições. O tema é o ensino e aprendizagem em Artes, e as coisas podem ficar turbulentas”.

Aliás, já ficaram turbulentas. Na semana passada, eu estava conversando com um amigo pesquisador -, e falei que estaria ministrando a disciplina Ensino e Aprendizagem em Artes. Isto ocasionou muita discussão, e vale citar um dos comentários dele: “isto me parece apropriações dos arte-educadores para destruir a sensibilidade artística de alunos e burocratizar o conhecimento sobre artes”.

Bem, de qualquer maneira, é importante ficar atento a esta advertência, embora o comentário dele esteja eivado de radicalismo com pitadas de romantismo.

Ressalto: tudo que será discutido neste curso é relativo – e precisa de um trabalho de coautoria com vocês (especialistas em áreas distintas: artes visuais, música e teatro). Por isso, precisamos ter muito cuidado para não esquecermos quem somos: nossos “pontos de vista” – certezas e incertezas.

Então, vamos à questão inicial – a construção de um quadro teórico que sirva como mote para as nossas reflexões sobre o ensino e aprendizagem em artes. A pesquisadora Ana Mae Barbosa (2005) sinaliza que nos últimos anos, o esforço para entender o ensino da Arte em relação à cultura em que se insere gerou estudos muito significativos. Em meio aos estudos culturais de Arte/Educação, ela cita três livros: *Buiding bridges*, de Marjo Räsänem (1998); *Teorías y prácticas en educación artística*, de Imanol Agirre (2000), e *The arts and the creation of mind*, de Elliot Eisner (2002). Acrescento, aqui, um professor belga, Thierry de Duve, *Fazendo escola - ou refazendo-a?* (2012).

Räsänem é finlandesa, Agirre, espanhol e Eisner, norte-americano. Contudo, os três autores partem de um “ponto de vista” comum: o conceito de arte como experiência – apresentado por John Dewey, em 1934. Esse conceito circulou entre os pragmatistas e fenomenologistas com aceitabilidade, mas não teve um grande su-

cesso entre artistas e críticos de arte durante o período do alto modernismo. No entanto, o pós-modernismo retoma o conceito de forma esclarecedora - alargando a noção de experiência e lhe proporcionando um enfoque de densidade cultural.

Assim, é bastante atual que os estudos culturais desenvolvidos no contexto do ensino e aprendizagem em artes tomem como “chão reflexivo” a ideia de experiência - partindo de alguns argumentos cognitivistas. Dos três livros mencionados por Ana Mae Barbosa (2005), o de Eisner parece ser o mais classificatório. Ele apresenta uma taxonomia das visões de Arte/Educação que persistem na contemporaneidade, e necessita do nosso esforço reflexivo para ampliar seu quadro de aplicação às áreas distintas no campo das Artes. As visões de arte e educação propostas por Eisner parecem flertar com os “pontos de vista” de John Dewey e de Paulo Freire.

Dewey conceitua a educação como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Para ele a experiência é um campo de negociação consciente entre o eu e o mundo - uma característica irreduzível da própria vida -, e não há experiência mais intensa do que a arte. Para Dewey a arte como experiência nos leva a perceber que o objeto artístico, por si só, não existe até ser presentificado pelo observador/usufruidor -, que o recria segundo seus próprios interesses - uma recriação do processo empregado pelo artista - para que assim, possa perceber-aceitar-usufruir o objeto como obra de arte. Neste sentido, procuramos fazer um percurso sobre as ideias do filósofo-educador.

Partimos da sua reflexão sobre uma experiência vivida. Ele diz:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. 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 de interrupções externas ou da letargia interna. (DEWEY, 2010, p. 109)

Em contraste com essa experiência empírica, temos uma experiência singular quando o material vivenciado e experimentado faz o percurso até sua consecução – a materialização de uma grande ideia ou experiência vivida. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente – algo que a partir das causas pode definir um objeto.

A nossa vivência com o mundo é assim - cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. Mas essa assimilação se dá em níveis e graus diferentes. Algumas coisas são mais intensas – nos marcam com profundidade, outras permanecem na superfície e são facilmente colocadas de lado.

Como exemplo, para mover uma reflexão, lembro que os antigos poetas invocavam a musa da “Memória” como algo totalmente externo a eles - fora de seu “eu consciente” atual. Essa invocação é um tributo à força daquilo que está mais profundamente arraigado e, portanto, mais abaixo da consciência, na determinação do “eu atual” e do que ele tem a dizer – uma força, certamente, marcante.

Contudo, é preciso perceber, quer na área das artes visuais, do teatro ou da música, que a força motivadora de um “objeto artístico” não se encontra nas coisas que nos ferem – numa tragédia, por exemplo. Ou melhor, não é verdade que “esquecemos” ou deixamos “mergulhar” no inconsciente apenas as coisas repugnantes ou desagradáveis. Quero ressaltar, que o fato de que as coisas se tornam importantes para nós, no momento que as assimilamos para compor a nossa personalidade, em vez de meramente retê-las como incidentes.

As experiências e vivências, seja ela qual for, estimulam o sujeito. Vem então a necessidade de expressão. O que se expressa não são os eventos passados que exerceram sua influência moldadora nem a ocasião existente literal. Assim, se expressa, no grau de sua espontaneidade, a união íntima dos aspectos múltiplos ad-

vindos da relação objeto de arte e sujeito – elementos inseparáveis quando falamos de expressão.

Então, a partir das múltiplas vivências no campo das artes visuais, do teatro, da música, da moda, da fotografia, eu indago: como se atinge a expressão artística? Quero me referir a uma quantidade de trabalho em completa fusão com a emoção.

Desta maneira, poeticamente, podemos dizer que suas produções - composições e decomposições emergem entre o intelecto e a emoção. Numa manobra expressiva que imprime poesia, plasticidade, cenicidade, musicalidade e ficção em um universo de materiais, antes de eles chegarem àquela situação do deleite estético - delicada percepção da beleza -, contudo, frágil. Claro, estou me referindo a uma visão de arte como experiência sinalizada por Dewey. Podemos transitar por outros caminhos, trazer muitos outros teóricos, contudo, percebo que no pensamento ocidental, a ideia de arte faz esse percurso – espero não estar enganado.

Não é minha intenção fechar o nosso campo de reflexão. O meu objetivo é pensar a partir dos teóricos que vocês têm trabalhado em suas áreas distintas. Mas, não poderia deixar de lembrar o teórico brasileiro Paulo Freire. Ele vê a educação como um processo de ver a nós mesmo e o mundo a volta de nós – o sujeito é parte do contexto – a definição de arte é, portanto, inseparável da definição de sujeito. Paulo Freire valoriza a imaginação – aquilo que constitui o sujeito na sua liberdade de iniciativa, mas que certamente é um perigo para aqueles cujo poder é assentado sobre a negação da liberdade. Assim, Freire deixa aberto o campo das reflexões e diálogos sobre a consciência social. Ou seja, o ensino e aprendizagem em artes, ou qualquer outra esfera de conhecimento, é mediatizado pelo mundo em que se vive - formatado pela cultura, influenciado por linguagens, impactada por crenças, classificado pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade.

Enfim, o fazer artístico, especificamente no campo do ensino, trata-se de uma experiência com o mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo

fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que estes dois estudiosos se encontram. Mas, é importante perceber que, para Dewey, a experiência é conhecimento. Já Paulo Freire pensa que a consciência da experiência é que denominamos de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 52. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUVE, Thierry de. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Tradução Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

O ESPAÇO CÍBRIDO EDUCACIONAL: O ENSINO DE ARTES VISUAIS MEDIADO PELAS INTERFACES TECNOLÓGICAS

Rafaelle Ribeiro Rabello¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo preliminar sobre o atual cenário do ensino superior mediado pelas interfaces digitais. Para tal estudo lançou-se mão da revisão de literatura, pontuando conceitos e discussões pertinentes a partir das considerações de alguns autores, como forma de responder a questão principal que norteou a escrita, contribuindo para uma reflexão em torno das novas possibilidades e potencialidades que surgem a partir da interseção entre a Educação e a Tecnologia construídas dentro de um ambiente de ensino e aprendizagem. Após o levantamento teórico, observou-se que o contexto da docência do ensino superior mediado pelas interfaces tecnológicas se encaminha aos poucos para a quebra de antigos paradigmas ao propor a substituição da ênfase do ensino pela ênfase na aprendizagem, tonando-se necessário o conhecimento das múltiplas interfaces. Neste sentido, torna-se importante refletir tais apontamentos para se pensar sua aplicabilidade no contexto do ensino de artes visuais, levando em conta as suas possibilidades e limitações e uma nova relação com o saber que emerge e se reconfigura conforme as peculiaridades da Cibercultura.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Artes Visuais. Cíbrido. Cibercultura

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A cultura digital vem produzindo um efeito crescente de desenvolvimento mundial, promovendo o aumento acentuado de novos recursos tecnológicos e incentivando a mudança de comportamento nos indivíduos da sociedade contemporânea. Assmann (1998) defende a ideia de que vivemos em uma sociedade em rede, na qual o conhecimento está voltado para a produção intelectual e os meios de informação e de comunicação facilitam a produção de novos conhecimentos, sendo,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES/ICA/UFPA). Mestrado em Artes (PPGARTES/ICA/UFPA - 2011). Especialista em Docência do Ensino Superior (ICED/UFPA - 2013). Possui graduação em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade da Amazônia (2004). Atua nas áreas de Educação com ênfase no ensino mediado pelas Novas Mídias e Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, com ênfase em História da Arte, Cibercultura, Arte mídia, englobando estudos teóricos sobre Interface, Interatividade, Realidade Virtual, Realidade Aumentada e Cíbrido. Integrante do grupo de Pesquisa Lab Techné (CNPq). Docente (Pesquisador I) do curso de Graduação em Artes Visuais, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR-UFPA). Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP - Comitê de Teoria, Crítica e História da Arte).

portanto, recursos fundamentais para a sobrevivência humana em todos os segmentos sociais. Esse conhecimento em rede proporciona ganhos para as novas modalidades de educação, uma vez que este conhecimento é contínuo e, constantemente, está em discussão, possibilitando a participação do sujeito, permitindo, desta forma, que adquira novas informações e novas aquisições cognitivas.

O profissional contemporâneo da educação universitária imerso na Cultura Digital precisa interagir em meio à sociedade do conhecimento. Para tanto, é necessário repensar a educação e buscar fundamentos para o uso das novas linguagens. Tais linguagens causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade, novos valores e diferentes necessidades aos educadores. É necessário que o professor propicie aos seus alunos situações em que possam interagir, introduzindo novas informações e criando diversos tipos de situações problemáticas para que avancem no raciocínio e na compreensão das experiências obtidas na resolução dos problemas. De acordo com Mercado (1999), a chamada Sociedade da Informação ou do Conhecimento requer profissionais críticos, criativos, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Esse profissional deve ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, considerando-os na sua totalidade.

As habilidades e competências exigidas do profissional docente requerem uma sólida preparação acadêmica tanto na área específica do conhecimento quanto no campo da cognição das teorias de aprendizagem e das novas linguagens como o uso dos novos recursos tecnológicos na educação. As novas tecnologias precisam estar integradas em ambientes de ensino-aprendizagem, em situações que permitam ao aluno o envolvimento com os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais desejados.

Os progressos proporcionados pelos recursos tecnológicos possibilitaram o surgimento de softwares e outros dispositivos que levaram às mudanças culturais e no saber, permitindo novos direcionamentos pelas associações tecnológicas, de

modo a alterar a forma de lidar com imagens, sons, textos e hipertextos.

A Internet, por exemplo, gera novas formas de comunicação e um ambiente de aprendizagem para a discussão de novas práticas metodológicas, potencializando assim o desenvolvimento de novos projetos, havendo cada vez mais a necessidade de uma educação permanente, explorando todas as possibilidades oferecidas pela tecnologia. O vínculo das novas interfaces digitais com o âmbito acadêmico gera certas implicações no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que certos direcionamentos metodológicos adquirem outro caráter, em espaços mediados por dispositivos tecnológicos. O professor, ao ensinar pela pesquisa, aprimora, aprofunda e proporciona aos envolvidos, novos conhecimentos, formando cidadãos intelectualmente e politicamente críticos. As novas tecnologias da comunicação e informação abrem grandes possibilidades para a profissionalização e criação de novas situações que envolvam processos de ensino e aprendizagem, proporcionando a interatividade, o diálogo, em tempo real, desde que utilizadas com maestria, conscientes de que tais ferramentas digitais funcionarão apenas como coadjuvantes dentro e fora de sala de aula.

As interfaces tecnológicas estão se tornando uma realidade para um número cada vez maior da população, exigindo o repensar sobre a educação e sobre os indivíduos diretamente envolvidos, desde o planejamento e a execução dos projetos educacionais, exigindo do profissional de educação uma sólida formação inicial que integre os diferentes aspectos da tarefa docente pedagógica, técnico-científico, sócio-político e cultural e as atuais circunstâncias da sociedade tecnológica.

A partir da contextualização discutida acima investigou-se a seguinte questão: Quais interfaces tecnológicas emergem do contexto da cultura digital e a sua possível relação com os processos de ensino e aprendizagem de artes visuais no ensino superior?

INTERFACES TECNOLÓGICAS EDUCACIONAIS: DO QUADRO BRANCO À REALIDADE AUMENTADA

Johnson (2001) define a interface, em seu sentido mais simples, como software que permite a interação entre usuário e computador, atuando como uma espécie de tradutor, ou seja, traduzindo a linguagem da máquina para uma linguagem compreensível às pessoas. No entanto, podemos ir além de tal conceito e pensar na interface como um conjunto de meios, físicos ou digitais, que promovem a comunicação entre grupos distintos. No âmbito educacional, tal conceito não se refere somente como um produto, uma máquina, uma materialidade. O conceito de tecnologia tem uma ampla conotação e refere-se às técnicas, métodos, procedimentos, ferramentas, ou produtos, implicando no fazer, no como fazer, para quem e o porquê. As considerações e concepções de diferentes autores referentes ao termo tecnologia vão de uma visão restrita, resultando num produto/máquina, até uma visão mais ampla, que abrange saberes construídos pelos seres humanos. De acordo com Nietzsche et al. (2005), a palavra tecnologia está presente em todas as atividades, adquirindo um conceito amplo, com uma gama de interpretações. Neste sentido, a tecnologia é apresentada em duas categorias, ou seja, a de produto - referindo-se aquela cujo resultado é componente tangível e facilmente identificável, tal como equipamentos, instalações físicas, ferramentas artefatos, etc. e a de processo - tais como as técnicas, métodos e procedimentos utilizados para se obter um determinado produto.

Nietzsche (2003) conceitua Tecnologia Educacional (TE), a partir de um conjunto sistemático de conhecimentos científicos que tornem possível o planejamento, a execução, o controle e o acompanhamento envolvendo todo o processo educacional formal e informal. Para aplicar uma TE de processo ou de produto, é necessário que o educador seja um facilitador do processo ensino-aprendizagem, e o educando um sujeito participante desse processo, no qual ambos utilizem a consciência criadora, da sensibilidade e da criatividade na busca do crescimento pessoal e profis-

sional. Na mesma linha conceitual, Gil (2007) discute que ao se pensar em Tecnologia Educacional, imediatamente relaciona-se ao uso da informática, privilegiando o uso de computadores em sala de aula, combinado com o uso da Internet. Contudo, o autor argumenta que a TE, não se refere apenas à informática, mas também ao uso da televisão, do rádio, do vídeo, e até mesmo o uso do quadro de giz. De fato, tudo que foi construído pelo ser humano tanto em termos de artefatos, quanto de métodos, que ampliam a capacidade de ensinar, pode ser considerado uma Tecnologia Educacional.

A partir de tais apontamentos, toda e qualquer forma de comunicação que complementa a atividade do professor pode ser considerada como ferramenta tecnológica na busca pela excelência no processo ensino-aprendizagem. Os novos recursos tecnológicos auxiliam o professor cabendo a ele perceber qual recurso deve, quando e como usar. Portanto, ao se falar em tecnologia, tal palavra não se restringe às invenções de última geração, pelo contrário, compreende um conjunto de ferramentas e métodos que ao dialogarem com o contexto do ensino, nos encaminham para diferentes potencialidades que se materializam nos processos de interação entre diferentes grupos que compõem o contexto acadêmico no que tange aspecto de ensino e aprendizagem. Seja um giz, um livro, um computador, ou outra estratégia de ensino, estes podem ser revolucionários, desde que utilizados como coadjuvantes, com preparação, coerência, objetivo e maestria. Assim, o benefício das interfaces tecnológicas educacionais se cumpre na assertividade de converter seus objetivos na correta utilização pelos docentes em sala de aula. A tecnologia sozinha não garante a formação da educação. É preciso haver intercâmbio.

O acesso a tecnologia permite que educador e educando ampliem seus conceitos e estreitem as fronteiras que separam sua relação física e digital. O que se aprende em sala de aula, com especificidades de determinado assunto, pode facilmente ser estudado num âmbito maior, nas quais se fazem notar outros aspectos ou variáveis desse mesmo assunto. Isso quer dizer que a tecnologia passa a ser uma

extensão da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que podem ser propostos novos modos de aprender e ensinar.

As novas tecnologias exploram o uso de imagens, sons e movimento (recursos audiovisuais) na máxima velocidade do atendimento às nossas demandas e do trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, “encontrarem-se” e enriquecerem-se com contatos mútuos. Gil argumenta que:

Ao se recomendar aos professores a utilização de uma mensagem mais moderna, não se está absolutamente propondo que transformem suas aulas em espetáculos, mas que reconheçam a concorrência que as escolas sofrem dos meios de comunicação de massa, no intento de conseguir a atenção do público. Nesse sentido, os recursos tecnológicos tornam-se bastante úteis. Quando bem elaborados e apresentados oportunamente, são capazes de despertar a atenção dos estudantes de forma bem superior à exposição oral e, conseqüentemente, de facilitar aquisição de novos conhecimentos e de contribuir para a formação de atitudes. (2007, p.221)

Vale pensar, portanto, a partir desta perspectiva, que tais apontamentos tangenciam, de certa maneira, a formalização de um pensamento de ensino pós-moderno de artes visuais agenciado pela hipermídia, que constitui uma lógica de agrupamento de várias mídias e a partir de sua fusão, seu acesso é simultâneo e se dá de forma não linear (BAIRON, 2011). À princípio, tal lógica nos parece um tanto fragmentária e caótica, uma vez que a ideia de rede e de rizoma estão diretamente relacionadas com a noção de hipermídia. Contudo, Harvey (2013) atenta que o pós-modernismo responde a esses aspectos de fragmentação e caoticidade de uma maneira bem peculiar, sem se opor a isso. Pelo contrário, ele espoja-se nas fragmentações e caóticas correntes da mudança, como algo singular a ele. Acrescenta ainda, citando Foucault, que:

nos instrui, por exemplo, a ‘desenvolver a ação, o pensamento e os desejos através da proliferação, da justaposição e da disjunção’ e a ‘preferir o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os arranjos móveis aos sistemas. Acreditar que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade.’ (p.49)

A ideia de fluxo apontada por Foucault, também é presente no pensamento de Lévy (1999) quanto a relação da educação com a cibercultura. Desta relação, emana um saber-fluxo, que engendra novos modelos do espaço dos conhecimentos que não mais se configuram a partir de escalas lineares e paralelas, nem em pirâmides estruturas em “níveis” que convergem para saberes “superiores”, mas a partir de espaços abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, que vão se reorganizando de acordo com os objetivos e contextos.

Por outro lado, é importante ter cautela no que tange a supervalorização do uso das interfaces tecnológicas educacionais como recursos dentro e fora de sala de aula. Beltrán Llera (2003 apud GIL, 2007), discute sobre os diversos mitos que emergem do contexto do uso de dispositivos em espaços acadêmicos. O primeiro é o mito da tecnologia mágica, que considera a tecnologia como essencial e imprescindível e que por si só tem o poder de mudar as coisas; o segundo refere-se ao mito da tecnologia ignorada, em que há uma resistência de certos professores em acreditar na eficácia de tais recursos tecnológicos; a terceira diz respeito ao mito da tecnologia “divernética” que apesar de ser motivadora, não garante o aprendizado dos estudantes; o mito da tecnologia inteligente reconhece as ferramentas tecnológicas como capaz de ensinar a pensar e a resolver problemas; sobre o mito da tecnologia igualitária, pretende-se resolver as desigualdades educativas sob a ótica tecnológica e por fim o mito da revolução tecnológica que propõe mudar radicalmente os sistemas de ensino e de aprendizagem.

Posto tais considerações, vale ressaltar que cabe ao professor, analisar cuidadosamente as vantagens e as limitações dos dispositivos que estão ao seu alcance antes de decidir pela sua utilização no espaço acadêmico, pois nem sempre o recurso mais sofisticado será o que melhor se adequará aos objetivos do professor. Para

tanto, é necessário considerar os diferentes domínios e níveis dos objetivos educacionais almejados.

As interfaces tecnológicas educacionais disponíveis para a facilitação da aprendizagem compreendem um grande número, cada uma com suas especificidades e finalidades. O quadro branco, por exemplo, constitui a mais universal ferramenta utilizada em sala de aula, o qual apresenta algumas vantagens tais como a acessibilidade, a praticidade e versatilidade em ambientes de aprendizagem. A lousa interativa ou smart board, apresenta-se como uma combinação do tradicional quadro branco com a tecnologia do computador, possibilitando a projeção da imagem na lousa, o acesso ou controle de qualquer aplicação do computador por meio de uma caneta digital, que permite tomar notas e destacar informações pertinentes ao tema ministrado. O projetor multimídia, popularmente conhecido como Data show e amplamente utilizado pelos professores universitários apresentam vantagens em relação a outras tecnologias, permitindo a projeção de imagens, gráficos, textos, sons, animações, vídeos, etc.

Atualmente, o uso de tecnologias de ponta no espaço universitário tem se tornado cada vez mais presente, a medida que contribuem para uma aproximação com as especificidades de determinados processos cognitivos. Nesse sentido, a Realidade Aumentada (RA) e Virtual apresentam-se como uma tecnologia emergente que, segundo Johnson et al. (2011), causarão grande impacto na educação superior nos próximos três anos. Tais tecnologias caracterizam-se como uma técnica que, utilizando de algoritmos de visão computacional, tem por finalidade sobrepor informações virtuais – textuais ou gráficas – em ambientes reais, em tempo real, permitindo dessa maneira, uma melhor percepção e interação do usuário com esse ambiente, onde os objetos são projetados em três dimensões (3D), possuindo um grande poder de ilustração e detalhes. Áreas da saúde, de ciências exatas e naturais, são particularmente as mais beneficiadas atualmente com a utilização de recursos em Realidade Aumentada.



Utilize o QR Code ² acima para visualizar os recursos da Realidade Aumentada em uma exposição de Arte

Kenski (2008) aponta importantes discussões para um ensino diferenciado quando intermediado pelas tecnologias digitais, no qual, há uma alteração nas estruturas verticais entre docentes e discentes, configurando-se a ideia de horizontalidade em rede, onde os ambientes digitais oferecem novos espaços e novos tempos de interação entre “mestres” e “aprendizes”, modificando as estruturas lineares de acesso à informação hipertextual online interfaceado pelos dispositivos digitais. Quanto à interação entre a informação e as pessoas, a autora, nos apresenta algumas reflexões relevantes, visto que, ao acessarmos o ciberespaço, nos deparamos com uma quantidade grande de informações, que precisam ser filtradas, processadas, apreendidas, para se transformar em conhecimento. Tal trajeto, requer um trabalho processual que envolva interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que nos encaminham para a contínua re-construção e re-elaboração do conhecimento.

A autora nos apresenta dez níveis de interação para fins didáticos com a utilização da internet, que compreendem desde os níveis mais elementares à processos mais elaborados. O primeiro é a apresentação do programa ou do cronograma da disciplina na internet, disponibilizados geralmente nos ambientes virtuais de a-

² Para isso será necessário baixar em seu smartphone o aplicativo *Código QR Reader*, ou um outro app que tenha a funcionalidade de leitor de QR Code.

prendizagem (AVA) disponíveis na instituição como o Moodle³, ou em comunidades virtuais, ou mesmo por trocas de e-mails entre professores e alunos. Por meio dos e-mails, os professores podem fornecer aos estudantes, informações acerca dos procedimentos a serem observados na elaboração de trabalhos, pontuando prazos de apresentação e critérios de avaliação. Podem fornecer textos para leitura e análise, assim como indicar sites importantes para pesquisas concernentes à disciplina. O segundo refere-se à disponibilização dos conteúdos das aulas presenciais para que os alunos possam acessá-las, mesmo quando ausentes da Instituição; Apresentações docentes em tele ou videoconferências; Exploração da Internet pelos alunos, dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, a utilização da ideia de Webquest, uma metodologia de pesquisa orientada para a internet, que compreende uma atividade didática de aprendizagem, que pode ser aplicada tanto no Ensino Fundamental, Médio ou Superior; Apresentação de textos ou trabalhos dos alunos em websites ou blogs criados para a disciplina; Utilização dos ambientes virtuais para que os alunos respondam a testes, questionários, façam avaliações e relatórios; Distribuição dos momentos da disciplina entre atividades feitas em sala de aula e atividades realizadas nos ambientes virtuais ou outro espaço distinto na Internet (websites, blogs, etc); Criação de espaços de interação síncronos (chats) e assíncronos (fóruns, wikis, blogs) para discussão de temas e produção coletiva, pois como nem sempre é possível reunir os estudantes em horários predeterminados, tais “espaços”, tornam-se úteis para estimular a continuidade dos debates e conceitos iniciados em sala de aula. Oferecimento de unidade de disciplina, totalmente à distância, via internet com atividades individuais e coletivas, síncronas e assíncronas e finalmente, desenvolvimento de projeto para oferecimento pleno da disciplina ou de curso pela internet com atividades individuais e grupais; síncronas e assíncronas; e múltiplas formas de controle e de avaliação individual (docente, auto-avaliação) e coletiva (avaliação pelo grupo; avaliação pelos outros alunos, etc).

³ Moodle é a sigla de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment" e refere-se a um software livre, utilizado como apoio à aprendizagem e executado exclusivamente em um ambiente virtual.

O espaço virtual, tem se tornado cada vez mais um “lugar” para a execução de atividades didaticamente ativas e envolventes. No entanto, para que tal processo se efetive há a necessidade de participação e cooperação tanto de alunos quanto de professores, pois como seres sociais, aprendemos melhor dentro de um sistema cooperativo. Para tal abordagem cooperativa de ensino, Kenski (2008) pontua que o aluno tem maior autonomia e maior grau de responsabilidade, com tarefas a cumprir, se expondo facilmente e apresentando opiniões. Na aprendizagem colaborativa, cada membro do grupo é responsável pela sua aprendizagem e a aprendizagem dos demais participantes. Segundo a autora, em diálogo com Lévy (1999) tal abordagem de ensino orienta-se pelos princípios de “inteligência coletiva”, reunindo em sinergia os saberes, sensibilidades, as imaginações de um grupo humano constituído como comunidade virtual.

A IDEIA DE CÍBRIDO EDUCACIONAL E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O conceito de cíbrido é um termo voltado para a área de Artes Visuais, em especial, para as produções artísticas que utilizam o espaço da internet e a tecnologia móvel como linguagem poética. A expressão cíbrido advém da aglutinação das palavras ciberespaço e híbrido, o qual consiste, segundo Anders (2003) nas experiências cognitivas vivenciadas pela coexistência entre o espaço físico e o virtual. Tal termo cunhado pelo autor discute sobre a projeção do virtual na realidade cotidiana. Já Beiguelman (2004), professora pesquisadora em artes, afirma que cibridismo compreende as experiências contemporâneas criadas entre redes. Para ela, a ideia de “entre”, é o meio mais coerente para discutir a ideia de cíbrido, pois atualmente estamos o tempo todo on e off-line, mediados pelas redes de distintas naturezas e com diferentes aberturas e possibilidades de interação, que ocorrem tanto por dispositivos mais acessíveis, como os celulares, quanto por tecnologias mais complexas, como por exemplo, a realidade aumentada. Partindo de tais apontamentos,

podemos deslocar tal conceito para o campo educacional e pensar sobre a ideia de híbrido como uma técnica, que compreende um conjunto de atividades didático-metodológicas mediadas por interfaces que ocorrem tanto no espaço físico quanto no digital, que auxiliam o trabalho docente, visando a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Diferentemente de Zabalza (2004), que argumenta que a partir da incorporação das novas tecnologias houve uma ampliação no distanciamento entre professor e aluno, Masetto (2005), afirma que devemos refletir em torno do conceito de sala de aula universitária, como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos seus alunos. Para o autor, há a necessidade de transcender tal espaço para além da universidade, buscando novos “lugares” e o trânsito entre eles, mais motivadores para a aprendizagem, como empresas, fábricas, escolas, escritórios, laboratórios, congressos, simpósios e a internet. Tais metodologias, apesar de estarem mais voltadas para encaminhar problemas de educação à distância, podem torna-se ferramentas auxiliares dentro e fora de sala de aula. Acrescenta ainda que a mídia eletrônica:

[...] rompe definitivamente com o conceito de espaço “sala de aula” na universidade para afirmar sua existência, desde que professor e aluno estejam estudando, pesquisando, trocando informações, em qualquer tempo, tendo entre eles apenas um computador. (2005, p.102)

Este alargamento do conceito de espaço de sala de aula, mediado pelas interfaces vai ao encontro do que Lévy propõe o que seriam as tecnologias intelectuais, pois estas favorecem novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. Seguindo esta trama de ideias, devemos, portanto, refletir a noção de híbrido educacional dentro do contexto do ensino de artes visuais, visto que segundo o autor, essas tecnologias intelectuais amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas – memória, imaginação, percepção e raciocínio. Estas dimensões humanas estão imbrincadas com a Arte, pois ela faz

parte, ela integra os propósitos e valores da vida, nasce dos processos de interação entre o organismo e o meio, a que Dewey (2010) chama de experiência. Neste sentido, pensar esta experiência de forma híbrida em diálogo com as situações cotidianas que os alunos já estão inseridos, nos dá acesso múltiplo para alcançar a dimensão estética dentro deste processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, perante tal situação, ao professor, cabe criar situações e estratégias que possibilite ampliar o conhecimento que os sujeitos já possuem, a partir de suas próprias contribuições, do que estes já trazem como repertório. Para tanto, o estabelecimento de técnicas metodológicas construídas do diálogo entre o espaço físico de ensino e o ciberespaço, podem tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, motivador e contínuo. Estabelecer a interatividade entre espaços é um dos aspectos pertinentes dentro de um conjunto de elementos importantes para uma reflexão em torno da docência universitária, em especial quando pensamos na reestruturação de uma aula, dando mais ênfase na aprendizagem do que no ensino. Partindo de tal consideração, Masetto (2005) argumenta que ao falarmos sobre aprendizagem, estamos nos referindo ao desenvolvimento de uma pessoa, nos diversos aspectos de sua personalidade, buscando o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de habilidades humanas e profissionais, de atitudes e valores à vida profissional, e, sobretudo, na formação de um profissional não apenas competente, mas comprometido com a sociedade em que interage. Importante pensar também esta pessoa, como sujeito, na visão foucaultiana, como portador de saberes, que se constrói por meios de relações, e que deve aprender a cuidar de si, não a partir de uma perspectiva narcisista ou individualista, mas um cuidar de si, a partir de uma visão de pertencimento que está diretamente articulado com o cuidar do outro.

De maneira alguma se quer fazer aqui uma apologia aos meios eletrônicos, direcionando-os para os mitos da tecnologia mágica, tecnologia inteligente, muito menos para o mito da revolução tecnológica pontuados por Beltrán Llera (2004 a-

puđ GIL, 2007), indicando que a ideia de cıbrido educacional abarque todos os aspectos da aprendizagem acima citados. Pelo contrário, pretende-se ressaltar que as atividades didático-metodológicas construıdas “entre espaços” dando ênfase na aprendizagem, no estabelecimento de interações e ações onde é possıvel estudar, ler, discutir, investigar, debater, ouvir, redigir, pode tornar-se uma metodologia importante, desde que utilizada em consonância com aquilo que se está objetivando, “colaborando significativamente para tornar o processo e a aprendizagem mais eficiente e mais eficaz, mais motivador e mais envolvente.” (MASETTO, 2005, p.102)

O vınculo das interfaces tecnológicas com o âmbito acadêmico contribui para a prática da pesquisa. O professor, ao ensinar pela pesquisa, aprimora, aprofunda e proporciona aos envolvidos, novos conhecimentos, formando cidadãos intelectualmente e politicamente crıticos. Assim, torna-se imprescindıvel estar em constante contato com pesquisas já elaboradas, como também criar novas propostas e novos pensamentos a respeito da realidade pesquisada.

É de suma importância refletir em torno da organização do trabalho pedagógico construıdo no espaço cıbrido educacional, na medida em que se estabelecem possibilidades e limitações, refletindo diretamente no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos delineamentos abordados ao longo do texto, observou-se que o contexto da docência do ensino superior mediado pelas interfaces tecnológicas se encaminha aos poucos para a quebra de antigos paradigmas ao propor substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. A atual realidade acadêmica vem enfrentando um conjunto de novas situações que implicam em modificações no cotidiano do trabalho docente sejam estas boas ou ruins. As inovações didáticas possibilitadas pelas novas interfaces tecnológicas nada nos garantem que realmente o que virá pela frente será pior, ou melhor, mas provavelmente nos farão refletir, agir

e nos comportar de modo diferente.

O número elevado de recursos tecnológicos disponíveis atualmente requer uma reflexão sobre os cuidados na escolha de qualquer um deles. Dentro do âmbito acadêmico, torna-se necessário o conhecimento das múltiplas interfaces em especial seus efeitos em relação à aprendizagem, sua aplicabilidade no contexto de determinada disciplina, enfim de suas possibilidades e limitações. Ao professor, cabe ter a clareza de seus objetivos a serem alcançados, dos conteúdos a serem discutidos, do conhecimento do perfil de seus estudantes e de suas próprias limitações.

O que se vem discutindo acerca da interseção entre a linguagem digital com o campo da educação, é que o professor não é obrigado a ser uma autoridade em tecnologia educacional, em especial, na utilização das interfaces tecnológicas, mas que tenha consciência que tais recursos podem melhorar a qualidade de suas atividades em sala de aula.

É fato de que a realidade enfrentada pelos docentes compreende uma série de fatores negativos que interferem em sua subjetividade, em suas atividades pedagógicas. As exigências em sua qualificação, na sua atualização, na sua produção científica, implicam diretamente no sujeito educador que transita em diferentes espaços, tentando dar conta de seus afazeres pessoais e profissionais. Imersos na cultura digital, a rotina de trabalho de professores de ensino superior vem adquirido características próprias e mudanças importantes que certamente merecem um olhar crítico. Como foi constatado, o novo contexto de trabalho digital e informatizado, reflete diretamente na velocidade de atividades profissionais docentes, principalmente no aumento do volume de trabalho, que se materializa em especial nas tarefas habituais, incluindo o uso do computador e da internet ao pesquisar artigos científicos, receber trabalhos e esclarecer dúvidas de alunos por e-mails, assim como a participação de grupos de discussão das disciplinas que ministra, a organização de materiais das disciplinas, a preparação das aulas, etc.

Com a mediação dos recursos eletrônicos nos ambientes de aprendizagem, a

pesquisa, a construção do conhecimento e a intercomunicação entre alunos e professores, transformaram-se em processos ainda mais dinâmicos e em alternativas pedagógicas interessantes executadas no ensino superior.

Repensar a aula dentro de um novo paradigma, é refletir maduramente sobre o processo de aprendizagem. Neste sentido, o estreitamento do espaço físico acadêmico com o digital, pode tornar-se fundamental para a revisão de paradigmas que sustentam atualmente o esquema atual do ensino superior, no qual se constata a ênfase maior sobre o ensino do que na aprendizagem. Pois afinal de contas, a aprendizagem não se dá isoladamente, mas em parceria, em contato com o outro e com o mundo. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem mediado por interfaces tecnológicas pode ser um recurso positivo, desde que utilizado em consonância com os objetivos estabelecidos pelos educadores.

Trabalhar por meio de uma perspectiva digital, não implica no abandono das demais tecnologias educacionais, mesmo porque, a utilização de um quadro branco, ou apenas uma aula expositiva, pode ser muito mais eficiente do que aquela mediada por dispositivos tecnológicos mais sofisticados. Faz-se necessário, portanto, saber escolher a técnica mais adequada, provocando ações pertinentes no espaço acadêmico, encaminhando os aprendizes na busca de informações, no desenvolvimento das capacidades intelectuais de pensar, raciocinar, refletir, analisar, argumentar, indicado caminhos de como trabalhar em equipe, pesquisar, participar de projeto e atividades relacionados à disciplina e acima de tudo na formação de um profissional comprometido com a sociedade contemporânea.

Ao docente/educador/pesquisador e à instituição, cabe refletir sobre as inovações que devem ser feitas no espaço acadêmico, na organização do trabalho docente mediado pelas interfaces tecnológicas, na mudança de paradigmas, na busca de um espaço vivo de aprendizagem, conscientes, sobretudo, de que o sistema só funcionará em sinergia.

A partir de tais enfrentamentos necessitamos problematizar questões que nos

são trazidas. Devemos repensar nossa vida intelectual assim como o envolvimento com os nossos coletivos e sujeitos. Somos sujeitos nômades, em trânsito, mas acima de tudo produtores de saberes. Nos deslocamos entre a racionalidade e a sensibilidade, diluindo-se e desdobrando-se em busca do conhecimento e de nós mesmos. Imersos nos rizomas do ensino e da arte percebemos que as potências de afeto são a senha de acesso para um processo de ensino e aprendizagem mais pulsante e vivo.

REFERÊNCIAS

- ANDERS, Peter. Ciberespaço antrópico: definição do espaço eletrônico a partir das leis fundamentais. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e Vida no século XXI: Tecnologia, Ciência e Criatividade**. São Paulo: UNESP, 2003.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: Rumo a sociedade aprendente**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BAIRON, Sérgio. **Hipermídia**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BEIGUELMAN, Giselle. **Admirável Mundo Cíbrido**. 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/3003787/Admir%C3%A1vel_mundo_c%C3%ADbrido>. Acesso em: nov de 2016.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. Como utilizar recursos tecnológicos no ensino superior. In: GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1 ed. 2. Reimpr – São Paulo: Atlas, 2007, p.219 – 238.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 24ªed, 2013.
- JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- JOHNSON, L.; SMITH, R.; WILLIS, H.; LEVINE, A.; HAYWOOD, K. The 2011 Horizon Report. **The New Media Consortium**, Austin, Texas, Rel. Téc., 2011.
- KENSKI, Vani. Novas Tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Informática Educativa**. Vol 12, No, 1, 1999, p. 35-52.
- KENSKI, Vani. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado

pelas Tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária** – nº 7 São Paulo: Universidade São Paulo: Abril de 2008. Disponível em <http://www.prg.usp.br/site/imagens/stories/arquivos/vani_kenski_caderno_7.pdf> Acesso em nov de 2016.

LÉVY, Piere. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2 ed, São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005, p. 79 – 108.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

NIETSCHE, Elisabeta Albertina; BACKES, Vânia Marli Schubert; COLOMÉ, Clara Leonida Marques; CERATTI, Rodrigo do Nascimento; FERRAZ, Fabiane. Tecnologias educacionais, assistenciais e gerenciais: uma reflexão a partir da concepção dos docentes de enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem**. 2005 maio/junho; 13(3):344-53.

NIETSCHE EA. As Tecnologias Assistenciais, Educacionais e Gerenciais produzidas pelos Docentes dos Cursos de Enfermagem das Instituições de Ensino Superior de Santa Maria-RS. In: Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. **Relatório Final. Santa Maria (RS)**: UFSM/CNPq, 2003.

ZABALZA, Miguel A. Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 105 – 144.

ARTES-MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM BELÉM DO PARÁ: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Jessika Castro Rodrigues

Doutoranda do PPGARTES - UFPA

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo identificar o que está posto na Legislação Brasileira acerca da disciplina artes-música para o ensino fundamental. A metodologia adotada foi a pesquisa documental, realizada na legislação educacional vigente a este público no âmbito nacional e municipal por se tratar do ensino de artes no ensino fundamental. Os dados foram analisados seguindo as orientações de Farias Filho e Arruda Filho (2013), colocando os dados em uma matriz preliminar de análise documental e depois em uma matriz complementar. Os documentos analisados no âmbito nacional foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) 2ª versão revisada 2016. No âmbito municipal foram selecionados as Diretrizes Curriculares do Município de Belém ciclo I e II (2012) e o Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Belém do Pará. O que se pode notar por intermédio desta análise documental é que ainda não é unânime a compreensão da proposta do ensino de artes posta na LDB. A diversidade de interpretação captada nos documentos subsequentes revela ambiguidades que fatalmente confundem não somente a compreensão, mas a prática do ensino de artes no ensino fundamental.

Palavras-chave: Artes, Música, inclusão, TEA, Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O inevitável hibridismo presente no pensamento e na prática da atualidade emerge diante da crise da modernidade revelada por Latour (2013). A crise está posta diante do quadro atual composto por tantos recortes que perdeu de vista o nó que tentou desatar. “Qualquer que seja, a etiqueta, a questão é sempre a de reatar o nó górdio atravessando, tantas vezes quantas forem necessárias, o corte que separa os conhecimentos exatos e o exercício do poder, digamos a natureza e a cultura” (LATOURE 2013, p.9).

A tentativa neste artigo é de afunilar o conhecimento sem perder de vista a centralidade que é o humano, consciente da presença dos diversos pensamentos e descobertas na área do ensino e aprendizagem em artes, procurando tirar proveito

do que já foi alcançado e propor atravessamentos prováveis.

O foco desta pesquisa é a educação básica que tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2016). A educação básica, é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Nesta pesquisa iremos especificar no ensino fundamental que é obrigatório e tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seu título II, no artigo 3º, inc. II, ressalta que o ensino será ministrado com base na “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2016).

Diante do exposto, surge então um questionamento de pesquisa. O que está posto na legislação Brasileira acerca da disciplina artes-música para o ensino fundamental?

Esta pesquisa tem como objetivo identificar o que está posto na Legislação Brasileira acerca da disciplina artes-música para o ensino fundamental.

A metodologia adotada foi a pesquisa documental, realizada na legislação educacional vigente a este público no âmbito nacional e municipal por se tratar do ensino de artes no ensino fundamental. Os dados serão analisados seguindo as orientações de Farias Filho e Arruda Filho (2013), colocando os dados em uma matriz preliminar de análise documental e depois em uma matriz complementar.

2 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ACERCA DA DISCIPLINA ARTES-MÚSICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os documentos analisados no âmbito nacional foram a Lei de Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) 2ª versão revisada 2016. No âmbito municipal foram selecionados as Diretrizes Curriculares do Município de Belém ciclo I e II (2012) e o Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Belém do Pará

A LDB 9394/96 em seu artigo 4º inc. 5 trata desta necessidade de estimular nos estudantes a criação artística: “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

De acordo com o que está posto, a garantia do acesso a criação artística no ensino fundamental necessita de um aparato adequado para cumprir com esta finalidade. O sistema educacional brasileiro da atualidade precisa de estrutura para oferecer suporte ao que está garantindo na legislação.

A estrutura curricular brasileira é formada por uma base comum nacional, complementada por uma parte diversificada pelas características regionais. A LDB 9394/96 no artigo 26 revela que: “O currículo deve ter base nacional comum e necessita ser complementada em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Sendo o ensino da arte componente curricular obrigatório segue a mesma estrutura educacional vigente, oferecendo uma base nacional e um enfoque regional para o desenvolvimento cultura e social dos educandos, ressaltado no mesmo artigo 26 no inc. 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. E no Inc. 6º trata acerca das linguagens que constituirão este componente como importantes para a educação em artes em todo o território nacional: “artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”.

Segundo a LDB as linguagens artísticas se encontram separadas e, portanto,

precisam ser especificamente contempladas não cabendo mais a polivalência no ensino de artes no ensino fundamental. O que está sendo garantido é um nível elevado de criação artística que só poderá ser atingido pelo ensino específico de cada linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento criado por uma exigência da LDB com a finalidade de nortear a elaboração de suas propostas curriculares no sistema educacional brasileiro, corrobora com esta ideia de enfoque específico para cada linguagem artística inclusive com a exigência categórica de formação especializada para o ensino de cada arte:

O componente curricular Arte, engloba quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem tem seu próprio campo epistemológico, seus elementos constitutivos e estatutos, com singularidades que exigem abordagens pedagógicas específicas das artes e, portanto, formação docente especializada (BNCC, 2016, p.112)

Esta exigência vigora deste 1990 quando os documentos governamentais do sistema educacional brasileiro reconhecem a necessidade do tratamento das artes em suas especificidades.

A partir da década de 1990, a LDB nº. 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) reconheceram a especificidade das artes visuais, da dança, da música e do teatro como conhecimento, bem como a necessidade de formação específica para o professor (BNCC, 2016, p.112).

A estratégia desta abordagem se encontra na valorização do processo pelo envolvimento do educando com arte.

As práticas artísticas permitem que os/as estudantes possam assumir o papel de protagonistas como artistas e/ou criadores [...]. Nesse protagonismo, devem ser valorizados os processos de criação, mais do que os eventuais produtos acabados, compreendendo-se produto como etapa dos processos em artes (BNCC, 2016, p.113).

A BNCC aponta seis dimensões de conhecimento que devem ser abordadas no ensino de artes face à complexidade dos processos criativos em artes.

[...] na Educação Básica o ensino e a aprendizagem articulam seis dimensões de conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. [...] Essas seis dimensões são: “criação”, “crítica”, “estesia”, “expressão”, “fruição” e “reflexão”. [...] Todas as dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro, levando-se em conta as aprendizagens dos/as estudantes em cada contexto social e cultural (BNCC, 2016, p.113).

Este é um processo evolutivo, mas não rígida e cumulativa, que ao longo do ensino fundamental expande o repertório, amplia as habilidades e oferece autonomia nas práticas artísticas. Segundo a BNCC, “esse movimento se produz a partir da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos, seus elementos constitutivos e sobre as variações derivadas das experiências de pesquisa, invenção e criação” (BNCC, 2016, p.117).

Segundo este documento, a contribuição da arte está além do conhecimento estático. Colabora para a formação do ser humano do ponto de vista histórico, social e político. A seleção dos conteúdos deve ser adequada a localização, reconhecendo o contexto regional, social e cultural dos educandos, considerando os saberes de cada um.

Esses fatores, em combinação com a interação e a interlocução com outros campos do saber, vão exigir abordagens e graus de complexidade específicos nas práticas de conhecer, sentir, perceber, fruir, apreciar, imaginar, expressar, criar, refletir, criticar e relacionar nas artes e na cultura (BNCC, 2016, p.117).

A BNCC revela objetivos transversais do componente curricular arte, que perpassam todas as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

■ Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, dialogando, reconhecendo e problematizando as

diversidades;

- Compreender as relações entre as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações;
- Pesquisar e conhecer as matrizes estéticas e culturais, especialmente as brasileiras, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços na escola e fora dela nas Artes Visuais, na Dança, na Música e no Teatro;
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, de pesquisa e de criação artística;
- Estabelecer relações entre os sistemas das artes, a mídia, o mercado e o consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação das artes na sociedade;
- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas;
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes;
- Construir relações artístico-culturais com as comunidades do entorno da escola, nas quais se fazem presentes as culturas infantis, juvenis e adultas;
- Inventar e reinventar a sua identidade e demais identidades e pertencimentos, praticando formas de entendimento, expressão e experiências nas esferas da sensibilidade, da ética, da estética e da poética. (BNCC, 2016, p.118).

Pelo visto neste momento parece enfraquecer a afirmação que as artes são necessárias separadamente e aplicadas de forma relevante. O que se nota é que a importância maior neste documento está nos componentes e menos nas artes individualmente. O que parece é que tanto faz a arte que se ensina, desde que forme os valores apresentados nos documentos. Resta saber como este mesmo documento trata de forma específica os conteúdos de cada linguagem.

A BNCC orienta como deve ser estruturado o currículo do ensino de arte, ca-

da linguagem com suas especificidades. Para a linguagem música no ensino fundamental coloca que: “A Música é uma expressão humana que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado nas interações sociais, sendo resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no âmbito de cada cultura” (BNCC, 2016, p.116).

A linguagem musical envolve a percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos. É proposta da BNCC a ampliação da cultura musical do estudante e a produção dos conhecimentos musicais. Os benefícios da música na educação básica, apontados pela BNCC são a inserção e participação crítica e ativa na sociedade, sendo este um potencial para trabalho interdisciplinar.

Na Educação Básica, o processo de formação musical garante ao sujeito o direito de vivenciar música inter-relacionada à diversidade, desenvolvendo saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. Como forma artística, a música tem potencial para promover o trabalho interdisciplinar, seja com as demais linguagens da Arte, seja com outros componentes e áreas do currículo escolar (BNCC, 2016, p.116).

O modo como este documento trata a arte em suas categorias específicas se diferencia do que foi notado anteriormente. O que parece é que pode existir uma dificuldade de compreensão da aplicação da linguagem artística no ensino fundamental ou de uma dificuldade de interpretação que justifique a possibilidade de polivalência e até promovendo esta prática na atualidade.

O ensino fundamental, segundo a LDB é responsabilidade do município. As Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II da Secretaria Municipal de Educação de Belém do Pará (2012) ao tratar do ensino de artes diz que:

Visando garantir ao educando experiências significativas nas diversas linguagens artísticas, caberá ao professor do ensino de Artes da RME trabalhar sua habilitação específica de formação, elencar seus respectivos conteúdos significativos e métodos de avaliação em todos os ciclos de formação,

com vistas a garantir aos alunos, durante o percurso escolar, projetos e trabalhos que inter-relacionem as demais linguagens artísticas e seus respectivos conteúdos, sem, contudo, apropriar-se de uma abordagem polivalente (BELÉM, 2012, p.52).

Este documento ao ver o ensino de artes como a promoção de experiências significativas nas diversas linguagens parece minimizar a proposta da LDB de garantir o nível mais elevado de criação artística uma vez que o que está posto mais parecem atravessamentos nas diversas linguagens do que aprofundamento em cada uma especificamente. Ao mencionar o professor embora ressalte o ensino da sua habilitação específica exige dele aplicação de conteúdo das outras linguagens como se fosse uma declaração de que não haveria profissionais aplicando as outras linguagens paralelamente para que juntos, cada um em sua área, promovam a inter-relação artística dentro do ambiente escolar. É difícil compreender como esta proposta não levaria automaticamente para uma prática polivalente.

O Plano Municipal de Educação de Belém do Pará, ano 2015 a 2025, apresenta em sua meta 2.23 a construção de um ambiente próprio dentro das instituições de ensino para a ministração da disciplina artes.

[...] construir na Rede Pública escolas com padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo: mínimo de dez salas de aulas climatizadas, laboratórios [...], ateliês de arte [...] (BELÉM, 2015, p.29).

A ideia de construção de ambiente nas escolas para o ensino de artes pode ser uma demonstração de interesse na execução da proposta de elevar o nível de criação artística expresso na LDB. Porém, uma reflexão sobre o interesse das artes em suas especificidades revela um aparente retorno a visão polivalente ao ensino de arte na intenção de serem criados ateliês, podendo ser um anúncio da ideia de valorização das artes visuais.

E em se tratando da compreensão acerca das artes o mesmo plano, na meta

16.6 pretende promover formação continuada a professores de artes: “Promover a formação continuada de docentes em todas as áreas de ensino, idiomas, Libras, braille, artes, música e cultura, a partir da vigência do PME”. Não é difícil notar que a música é citada separadamente como se não fosse também uma linguagem artística.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O hibridismo presente a partir da modernidade com as especializações trouxe mudanças significativas para o ensino de artes no ensino fundamental. A formação do profissional já é realizada de forma específica com licenciatura plena em alguma linguagem artística, porém ainda há dificuldades na interpretação da legislação vigente.

A pós-modernidade, trouxe uma “profunda mudança na estrutura do sentimento” como revela Harvey (2013, p.65) “[...] é o que separa a modernidade da pós-modernidade para iniciar a tarefa de desvelar as suas origens e formular uma interpretação especulativa do que isso poderá significar para o nosso futuro”.

A compreensão das transformações sofridas na pós-modernidade, destacadas por David Harvey (2013), contribuem para a compreensão da abordagem do objeto de pesquisa no contexto do ensino regular, como a valorização do processo ao invés do olhar no produto, a valorização da pessoa em detrimento do conteúdo e a participação ativa do estudante na construção do próprio saber desconstruído.

A análise documental revelou que as dificuldades de interpretação do que está posto na legislação vigente esteja causando desencontros na aplicação da disciplina artes do ensino fundamental. Por exemplo, a LDB quando expressa acerca de níveis mais elevados de criação artística, estaria se referindo a um aprofundamento do estudante em cada linguagem que constituem o componente curricular: artes visuais, dança, música e teatro? Isso representaria um esforço na adequação estrutural do sistema educativo em todos os sentidos, inclusive com profissionais que

atenda cada linguagem especificamente.

A BNCC parece compreender esse atendimento desta maneira quando trata os objetivos transversais e posteriormente aplica especificamente em cada linguagem. Por outro lado, percebe-se uma ambiguidade nas Diretrizes Curriculares do Município de Belém acerca desta compreensão, porque embora indicando a transversalidade, promove a polivalência apesar de no discurso declarar que é.

Enquanto isso, o Plano Municipal de Educação de Belém delinea o futuro do ensino de artes, assegurando um mínimo de estrutura, colocando ateliê como parte dela, talvez um retorno ao que outrora se chamava educação artística numa demonstração de que ainda compreenda o ensino de artes apenas como visuais.

O que se pode notar por intermédio desta análise documental é que ainda não é unânime a compreensão da proposta do ensino de artes posta na LDB. A diversidade de interpretação captada nos documentos subsequentes revela ambiguidades que fatalmente confundem não somente a compreensão, mas a prática do ensino de artes no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELÉM, **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II**. Belém-Pa. 2012
- BELÉM, **Plano Municipal de Educação lei 9129/2015**. Belém-Pa.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. 2016.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**.
- LATOUR, Bruno. **Jamais Fomos Modernos: Ensaios de antropologia simétrica / Bruno Latour; tradução de Carlos Irineu da Costa**. – São Paulo: Editora 34, 2013. (3ª edição). 152p.

O ENSINO DA FOTOGRAFIA

Luciana Macêdo - Universidade Federal do Amapá¹

RESUMO: Este trabalho traz algumas reflexões sobre a minha experiência nestes seis anos de ensino da fotografia. Procurei fazer um relato das áreas abordadas em cada instituição e a recepção dos alunos em relação ao conteúdo ministrado. Por fim, tento traçar algumas conclusões sobre o tema.

Palavras-chave: ensino, fotografia, teoria, prática, exposição.

A minha primeira turma ministrando uma disciplina sobre fotografia foi em uma faculdade privada, para o curso de design. A disciplina era optativa, oferecida aos sábados. Era uma matéria teórico-prática de trinta horas. O que mais me lembro dessa experiência foi a tentativa de fazer uma oficina de pinhole. Na minha conclusão, foi válida, apesar das dificuldades encontradas. A faculdade não contava com um laboratório, e no Estado do Amapá temos dificuldades para adquirir papel fotográfico e as químicas necessárias. Portanto, tive que fazer um orçamento pela internet, dividir os custos com os alunos e fazer a compra por sites especializados, arcando ainda com altos fretes. Utilizamos uma aula para confeccionar as nossas câmeras artesanais. Na aula do outro sábado usamos as câmeras e revelamos o material obtido. Outra grande dificuldade que tivemos foi preparar a sala de aula para conseguir revelar: bloqueamos a luz de todas janelas com vários banners colados com fita crepe, e também tivemos que comprar uma lâmpada vermelha. Infelizmente não foi possível realizar a mesma experiência na universidade federal, pois a maior parte dos alunos não teria condições de colaborar para a compra do material necessário.

Desde 2013 leciono as disciplinas Introdução à Fotografia e Fotojornalismo na Universidade Federal do Amapá, para o curso de Jornalismo. As disciplinas tam-

¹ Professora do Curso de Jornalismo da UNIFAP, doutoranda em Urbanismo pela PROURB-UFRJ, mestre em Sistemas de Gestão pela UFF, pós-graduada em Didática do Ensino Superior pela Faculdade FAMA e em Marketing pela Universidade Gama Filho, graduada em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda pela UnB.

bém são teórico-práticas. No antigo Plano Pedagógico do Curso, a disciplina de Introdução à Fotografia era de trinta horas, e Fotojornalismo de sessenta horas. No atual Plano Pedagógico do Curso, ambas disciplinas são de sessenta horas. Introdução à Fotografia, inicio dando uma explicação básica sobre técnica, manuseio e cuidados com a câmera, composição fotográfica e psicodinâmica das cores. Após essas primeiras aulas, os alunos passam quatro horas no laboratório fotográfico, em grupos de três, para uma experiência prática com as bolsistas. A partir daí eles estão autorizados a pegar emprestado, por um período máximo de setenta e duas horas, uma das trinta câmeras DSRL pertencentes ao curso, mediante a assinatura de um termo de responsabilidade. Elas já estão ultrapassadas e possuem lentes básicas, mas ainda suprem as necessidades do curso de forma satisfatória. No decorrer do semestre, faço uma viagem cronológica com os alunos pela história da fotografia, falando sobre os principais movimentos e profissionais da área. Também passo, como exercício avaliativo, leituras de algumas reportagens de revistas de fotografias que tenho assinatura, para posterior elaboração de resenhas. Explico para os alunos a importância desse conhecimento: que saber o que já foi produzido, inspirar-se em grandes artistas, facilita a obtenção do seu próprio estilo.

Em todas as oportunidades, finalizei as disciplinas com uma exposição fotográfica coletiva dos alunos, como parte do critério avaliativo. Definido o tema, cada aluno deve me apresentar trinta fotos eletrônicas sobre o assunto. Uma delas é escolhida, em consenso aluno e professor, para impressão. Na primeira exposição, em 2013, estudei vários locais na universidade para montá-la. Os critérios eram: um local de grande visibilidade por todos os cursos, para que todos os estudantes tivessem a oportunidade de apreciar o material produzido, e que o material estivesse em uma relativa segurança, protegido de roubos e vandalismo. Após análise das opções, o local escolhido foi o corredor principal da biblioteca central da universidade. O tema escolhido foi Natureza. O resultado da exposição me surpreendeu positivamente: os alunos ficaram bastante satisfeitos e realizados de terem partici-

pado, e a repercussão na mídia local foi significativa.

Segue abaixo algumas fotos que participaram da referida exposição:



Maria Vaz, 2013



Ricardo Morais, 2013



Paulo Zab, 2013



Luanderson Guimarães, 2013



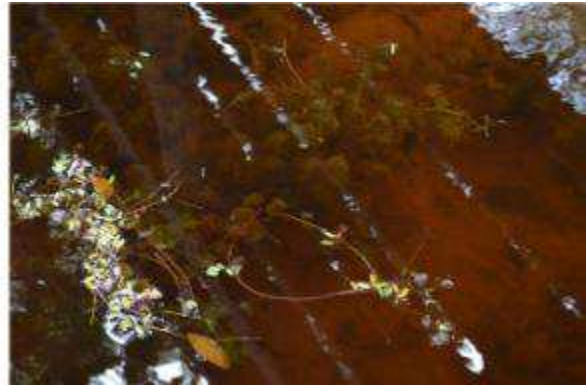
Ana Cleide Torres, 2013



Aline Paiva, 2013



Bruna Luiza, 2013



Marta Bezerra, 2013

A segunda exposição fotográfica coletiva, no primeiro semestre de 2014, teve como tema Desigualdade Social, realidade facilmente encontrada nas ruas de Macapá:



Mayara Dias, 2014



Rafael Aleixo, 2014



Caio Coutinho, 2014



Alexandre Camilo, 2014



Caroline Lima, 2014



Rafaela Bittencourt, 2014



Edinalva Monteiro, 2014



Clicia Carmo, 2014

A terceira exposição fotográfica coletiva, no segundo semestre de 2014, na disciplina de Fotojornalismo, teve como tema a Terceira Idade. Foi interessante detectar diferentes visões, pessimistas, otimistas, saudosas, sobre o assunto. Esse trabalho representou a universidade na etapa regional do Intercom em Manaus, vencendo a categoria, e indo para a etapa nacional do Intercom, no Rio de Janeiro, em 2015.



Caio Coutinho, 2014



Daniel Alves, 2014



Mauro Santos, 2014



Antônio Jackson Alves, 2014



Andresa Benjamin, 2014



Ítalo Nunes, 2014



Rafael Aleixo, 2014



Eloisy Santos, 2014

A quarta exposição fotográfica coletiva, no primeiro semestre de 2015, na disciplina de Introdução à Fotografia, teve como tema Água. A abertura da exposição se deu no dia vinte e dois de março, Dia Mundial da Água. Infelizmente não temos registros do evento, pois o computador do laboratório de fotografia do curso de jornalismo da universidade teve problemas técnicos e perdemos todos os arquivos ali armazenados.

A quinta exposição fotográfica coletiva, no segundo semestre de 2015, na disciplina de Fotojornalismo, teve como tema os primeiros bairros da cidade de Macapá, com o título Macapá em Foco. Os alunos se dividiram pelos bairros de forma homogênea, de acordo com suas preferências: bairros que moravam, que residiam nas proximidades ou que conheciam.



Alexandre Evangelhista, 2015



Anália Ramos Barreto, 2015



Shirlena Lamarão, 2015



Cliver Campos, 2015



Nicole Lemos Sena, 2015



Jhonatan do Nascimento, 2015



Emerson Real da Silva, 2015



Loiana Matos da Silva, 2015

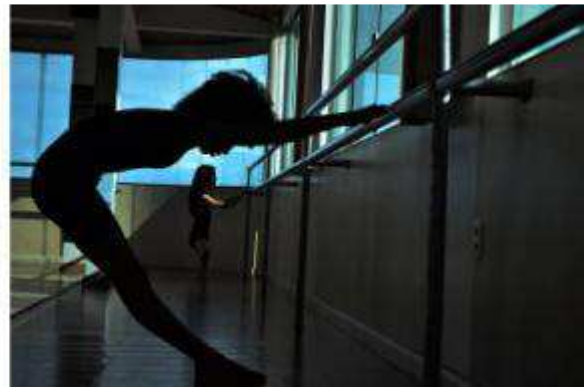
A sexta exposição fotográfica coletiva, no primeiro semestre de 2016, teve a participação dos alunos das disciplinas de Introdução à Fotografia e Fotojornalismo, por causa da alteração do Plano Pedagógico do curso. O tema abordado foram as atividades esportivas praticadas na capital, sob o título de Macapá em Movimen-

to. O tema foi escolhido devido à proximidade com as Olimpíadas.

Neste trabalho, lancei aos alunos um desafio: dentre as fotos eletrônicas, apresentar algumas utilizando a técnica do panning, onde o fotógrafo segue o movimento do objeto a ser fotografado movimentando a câmera na mesma direção, com o obturador em baixa velocidade, resultando o objeto principal em foco e o fundo borrado, dando a sensação do movimento que ocorria durante o momento da captura da imagem. Nem todos os alunos conseguiram, mas alguns tiveram resultados interessantes, e logramos em apresentar algumas fotos com a técnica na exposição.



Laura Machado, 2016



Luiza Nobre, 2016



Isabel Ubaiara, 2016



Kellven Vilhena, 2016.

A sétima exposição fotográfica coletiva, no segundo semestre de 2016, na disciplina de Fotojornalismo, teve como mote a mulher. Foi pedido que os alunos re-

fletissem sobre o que é, para eles, Mulher Real, e que tentassem transmitir através das imagens. O tema foi trabalhado interdisciplinarmente com uma disciplina de texto. Considerei o resultado positivo, pela oportunidade de os alunos trabalharem com mais profundidade o tema. Os alunos também aprovaram, pois sentiram que a iniciativa diminuiu o volume de pesquisas que tiveram que fazer durante o semestre letivo.



Rayane de Almeida Penha, 2016



Sidney Cardoso, 2016



Bruno Marques, 2016



Vivian Oliveira, 2016



Beatriz Canela Barroso, 2016



Karine Soares Pacheco, 2016



Laura Machado, 2016



Luiza Nobre, 2016

Os primeiros temas foram escolhidos pelos alunos, através de votação. Os últimos têm sido indicados por mim, para evitar controvérsias. Procuro sugerir temas mais genéricos para a disciplina introdutória, e temas mais investigativos na disciplina de Fotojornalismo.

CONCLUSÃO

A maioria dos alunos apreciam bastante o fato de participarem de uma exposição fotográfica coletiva, mesmo no início do curso. Porém, ainda não compreendem a importância do estudo da parte teórica da fotografia: iniciam a disciplina achando que ela será somente prática. Muitos duvidam da relevância de se estudar composição e o significado das cores dentro da nossa cultura. Como no início do

curso eles têm muitas disciplinas teóricas, acreditam que não precisarão estudar teoria em fotografia. Sigo firme no propósito de mostrar essa importância a eles.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Jorge. **“Mulher Real” mostra fotografias de empoderamento feminino no Amapá.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2017/01/mulher-real-mostra-fotografias-do-empoderamento-feminino-no-amapa.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- AZEVEDO, Cleide do Socorro Moraes. **Acadêmicos de Jornalismo retratam diferentes mulheres em exposição fotográfica.** Disponível em: <<http://www.unifap.br/public/index/view/id/8248>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- AZEVEDO, Cleide do Socorro Moraes. **Exposição Fotográfica Coletiva dos Alunos de Introdução à Fotografia - Jornalismo.** Disponível em: <<http://www.unifap.br/public/index/view/id/7200>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- CALANDRINI, Anderson. **Unifap: Exposição Fotográfica revela Macapá em Movimento.** Disponível em: <<http://andersoncalandrini.blogspot.com.br/2016/08/unifap-exposicao-fotografica-revela.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- FIGUEIREDO, Fabiana. **No AP, acadêmicos eternizam olhar sobre terceira idade em fotografias.** Disponível em: <<http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/08/no-ap-academicos-eternizam-olhar-sobre-terceira-idade-em-fotografias.html>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- FIGUEIREDO, Fabiana. **Unifap leva treze trabalhos para congresso de jornalismo em Manaus.** Disponível em: <<http://www2.unifap.br/jornalismo/2015/05/29/unifap-leva-doze-trabalhos-para-congresso-de-jornalismo-em-manaus/>>. Acesso em: 03 de maio de 2017.
- JORNAL DO DIA. **Inicia nesta segunda (07), na UNIFAP, a exposição fotográfica “Macapá em Foco”.** Disponível em: <<http://www.jdia.com.br/portal2/index.php/noticias/item/1944-inicia-nesta-segunda-07-na-unifap-a-exposicao-fotografica-macapá-em-foco>>. Acesso em 03 de maio de 2017.
- LIMA, Cassia. **Idosos são tema de exposição fotográfica na Unifap.** Disponível em: <<http://selesnafes.com/2014/08/idosos-sao-tema-de-exposicao-fotografica-na-unifap/>>. Acesso em 03 de maio de 2017.
- MELO, Ziulana. **Exposição.** Disponível em: <<https://www.diariodoamapa.com.br/2017/01/21/social-148/>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

SILVA, André. **Aberta a Exposição Fotográfica Coletiva Mulher Real, na Unifap.** Disponível em: <<http://www.selesnafes.com/category/amapa/page/11>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

TAVARES, Elton. **Aberta a Exposição Fotográfica Coletiva Mulher Real, na Unifap.** Disponível em: <<http://www.blogderocha.com.br/aberta-a-exposicao-fotografica-coletiva-mulher-real-na-unifap/>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

TAVARES, Elton. **Exposição Fotográfica Coletiva “Macapá em Foco” é aberta hoje, na Unifap.** Disponível em: <<http://www.blogderocha.com.br/na-unifap-exposicao-fotografica-coletiva-macapa-em-foco-e-aberta-em-7-de-dezembro/>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

TAVARES, Elton. **Exposição Fotográfica com o tema “Desigualdade Social” inicia nesta quarta-feira (12), na Unifap.** Disponível em: <<http://eltonvaletavares.blogspot.com.br/2014/02/exposicao-fotografica-com-o-tema.html>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

TAVARES, Elton. **Exposição Fotográfica Macapá em Movimento na Unifap.** Disponível em: <<http://www.blogderocha.com.br/exposicao-fotografica-macapa-em-movimento-na-unifap/>>. Acesso em 03 de maio de 2017.

LINGUAGEM DOCUMENTAL NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Andréa Morais de Farias¹

UFPA

RESUMO: O gênero documental é de suma importância para registro histórico audiovisual dos acontecimentos, por meio de uma linguagem própria do cinema, a qual permite a identificação com o assunto e o reconhecimento da identidade. O presente artigo apresenta uma revisão bibliográfica da linguagem cinematográfica em especial ao gênero documental como possibilidade de arte contemporânea que permite uma abordagem diferenciada a partir da articulação dos aspectos culturais que vão do cotidiano ao exótico. Salientado a partir de uma produção, a plasticidade das referências culturais que articula a sociedade e a cultura de um povo em várias perspectivas.

Palavras-chave: documentário; arte contemporânea; sociedade

Observando a produção cinematográfica nos últimos anos, é possível perceber que o gênero documental tem se tornado uma “janela” de visibilidade para expressar ideias e refletir sobre a identidade e a cultura de um povo. Para alguns autores, como Fernão Pessoa Ramos, a emergência deste gênero se mostra como uma forma de expressão social e registro dos acontecimentos (RAMOS, 2013).

Ramos analisa ainda que as fronteiras do documentário possuem um horizonte de difícil definição, porque muitas vezes se mistura com a ficção, embora sejam duas tradições narrativas distintas.

E um dos maiores impulsos para a produção cinematográfica documental na atualidade foi à transformação da arte, do ensino nas escolas, a própria cultura que se tornaram mais livres de antigas amarras.

Uma das possibilidades da arte contemporânea é a ampliação do campo da criação artística que foi estendido ao corpo, a natureza, a cidade, a ingredientes de diferentes culturas, entre outros (ARCHER,2001). E na educação advém do choque de diversas culturas. A multiculturalidade é parte da matéria e permite uma abordagem diferenciada que pode articular aspectos culturais que vão da feira ao mu-

¹ Mestranda do programa de pós-graduação em arte da UFPA, especialista em Produção Audiovisual-ESTÁCIO campus IESAM ,Graduada em Comunicação Social/Publicidade e Propaganda pela Unama.

seu (RIVITTI,2006).

O cineasta Andrey Tarkovisky defende a ideia de que o cinema deve expressar uma “resposta a uma necessidade espiritual, e sua função é fazer aquelas indagações que são de suprema importância para nossa época” (TARKOVISKY,1998, p. 95).

Indagações que poderiam ser suscitadas desde da infância que segundo o professor de arte Luciano Buchmann que faz referência ao ensino e a arte contemporânea, afirma que a formação escolar “não nos tornou mais imaginativo em situações que exigiam mais do que a razão, o domínio cognitivo”. Para Buchman talvez seja a explicação da nossa carência interpretativa frente as obras de artes contemporâneas que vão além da objetividade.

E questiona a criatividade que é apreendida e cobrada nas escolas. A criatividade que foi tão estudada por principais pedagogos progressistas do século XX e filósofos da educação, que a consideravam o melhor ponto de partida para a educação (DUVE,2003).

Thierry de Duve é um teórico, crítico, professor da Universidade de Lille na França. Tem vários livros publicados sobre a arte do século XX, estuda a passagem para o modernismo e trata essa fase como uma quebra do pacto social entre os artistas e o público. Para Duve o gosto se espatifou em tantos gostos, hoje cada indivíduo deve decidir se “isso é arte”.

“Criatividade era o nome moderno atribuído à combinação das faculdades inatas da percepção e da imaginação. Todos eram dotados de criatividade, e, quanto mais próximos estivessem do talento bruto, maior seria o seu potencial” (DUVE, 2003, p.94). Duve defende o espírito criativo ligado à pureza na infância.

O ensino da arte tornou-se simples na modernidade, os estudantes eram dotados de criatividades inaptas e a função da educação era permitir seu desenvolvimento, independente de seu talento aparente, reconhecido como uma dádiva da natureza no modelo tradicional do ensino da arte. Baseado na observação da natu-

reza e a imitação da arte do passado, o talento não era algo que poderia ser adquirido ou desenvolvido, era algo nato, muito menos expressado fora dos padrões, regras, convenções e códigos fornecidos pela tradição.

Os talentosos eram valorizados, porém os que não conseguiam seguir os padrões desse modelo de ensino ficavam a margem, excluídos. Este modelo desconsiderava a realidade social, as diferenças individuais, guiadas por emoções e sentimentos, o que começou a ser valorizado a partir do século XX e gerou a produção de trabalhos artísticos de novas espécies.

BREVE HISTÓRIA DO GÊNERO DOCUMENTÁRIO ATÉ A ARTE CONTEMPORÂNEA

Desde o século XIX, com o advento do cinema, a linguagem documental era utilizada nas produções audiovisuais – mesmo que ainda de forma despretensiosa – para o registro dos acontecimentos.

Os primeiros filmes exibidos publicamente em 1895, a exemplo de “La Sortie de l'usine Lumière à Lyon” (A Saída da Fábrica Lumière em Lyon) e “L'Arrivée d'un train à La Ciotat”² (A chegada do trem na estação) se resumiam a mostrar registros cotidianos como a saída de funcionários de uma fábrica ou a chegada de um trem, mas que representaram um verdadeiro marco para o desenvolvimento das linguagens cinematográficas.

No entanto, muitas vezes essa “realidade” era reconstituída, já que as situações naturais misturavam-se às situações encenadas ou maquiadas. Sendo assim, o documentário enquanto gênero mais fidedigno da realidade, ainda não poderia ser considerado nesta época.

Foi a partir de 1922 que um novo olhar sobre o cine-realidade foi apresentado pelo cineasta norte-americano, Roberto Flaherty³, com o filme *Nanouk, o esquimó*,

² Filmes produzidos pelos irmãos “Lumière”, considerados precursores do cinema mundial.

³ Robert Joseph Flaherty (1884-1951) foi um cineasta norte-americano considerado precursor do chamado

que registrou a vida de esquimós no Norte do Canadá entre os anos de 1912 até 1919. Este não poderia ser enquadrado como um filme de ficção, pois representava a realidade daquelas famílias e sua linha narrativa e estética apresentava traços do cotidiano.

Nascia, portanto, um protótipo do filme documental. No entanto, o jornalista Fábio Penna (2002) afirma que existe uma grande influência do diretor no comportamento das famílias no filme, quando Flaherty pede a Nanouk e a sua família que represente os seus próprios papéis na preparação das refeições, na construção de um iglu e na caça de um animal, com a intenção de reconstruir as cenas que queria filmar.

Em 1918, Dziga Vertov⁴ desenvolvia na ex-União Soviética, ao capturar as imagens, o “cine-olho”, em que a câmera tornava-se o olho do mundo, ao contrário de Robert Flaherty, Vertov captava as pessoas em suas vidas sem interferências e suas teorias contribuíram para o nascimento do Cinema-Verdade, tradução da palavra russa Kino-pravda⁵.

“Eu sou o cinema-olho, eu sou o olho mecânico, eu sou a máquina que mostra o mundo como só ela pode ver. Doravante serei libertado da imobilidade humana. Eu estou em movimento perpétuo, aproximo-me das coisas, afasto-me, deslizo sobre elas, nelas penetro”. (ROUCH, 2007, p.31).

Nesse contexto, Pena (2002) afirma que em 1920 houve então uma mudança de paradigma do *mise en scène*⁶, expressão que está relacionada com encenação ou posicionamento de uma cena. O apagamento do *mise en scène*, dos atores, dos cenários, segundo ele, contribuiu para que o cinema captasse a vida de imprevistos,

cinema direto, que consiste em expressar uma espécie de imitação da realidade antropológica (MASCARELLO et al, 2006).

⁴ Dziga Vertov (1896-1954) foi um cineasta russo pioneiro do chamado “cine-olho” considerado como um método de decodificação do mundo por meio de uma montagem rítmica. Este método, diferentemente do “cine-verdade” não mostra a realidade tal e qual, mas a reconstrói (MASCARELLO et al, 2006).

⁵ Kino-pravda também foi a denominação dada por Dziga Vertov ao cinejornal com métodos construtivistas (MASCARELLO et al, 2006).

⁶ Expressão que surgiu na França, no século XIX para definir o movimento dos personagens pelo cenário e o posicionamento dos objetos no palco (PENA, 2002)

para que as pessoas fossem filmadas sem se perceberem.

Por outro lado, comparando o cinema de Flaherty e Vertov, embora com linguagens semelhantes, Penafria (1999) os distingue, principalmente em relação ao tratamento dado aos personagens:

“Flaherty incitou o povo inuit a revelar, para a câmara, as suas tradições: como pescavam, como construíram um igloo, como comiam, em suma, como viviam. A vida do inuit que Flaherty registou (sic) não foi a do então presente, mas sim a vida dos seus antepassados, a qual ainda estava presente na memória dos mais velhos. Vertov, por seu lado, pretende ocupar no ecrã com imagens da vida das pessoas, dos seus gestos espontâneos, das suas ações, dos seus comportamentos e das suas actividades”. (1999, p.41)

Sendo assim, a escritora Manuela Penafria (1999) afirma que a palavra documentário foi usada pela primeira vez em 1926, quando John Grierson⁷ analisava o filme *Moana*⁸ de Robert Flaherty. Segundo Penafria, ele reconheceu o poder das imagens enquanto realidade e posteriormente considerada gênero. Grierson fundou uma escola documentarista para normalizar o gênero.

Avançando na discussão histórica, na época do documentário clássico em 1930/40 foi predominante a presença da voz over, que se caracteriza por uma voz sem identidade, detentora de um “saber do mundo” que a retrata. Além disso, este tipo de documentário também apresenta outras características como imagem rigorosamente composta, fusão de músicas e ruídos, e montagem rítmica.

Vale ressaltar que durante este período, que compreende a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, além do pós-guerra, o cinema documental foi utilizado pelo governo como ferramenta de propaganda ideológica e nacionalista. De acordo com Fernando Mascarello et al. (2006), o discurso do governo “exortava os diretores

⁷ Segundo Penafria (2004), o escocês John Grierson (1898- 1972) foi fundador do movimento documentarista britânico nos anos 1930. De acordo com a autora, ele foi o primeiro a utilizar o termo “documentário” em uma análise do filme *Moana* escrita em um periódico em Londres (The New York Sun, 8 de fevereiro de 1926).

⁸ *Moana* filmado por Robert Flaherty e Frances Flaherty em 1923 na ilha de Savai'i, na Polinésia, o documentário silencioso mostra a vida dos oradores samoanos do local. Disponível: <<http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/robertflaberty/>> acessado: 13.10.16

a focalizarem antes as agruras da população civil, o espírito de solidariedade e o heroísmo individual de cada combatente do que as grandes batalhas e todo o aparato militar”.

A partir dos anos 1960, o cinema direto/verdade emerge como um documentário mais autoral, segundo Ramos (2013), com novidade de enunciar através de inserções dialógicas. Nesse momento, aquela voz over se transforma em argumentos e diálogos. O mundo parece falar por si e sua fala, assim como das pessoas é predominantemente dialógica.

Ao cinema direto/verdade são introduzidas duas ferramentas básicas do documentário contemporâneo: a entrevista e o depoimento. No documentário contemporâneo há a tendência de enunciar em primeira pessoa, o “eu” que fala, às vezes sobre a sua própria vida, como é o caso dos filmes de depoimentos e entrevistas que caminham nessa mesma linha, mesmo quando apresentam falas articuladas pelo diretor. E ambos continuavam com asserções dialógicas que eram motivadas pelos cineastas (RAMOS, 2013).

O documentário é composto por imagem-câmera, muitas vezes recheada de animações, músicas, ruídos e fala para as quais olha-se em busca de afirmações do mundo, que é exterior seja esse mundo de coisas ou pessoas. Ou seja, o documentário é o conjunto de afirmações do mundo, a partir do momento que o espectador conceba essa narrativa como asserção do mundo (RAMOS, 2013). Nesse contexto, o gênero documentário se caracteriza por apresentar determinado acontecimento ou fato da realidade de maneira mais ampla e interpretativa.

Avançando um pouco mais na história do cinema, em meados de 1990 jovens cineastas começaram a fazer narrativas documentais diversas, abertos a revolução estilística do cinema direto/verdade. As imagens começaram a ser manipuladas digitalmente, tomadas com câmeras minúsculas que fazem surgir o documentário contemporâneo e que sofrem transformações até os dias atuais.

Partindo para outra análise, pode-se inferir que a evolução histórica do cine-

documentário deveu-se majoritariamente à criatividade dos cineastas. Segundo Fayga Ostrower (1976), os processos criativos ocorrem a partir da intuição, quando as diversas opções de decisão de algo não são resultados apenas de conhecimentos, mas ligados a processos intuitivos que se tornam conscientes na medida em que são expressos, ou seja, quando é lhes dado uma forma.

Entretanto, segundo Ostower mesmo que a sua elaboração permaneça em níveis subconscientes, os processos criativos teriam que referir-se à consciência dos homens, pois só assim poderiam ser indagados a respeito dos possíveis significados que existem no ato criador. Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado ou definitivo.

Sendo assim, ao se tornar consciente de sua capacidade intuitiva e criativa, o homem constrói a própria identidade, conceituada segundo Hall (1999) como celebração móvel, sendo modificada constantemente pelas diversas formas que somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

O documentário tornou-se um gênero do cinema capaz de percorrer diferentes assuntos da realidade a partir de determinada ótica. Para Nichols (2012), o documentário representa uma determinada visão de mundo, a qual talvez as pessoas não tenham se deparado antes, mesmo que existam aspectos que lhes sejam familiares a sua identidade. “Para cada documentário, há pelo menos três histórias que se entrelaçam: a do cineasta, a do filme e a do público”. (NICHOLS, 2012, p. 93).

O documentário ainda tem um grande poder investigativo, como produtor e divulgador de conhecimento sobre a realidade que deseja tratar. Segundo Hélio Godoy (2001), entre as inúmeras tendências audiovisuais, o documentário pode ser considerado uma adaptação na evolução humana e um avanço no conhecimento e na realidade apresentada, de forma a contribuir, por meio de investigação, com a ciência.

Já Manuela Penafria (1999) afirma que o documentário tem como objetivo de voltar à atenção do espectador para os fatos do dia-a-dia e estabelecer uma ligação

entre os acontecimentos. Ela ressalta que a principal função do gênero é incentivar um diálogo sobre diferentes experiências, sentidas com maior ou menor intensidade: “Apresentar novos modos de ver o mundo ou de mostrar aquilo que, por qualquer dificuldade ou condicionalismos diversos, muitos não veem ou lhes escapa” (PENAFRIA, 2001, p.5).

As produções documentárias na atualidade têm sido bastante diferenciadas e supera o padrão único que existia no seu início. Antes era considerado como um gênero secundário, atualmente é considerado uma narrativa visual igual à ficção, um reconhecimento que tem suas motivações em novas concepções que ampliaram os olhares a cultura visual, fundamentado em teóricos modernistas e pós modernistas que desafiam limites convencionais e segundo Fernando Hernández igualmente no ensino que pode permitir aos alunos “ situar-se diante do mundo e das maneiras de olhar para ele a partir de uma atitude de compreensão crítica”.

O gênero documental é fundamentado na conceituação da arte que é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum, em se tratando de arte contemporânea, é a arte desde do século XVIII, a arte do pós guerra, a arte do período moderno, também chamada como segundas vanguardas do século XX.

Encaminha-se um entendimento da prática artística que sai da tradição das disciplinas históricas, é a arte que radicaria no abandono das categorias, das narrativas e dos paradigmas tradicionais para se assumir como uma prática social de contornos mais fluidos e mais próximos da ciência e das disciplinas das ciências sociais e humanas. Em qualquer um dos casos, a arte contemporânea está intimamente ligada ao surgimento das perspectivas conceituais, bem como ao abandono das distinções tipológicas da história da arte.

O gênero documental é a forma de registro do cotidiano, independente do formato, técnicas, linguagem e equipamentos que pode ser identificado como uma mistura de características da origem filmada pelos irmãos lumiere ou da atualida-

de. Visualizado em um único documentário, a vida indígena como vítimas indefesas e a visão de selvagens primitivos a partir de uma narrativa linear que pode ser vista como reprodução ou simulação de identidade por indivíduos e sociedade.

Hernández (2000), educa para a compreensão da arte fazendo perguntas que problematizam a percepção da realidade, indagando o objeto da arte, levando a reflexão. Grandes exemplos dessa arte reflexiva como documentários produzidos como “Não Há Amanhã” – Revela fatos estatísticos o quanto nos resta de recursos findáveis e quanto tempo demoraríamos para consumi-los até o esgotamento total, “Blackfish” retrata a condição de sobrevivência de baleias em cativeiro, entre outros.

Na contemporaneidade, o documentário tem absorvido influências tanto do cinema de ficção quanto da televisão e as fronteiras que tentavam caracterizar com precisão os gêneros específicos se tornam tênues, híbridas e difusas. E a tendência do nascente documentário com a linguagem da pós-modernidade, sendo um abandono cada vez maior do modelo tradicional re a contestação de novos recursos expressivos na arte contemporânea apresentaram importantes possibilidades para o diálogo e uma visão mais flexível sobre conceitos e linguagens cinematográficas.

A EVOLUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO NACIONAL

O documentário no Brasil foi evoluindo com grande influência dos movimentos e transformações europeias. Os primeiros cineastas que fizeram registros documentais no país foram os irmãos Afonso e Paschoal Segreto⁹ que retornavam de uma viagem à Europa e filmaram a Baía da Guanabara, no Rio de Janeiro, em 1898. Durante anos, os irmãos Segreto também registraram inúmeros momentos da elite carioca, como festas, acontecimentos políticos e sociais.

⁹ Afonso Segreto tornou o primeiro cineasta brasileiro com orientação dos irmãos Paschoal e Gaetano que se consolidaram no ramo dos jogos e diversões. Afonso filmou cerca de 60 filmes, que constituem as primeiras filmagens produzidas no país. Disponível em: <<http://www.historiadocinemabrasileiro.com.br/afonso-segreto/>> acessado em 13.10.16.

Segundo Flávia Rodrigues (2010), as produções brasileiras somente emergiram no final do século passado “quando as imagens fotográficas em movimento registravam as atualidades em produções de cine-jornais e filmes institucionais, em registros de expedições, de acontecimentos históricos, atos oficiais, cerimônias públicas e privadas da elite, funcionamento de fazendas e fábricas, entre outras documentações” (RODRIGUES, 2010, p. 64).

No início do século 20, com o surgimento de novas máquinas, a linguagem documental passou a ser disseminada em todo o Brasil, como por exemplo, em Belém com o espanhol Ramon de Baños¹⁰, que criou um cinejornal com produção quinzenal abordando desde de moda até eventos políticos sociais (RAMOS, 1987). É necessário refletir que o cinema em todo o Brasil já estava disseminado, no entanto, a técnica e característica documental ainda eram insipientes.

Já entre os anos 1930 e 1940, os documentários no país passaram a ser patrocinados por coronéis, fazendeiros e pelo Estado, que eram aqueles que ditavam a temática das produções. Por muitos anos a elite brasileira foi intercessora dos registros documentais, como ferramenta de domínio cultural.

A partir de 1960, o cinema documental “descentralizado” para outros estados brasileiros emergiu significativamente. Na Amazônia, o cineasta Líbero Luxardo tornou-se conhecido não somente por suas produções no estado do Pará, mas por fomentar o desenvolvimento do movimento cineclubista (SOUSA e COSTA, 2014). Depois dele, conforme afirma Pedro Veriano (1999), vários cinegrafistas amadores, começaram a produção de documentários de curta-metragem, Milton Mendonça, que “produziu um interessante documentário de 20 minutos sobre o primeiro contato do banco civilizado com os índios Assurinis, na Amazônia”. (SOUSA e COSTA, 2014 apud VERIANO, 1999, p. 47).

Voltando para a esfera brasileira, no ano de 1990 aos poucos foi se criando

¹⁰ Ramon de Baños era barcelonês e viveu no Brasil entre 1911 a 1913. No Pará dirigiu cerca de 30 filmes documentários e foi responsável pela criação do Pará Films Jornal, revista cinematográfica sobre as atualidades políticas, sociais e culturais em Belém. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.org/n15/artigos/pere.pdf#page=1&zoom=auto,-107,464>> acessado em 14.10.16.

um consenso de que o documentário é um campo para além da sua narrativa clássica (Ramos, 2013). O cinema documental ganhou maior visibilidade e começou a ganhar cada vez mais a atenção dos espectadores, como por exemplo, em 1999 com o filme de Marcelo Masagão¹¹ “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, com 59 mil espectadores; e “Cabra marcado para morrer” (1985) de Eduardo Coutinho, que a partir daquele momento se revelava como um grande documentarista.

Eduardo Coutinho hoje é considerado um dos maiores documentaristas da história do cinema brasileiro (RAMOS, 2000). Ele tinha como desejo se aproximar da vida das pessoas de maneira simples e delicada, como analisa o crítico Carlos Alberto Mattos (2003). Nesse momento muitos documentaristas atentaram para o diálogo na narrativa.

Segundo Flávia Rodrigues (2010), depois de Coutinho, houve um crescimento nos números das bilheteiras, o que antes não era visto no mercado brasileiro. Com avanço da tecnologia, Flávia afirma ainda que este fato proporcionou o barateamento dos custos de produção, porém aqueles produtores que não possuem vínculos com grandes emissoras e produtores, continuam, até os dias atuais, encontrando dificuldades de viabilizarem seus projetos e fazê-los chegar ao público.

Dentre os documentários com temáticas importantes estão: “Vidas Secas” (1963) de Nelson Pereira dos Santos, “Menino de engenho” (1965) de Walter Lima Júnior, “Ilha das Flores” (1989), de Jorge Furtado, “Notícias de uma Guerra Particular” (1999) “Entreatos”(2004) de João Moreira Salles, “Ônibus 174”(2002) de José Padilha e “Edifício Master”(2002) e “Jogo de Cena” (2007) de Eduardo Coutinho, como muitos diretores consagrados contribuíram para a consolidação do formato.

Muito do debate atual no Brasil parece convergir para o fenômeno que pressupõe maior proximidade dos gêneros documental e ficcional. Muito se fala sobre o uso de recursos típicos do documentário em longas de ficção, como também a in-

¹¹ Marcelo Masagão é um cineasta brasileiro, seu primeiro longa foi *Nós que aqui estamos por vós esperamos* que o fez ganhar vários prêmios no país. Disponível em: <http://www.filmesdomasagao.com.br/> acessado em 14.10.16.

serção de elementos ficcionais na construção da narrativa documental. Fala-se também sobre casos de ficções que são influenciados por experiências documentais, e sobre a tendência que alguns documentários apresentam em questionar cada vez mais sua pretensa capacidade de retratar o real (Butcher, 2005).

O documentário não é só importante para o cinema do Brasil. Ele também vem se apresentando como um meio importante para a reflexão e a discussão sobre a sociedade e o país que existem diante de cada um. Eduardo Coutinho, documentarista dos documentaristas, falou certa vez sobre as questões que o instigam: “Como é que uma sociedade existe? Por que o Brasil é como é? Por que as pessoas são como são?”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão histórica do surgimento do documentário no mundo, no Brasil e bem como das suas principais características, este artigo pretendeu não estabelecer normas e padrões da arte contemporânea na linguagem documental, mas sim a partir de uma revisão bibliográfica contorna a linha história de um gênero que está em constante transformação e veiculação de documental contemporâneo numa cultura eminentemente comunicacional desde do surgimento e conceituação do gênero.

A partir de recursos expressivos da arte contemporânea tem novas possibilidades atraentes de qualidade e pertinência em não limitar o “fazer” para a produção artística, que se torna importante para retratar as inquietações e a expressão da realidade de quem a produz e quem a consome.

Cada mudança, desde do surgimento do cinema, assim como nos dias atuais, não corresponde apenas à forma ou fórmula, mas a um universo de maneiras de pensar o cinema e renovar seus conceitos e técnicas em todos os seus gêneros, em especial no documental.

REFERÊNCIAS

- ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BOEING, Carolina Hoeller da Silva et al. **Linguagem audiovisual**. 2. ed. rev. e atual. Santa Catarina: Unisul Virtual, 2007. p. 212.
- BUTCHER, Pedro. **Cinema brasileiro Hoje**. São Paulo: Publifolha, 2005
- BUCHMANN, Luciano. **O ensino e a arte na contemporaneidade**. Disponível em: <<http://bienaldecuitiba.com.br/2013/pdf/O-ensino-da-arte-na-contemporaneidade-Luciano-Buchmann.pdf>>. Acesso em: 26 nov.2016.
- DUVE, Thierry. Quando a forma se transformou em atitude – e além. In: Ferreira, Glória, VENÂNCIO, Paulo F. (org.). **Arte & Ensaios**, n. 10. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.
- EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do filme** Tradução Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- GODOY, Hélio. **Documentário, realidade e semiose: os sistemas audiovisuais como fontes de conhecimento**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.
- GONÇALVES, Elizabeth Moraes; RENÓ, Denis Porto. A montagem audiovisual como ferramenta para a construção da intertextualidade no cinema. **Revista Eletrônica Razón y Palabra**, n.67, ano 14, março-abril, 2009.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual e mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARIE, Michel. A Nouvelle Vague. **Revista Significação**; São Paulo, n. 30, n. 19, 2003.
- MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papirus, 2006, 430 p.
- MATTOS, Carlos Alberto. **Eduardo Coutinho: o homem que caiu na real**. Festival de cinema luso-brasileiro de Santa Maria da Feira. Portugal, 2003. Disponível em: <<https://carmattos.files.wordpress.com/2012/03/eduardo-coutinho-o-homem-que-caiu-na-real.pdf>>. Acesso em: 19 set.2016.
- NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2005. Disponível em: <[67](http://www.nextimagem.com.br/wp-content/uploads/nichols-</p></div><div data-bbox=)

introducao-ao-documentario.pdf>. Acesso em: 17.10.2016

NOGUEIRA, Luís. **Laboratório de Guionismo**. Manuais de Cinema I. Covilhã: Labcom Livros, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1993. P. 187.

PENAFRIA, Manuela. **O filme documentário: história, identidade, tecnologia**. Lisboa: Cosmos, 1999.

_____. O filme documentário em debate: John Grierson e o movimento documentarista britânico. **Revista Eletrônica BOCC - Biblioteca On Line de Ciências da Comunicação**. Universidade Beira Interior, 2004. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-filme-documentario-debate.pdf>>. Acesso em: 28 set.2016.

RAMOS, Fernão Pessoa. O que é documentário? **Revista Eletrônica BOCC - Biblioteca On Line de Ciências da Comunicação**. Universidade Beira Interior, 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-fernao-ramos-o-que-documentario.pdf>>. Acesso em: 28 set.2016.

_____. **A imagem-câmera**. Campinas: Papyrus, 2012

_____. **Mas afinal... o que é mesmo Documentário?** São Paulo: Senac, 2008, p. 448.

RIVITTI, Thaís. **Temas da Arte contemporânea**. SP: Martins Fontes, 2008.

RODRIGUES, Flávia. Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro. Juiz de Fora: **CES Revista**, v. 24, 2010. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2010/04_COMUNICACAO_cinemadocumentario.pdf>. Acesso em: 16 maio.2016.

ROUCH, Jean. **Cinco imagens de Vertov**: Prefácio para o livro Dziga Vertov, de G. Sadoul. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/60/cincoimagensdevertov.htm>>. Acesso em 13.10.2016.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estara Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 314.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6a. ed. Belém: Unama, 2003.

A PRÁTICA TEATRAL EM SALA DE AULA: EXPERIÊNCIA DE UM PROCESSO COLABORATIVO

Diego Augusto Pereira da Rocha¹

RESUMO: Este trabalho apresenta o processo criativo e colaborativo do ensino de artes utilizando-se da linguagem do TEATRO, desenvolvido na turma do 8º ano do Ensino Fundamental (regular), no Instituto de Educação Integrada Albert Einstein, polo Marituba - Pa, durante período do segundo semestre de 2016. O presente artigo descreve os procedimentos que foram de suma importância para que os alunos pudessem compreender e desenvolver a prática teatral, perfazendo a elaboração e criação do roteiro, das cenas, ensaios até a apresentação final.

Palavras-chave: Teatro na escola; Ensino do teatro; Arte educação.

Início este artigo tratando sobre a importância do ensino e prática artística desenvolvida em sala de aula no ensino regular. Jhon Dewey (2010, P. 92) diz que “A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver”, o que nos leva a concluir que todo processo de mudança que a arte possibilita, tanto nas concepções artísticas e estéticas pode proporcionar também mudanças ao que diz respeito a vida do aluno, seja em suas tomadas de decisão ou em suas formas de análise e postura perante o mundo que vive.

Há 6 (seis) anos atuo como docente, iniciei minha prática com o teatro e atualmente estou como professor de Artes, onde leciono aulas para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Nos períodos em que são desenvolvidas atividades práticas pelos discentes, geralmente no quarto bimestre do ano letivo, os alunos tem contato com a produção de trabalhos artísticos nas áreas da literatura (poemas e contos), fotografia, teatro e cinema.

A experiência, seja como artista (produtor de material artístico) ou como observador (consumidor do material artístico), é de grande importância para alunos

¹ Cursando Mestrado Acadêmico em Artes pela Universidade Federal do Pará, Licenciado em Teatro pela UFPA, Especialista em História da Arte pelo Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR e concluinte do curso de especialização em Gestão e Administração Escolar pela FACIBRA.

que estão em processo de formação educacional, ético, moral, político etc. O ato de analisar uma obra de arte possibilita o fomento a posicionamentos que geralmente provêm do âmbito individual para o coletivo. Assim, como também, o ato de produzir pode gerar movimentos nestes setores, a produção aciona o lado criativo no qual o aluno coloca-se em primeira pessoa (enquanto artista) e em segunda pessoa (enquanto observador).

A prática teatral assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em uma atividade que propõe o desenvolvimento do olhar crítico, pois, durante o processo, os integrantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas (...) (DESGRANGES, FLÁVIO. 2011, P. 88)

Este processo de deslocamento do olhar contribui para que o discente trabalhe sua cognição de maneira múltipla, sendo esta, uma das grandes contribuições que a atividade artística, referente ao teatro, pode proporcionar. A autora Maria Neves, em seu livro O TEATRO E O ENSINO, descreve que:

(...), a prática das técnicas dramáticas desenvolve no aluno a capacidade de compreensão, não apenas intelectual, mas total, visto que o aluno utiliza, para essa compreensão, além da inteligência, a sua sensibilidade. Promove também hábitos de reflexão e observação subjetiva e objetiva que o levarão a reproduzir a realidade ambiente, com uma coerência e uma verossimilhança de que não seria capaz, anteriormente. (1989, P.48)

Tendo como base a minha formação inicial na área do teatro, descreverei sobre as minhas práticas, junto aos alunos, onde nos foi permitido desenvolver diversos processos criativos visando à produção de uma peça/espetáculo teatral. Ainda pensando sobre esta interferência que as atividades artísticas promovem, mas, neste momento adentrando no panorama da prática teatral, Olga Reverbel (1989, P. 114) afirma que, “(...) o teatro na escola contribui para o desenvolvimento da auto-

expressão do aluno, que, jogando, revela sua personalidade, permitindo assim que ele exteriorize seus sentimentos, pensamentos e aspirações”.

É importante lembrar que estas experiências foram vivenciadas dentro de salas do ensino regular, por tanto, o seu cronograma foi pensado conforme a disponibilidade de carga horária destinada às turmas do 8º ano do Ensino fundamental, o que perfaz um período de uma hora e quarenta minutos semanalmente com uma aula por semana. Neste contexto, é importante que o professor tenha o seu planejamento bem sucinto e consiga organizar seu cronograma e atividades de modo que as aulas consigam desenvolver-se com uma certa autonomia.

Para grupos que se encontram com pouca frequência, em sessões mais longas (mais de uma hora), tente fazer com que cada uma seja auto-suficiente. A negligência e a falta de assiduidade podem causar prejuízos ao trabalho em curso. Inicie cada sessão com uma série de exercícios grupais de aquecimento (...). Tenha então em mente de duas a quatro cenas ensaiadas para passar. Prepare-se com uma variedade (...). (NOVELLY, MARIA. 1994, P. 22)

Esta turma foi trabalhada no período de agosto a novembro de 2016, sendo que o processo de criação foi dividido em 3 etapas. Na primeira etapa, que concerne à 3ª avaliação, foram desenvolvidas atividades de percepção corporal e espacial, noções de respiração, trabalho em equipe. Todas estas atividades ocorreram através de jogos dramáticos. Sobre a utilização dos jogos dramáticos aplicados em sala de aula Olga Reverbel (1989, P. 108 - 112) diz que:

(...) é um estímulo indispensável ao desenvolvimento das capacidades de expressão da criança. Realizando jogos dramáticos, a criança se diverte e libera espontaneamente suas fantasias e seus fantasmas interiores. Ao contrário, a criança é a personagem que inventa ou imita. (...) o jogo dramático é um excelente meio de estimular a criança a expressar-se. (...) Os conceitos sobre jogo dramático de todos os autores (...) tem dois pontos comuns: a importância do jogo dramático no desenvolvimento e na expressão da personalidade do aluno e a improvisação como base do jogo.

Na segunda etapa, os alunos foram separados em grupos e vivenciaram a

prática de produção e leitura de roteiros, criação de cenas, ensaios e apresentação. A turma do 8º ano do Ensino Fundamental produziu o roteiro de forma coletiva. Utilizamos como parâmetro para a elaboração do roteiro o que Maria Novelly chama de folha de atividades:

Para trabalharem em grupo, os atores tendem a ser mais organizados e produtivos se elaborarem a folha de atividades por escrito. (...) Esse processo, semelhante a um livre debate, auxilia os atores a se abrirem a possibilidades, em vez de agarrar a primeira – e frequentemente menos original – ideia que lhes ocorrer. (...) Os membros do grupo, com muita frequência, serão antes críticos, depois criativos. Nesses casos, diga-lhes que não podem criar e criticar simultaneamente. (...). (1994, P. 28)

Peter Plagens (2005, P. 168) afirma que “a crítica de arte hesita em tomar posições e mostra-se frequentemente deficiente no quesito imaginação, insuportavelmente árida, tendo grande dificuldade” em ultrapassar o senso crítico e obter, através da experiência o prazer ao contato com a arte, que neste caso, é a produção do roteiro para fins artísticos. Para que haja esta reação prazerosa durante o processo criativo dos alunos e também, evitar possíveis frustrações devido à constante análise crítica dos alunos durante o processo de produção do roteiro, a autora Maria Novelly afirma que:

(...) o grupo deve primeiro criar (simplesmente escrever ideias) e então criticar (escolher, adicionar, suprimir, organizar, experimentar) e desenvolver suas ideias. (...) Escolhida a ideia, os atores a registram, a fim de desenvolver a cena – possíveis complicações, consequências, detalhes interessantes. Esse processo ajuda os atores a “explorar” a situação inicial. (...), os atores devem completar e entregar seu trabalho escrito (...) antes de começarem a ensaiar. Incentive-os a se sentarem em círculo e a discutir suas ideias enquanto planejam as cenas. (1994, P. 29)

Neste momento os alunos debatem sobre qual tema gostariam de abordar, é importante dar a eles esta liberdade de escolha, para que possam sentirem-se mais livres e através desta liberdade exporem seus sentimentos, desejos, anseios etc. Bruno Latour, em seu livro *Jamais Fomos Modernos*, fala sobre o ato híbrido da

produção do artista:

(...) Nós mesmos somos híbridos, instalados precariamente no interior das instituições científicas, meio engenheiros, meio filósofos, um terço instruídos sem que o desejássemos; optamos por descrever as tramas onde quer que elas nos levem. (2013, P.9)

Sempre haverá, dentro do grupo, um aluno que tentará tomar à frente e tornar suas decisões como sendo a de todos, para que isso não ocorra, o professor, deve estar atento, pois é extremamente importante que todos do grupo participem, não apenas para que eles tenham esta experiência, mas para que eles sintam-se peça fundamental no decorrer do processo.

Não se pode pensar em Drama sem pensar em processo, o que implica um grupo engajado em torno da dinâmica proposta. O processo é, assim, determinado pela efetiva participação de todos os membros do grupo, cada qual a seu modo, na definição das situações e nas criações cênicas que fazem avançar o processo. / O processo na prática do Drama relaciona-se com os objetivos que o coordenador e o grupo querem alcançar, selecionados pelo coordenador, ou negociados entre os ele e os participantes. E podem, como no caso acima, relacionar-se com a investigação de temas relevantes e de interesse do grupo, ou utilizados, ainda, tendo em mira: a investigação e apropriação de textos teatrais e literários (um processo calcado em *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, por exemplo); a exploração de conteúdos disciplinares; a montagem de espetáculos teatrais; a abordagem de fatos históricos; entre outros. (DESGRANGES, FLÁVIO. 2011, P. 125)

Após a produção da folha de atividades, os alunos elaboraram uma curta história, com personagens e ações na linha da abordagem ao tema decidido. Esta folha de atividades pode ser considerada como o roteiro que pré-configurará as atividades desenvolvidas pelos alunos quando estes forem para a cena. Este momento ainda permanece com debates e discussões dentro do grupo, pois ainda se faz importante que todos estejam participando, principalmente porque esta é a história que será criada para que eles encenem posteriormente.

Sobre este processo criativo, a autora Olga Reverbel (1989, P. 46 - 48) diz que:

(...), o grupo (...) orientado para elaborar um roteiro, no qual deveriam figurar todas as etapas do desenvolvimento, além dos respectivos recursos humanos, plásticos, sonoros e dramáticos que seriam utilizados (...) é (...) elaborado pelos alunos após os debates sobre a atividade (...). Descreve, de modo sintético, as personagens, a ação, o espaço, a sonoplastia e o tempo. É útil por dois motivos: os alunos aprendem a fazer um roteiro para guiá-los nos ensaios e nas tarefas de criação (...), e esse aprendizado também os auxilia no estudo de outras disciplinas. (...) Ao iniciar tarefas desse tipo para a criação de miniespectáculos em aula ou na escola, é aconselhável trabalhar com um só quadro. Porém, a elaboração dos roteiros deve ser sempre o resultado de debates em torno dos temas selecionados pelos alunos.

Enquanto professor, neste momento, atuo como orientador, o meu papel neste momento é instiga-los a expor sem que haja uma grande camada de análise crítica, pois, por vezes isso pode emperrar o processo de criação do roteiro e levar os alunos a um desestímulo.

A atuação do coordenador no Drama é geralmente compreendida como a de quem precisa estar prioritariamente preocupado com o envolvimento emocional do participante, que a partir das estratégias por ele criadas, é convidado a imergir no ambiente em que se passa a ação dramática, a lançar-se no interior do universo ficcional para acompanhar e vivenciar a narrativa teatral que vai sendo tecida ao longo do processo. (...) Cabe ao coordenador, portanto, pensar em estratégias de condução do processo que incentivem os participantes a investigar possibilidades e ampliar seus conhecimentos acerca dos elementos constituintes da linguagem teatral, organizando processos que estimulem o grupo a efetivar o desenvolvimento de um discurso cênico cada vez aprimorado. (DESGRANGES, FLÁVIO. 2011, P.36-38)

Acredito que seja muito importante dar liberdade de criação aos alunos, sem delimitar temas. O que faço é estimulá-los com falas sobre diversos assuntos que podem ser tratados tais como: meio ambiente, política, religião, notícias mundiais, cultura paraense etc. Esse processo de criação da história que será trabalhada, encenada pelos alunos, possibilita que eles identifiquem-se mais com o assunto abordado e ponham em prática sua autonomia enquanto alunos-atores-interpretes-roteristas.

A relação com o aluno evolui principalmente do polo da autonomia ao da segurança (...). Toda a atividade dramática na Oficina de Teatro é coletiva, respeitando-se os pensamentos e as ideias individuais. (...) Não se poderia falar em Oficina de teatro sem ressaltar o clima de liberdade que deve predominar, pois a criação nasce somente quando o aluno se sente livre. (REVERBEL, OLGA. 1993, P. 13)

O aluno sente-se mais motivado durante o processo quando ele se compreende como significativo para a construção do objeto, seja quando ele cria o roteiro ou quando ele contribui para a criação das cenas. O aluno sai da posição de observador, mas não para assumir uma postura de recriador ou copião e sim para ser também um criador. Perceba que o deslocamento de locais, assim como possibilita a experiência em outras áreas artísticas, também contribui para o enriquecimento pessoal do aluno, pois ele passa a enxergar o processo de produção de uma obra artística através do olhar de artista-criador.

O teatro não é mais a arte de escrever com vistas à representação, mas a arte de representar o que foi escrito. Deslocamento de capital importância, que traz em si, com a autonomia do pensamento sobre o jogo do ator, toda a emergência futura da encenação. (...) Esta capacidade específica é, desde então, colocada (...) como criativa, artística ela confere ao ator o direito ao título de artista. (GUÉNOUN, DENIS. 2014, P. 58)

Como o tempo nos foi curto, não foi possível os alunos desenvolverem as falas dos personagens no roteiro que eles produziram, ficando apenas um roteiro de cenas acrescido das ações desenvolvidas pelos personagens destinadas ao desenrolar da trama. Se tivéssemos mais tempo, o próximo passo seria a elaboração da fala de cada um dos personagens.

Após o roteiro pré-finalizado, feito a partir da produção autoral dos alunos, surge então a necessidade de iniciar as elaborações e criações das cenas. É importante ressaltar que este procedimento foi feito por crianças e adolescentes com idade entre 12 a 14 anos. O ato de permitir que o aluno exponha suas ideias, conforme suas necessidades, abre espaço para a discussão sobre o papel da escola, de formar cidadãos críticos.

(...) Ao confrontar-se com a própria vida, nesse exercício de compreensão da obra, o espectador revê e reflete sobre aspectos de sua história e os confronta com a narrativa, chocando os ovos da experiência e fazendo deles nascer o pensamento crítico; pensando reflexivamente acerca da narrativa, interpretando-a, e também acerca de sua história, do seu passado, revendo atitudes e comportamentos, estando em condições favoráveis para, quem sabe, efetivar transformações em seu presente, e – levando-se em conta a perspectiva de um processo continuado de exercício de sua autonomia crítica e criativa – assumindo-se enquanto sujeito da própria história, tornando-se capaz de (re) desenhar um projeto para o seu futuro. (DESGRANGES, FLÁVIO. 2011, P. 24)

Os alunos primeiramente escolheram o tema que eles pretendiam abordar e após as discussões que ocorreram dentro de cada grupo os alunos iniciaram o procedimento de elaboração do roteiro. É importante lembrar que neste momento o meu papel era apenas o de mediador. A pesquisadora e autora Viola Spolin descreveu sobre o papel do professor em sala de aula durante atividades teatrais, criando para isso um sistema, Flávio Desgranges (2011, P.110) descreve que: “calcado no conceito dos jogos de regras, o sistema descarta a presença de um professor autoritário, que detém o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado”.

É importante que o professor mantenha certo cuidado com os grupos, para que ele não influencie diretamente, a partir de suas concepções, a respeito do assunto, nas decisões tomadas dentre os alunos.

TURMA DO 8º ANO - TARDE

Criaram o seu roteiro, tendo como referência as características de seus clowns. Foi solicitado que os alunos produzissem de um texto (chave) onde fosse descrita a história de vida do seu clown, esta tarefa foi feita após diversas atividades que estimulavam os próprios alunos a construir os seus clowns. É importante levar em consideração que o clown é um “personagem” baseado em estruturas psicológicas pessoais.

O aluno Arthur escreveu a biografia (chave) sobre o seu clown (Allan) da seguinte forma:

Allan é um caçador muito habilidoso, vive sozinho numa floresta e nunca conheceu seus pais, que eram mágicos profissionais que morreram apresentando um número. Allan sempre caça à noite com sua pistola. Quando Allan foi reformar sua casa que era uma cabana, ele foi retirar o piso de madeira e achou uma caixa de fotos, recordações e cartas de seus pais, em uma das cartas estava escrito: filho, nós não queríamos te deixar, seu pai e eu estamos arrependidos, prometemos para você Allan que iremos voltar.

Mas infelizmente como seus pais morreram nunca mais se encontraram, então até hoje Allan mora sozinho naquela floresta, mas nunca perdeu as esperanças de que algum parente iria o encontrar. Fim.

O aluno Gerson escreveu a biografia (chave) sobre o seu clown (Sofrido) da seguinte forma:

Olá, me chamo Sofrido. Minha história de vida é um pouco complicada, mas vamos ao que interessa. Venho de uma família bem pequena, apenas eu e meus pais, no início meus pais pensavam que ter filho era tudo de bom, mas estavam enganados...

Logo aos 5 anos de idade, dei um prejuízo aos meus pais, tocando fogo acidentalmente na casa na Holanda da origem dos meus pais. Aos meus 8 anos, tive uma perda muito triste, meus pais faleceram em um acidente de trem, como não tinha parentes próximos, tive que sair de casa para morar na rua.

Até meus 15 anos, fui convidado para um circo na Austrália, fiquei até meus 21 anos no circo, quando de repente todos os membros do circo me abandonaram na Venezuela.

Certo dia estava caminhando quando presenciei uma cena muito forte, uma família discutindo aos berros, pareciam estar passando por uma crise familiar, tudo naquele lugar era ruim e obscuro. Um ano depois resolvi me mudar de lá, não tinha dinheiro, mas dei meu jeito. Acabei sendo roubado e deixado em uma ilha deserta onde passei 5 longos anos me alimentando apenas de suco de laranja, até que vi um barco chegando e era a mesma família que eu vi brigando, pareciam ter se reconciliado. Depois de ter sido resgatado vivi com eles até um dia cair em depressão onde estou até hoje.

Olga Reverbel, em seu livro OFICINA DE TEATRO, descreve sobre o proce-

dimento de escrever a história de vida do personagem denominando esta atividade de chave, como um momento que:

O grupo de alunos constrói personagens baseando-se em algumas chaves que lhes são dadas pelo orientador. Trabalhando na construção da personagem, cada aluno escreve uma biografia da sua personagem, considerando as chaves do ponto de vista físico e intelectual e também a análise do texto criado (ou texto dramático de um autor consagrado). (1993, P. 66)

A história criada pelos alunos chama-se “Quem Roubou o meu bolo?”, desenrola-se sobre a festa de aniversário de um dos clowns (Allan), sendo que ele sofre de perda de memória recente. A trama é justamente sobre o sumiço do bolo de aniversário do Allan. Durante a peça eles encontram pistas que indicam que duas clowns poderia ter dado sumiço no bolo, mas o fato é que havia sido o próprio Allan que teria escondido o bolo, justamente para que não fosse roubado, mas o seu problema de perda de memória recente acabou complicando tudo.

ROTEIRO PRODUZIDO PELOS ALUNOS

TÍTULO: QUEM ROBOU MEU BOLO?

PERSONAGENS:

Allan: Arthur

Astronodino: Clicia

Linda: Gabriela

Soprano: Paulo Vitor

Joker: Matheus

Sorriso: Alison

Magia: Emily

Sofrido: Gerson

Assistente: Giovana

Lio: Lohran

Assistente Martins: Felipe

CENA 1:

Todos estão escondidos, esperando o Allan chegar, quando Allan chega todos gritam “Surpresa!”, mas Allan pergunta de quem era a festa, algo inesperado, pois ele era o anfitrião. Então entra Astronodino chega com um cartaz de “feliz aniversário” para enfeitar a festa, mas por descuido, Astronodino acaba quebrando o cartaz na cabeça do Allan, que desmaia deixando todos preocupados. Linda oferece ajuda para reanimar o Allan, enquanto o bipolar Soprano limpa a sujeira do cartaz quebrado e acaba por sujar novamente o chão.

CENA 2:

Allan acorda desesperado, querendo matar a pessoa que o desmaiou, como ele não se lembrava quem tinha sido, aponta um facão para o Joker, que fica em estado de choque. Logo, o Sorriso tem uma crise de riso ao ver toda a situação. Aparece então a Magia que solicita uma assistente para tentar fazer uma mágica afim de acalmar os convidados, no entanto, ela tira uma cobra da cartola, fazendo com que o Allan fique mais furioso, é quando todos procuram água para acalmar o Allan. Chega Sofrido dizendo que tem suco de laranja. Joker grita para os convidados voltarem a se divertir na festa. Novamente Allan pergunta de quem é a festa, pois ele já havia esquecido de tudo o que tinha ocorrido desde quando chegara.

CENA 3:

Depois de quase terem esquecido tudo o que aconteceu Soprano pergunta sobre o bolo, é quando Allan lembra que era sobre o bolo que ele havia ido falar, pois o mesmo tinha sido roubado. Entra em cena o investigador Lion e seu fiel Assistente Martins para fazer a investigação de quem roubou o bolo da festa. Lion para o tempo, observa cada convidado da festa e depois chama um por um para fazer perguntas como o ocorrido. Enquanto isso, um celular é encontrado no meio dos convidados, o investigador Lio pega-o para analisar os arquivos, um vídeo de Astronodino e a Assistente é encontrado, fazendo

com que elas virem suspeitas N° 1. Alison novamente tem uma crise de riso e deixa um celular cair no chão, nele é encontrado outro vídeo, é quando descobrem que Allan havia escondido o bolo justamente para que ele não fosse roubado. Allan todo vergonhoso com a situação sai para buscar o bolo, no caminho esquece de tudo e retorna como se nada houvesse acontecido e avisa “Quem roubou meu bolo?”.

A terceira etapa se inicia com as elaborações de cenas, tendo como referencia o roteiro criado pelos alunos. Neste momento utilizo como metodologia a improvisação não planejada, onde os alunos não constroem nada a princípio, simplesmente vão para a cena realizar a história, o importante neste momento é que o aluno, não se preocupe com o texto e sim em desenvolver a história, por mais que ele altere alguma coisa.

Em seguida partimos para a improvisação planejada, onde os alunos se reúnem e começam a organizar as cenas que haviam sido propostas durante a improvisação não planejada, é importante identificar que as cenas feitas são propostas, passíveis de mudanças e também de construção de novas cenas.

Neste terceiro momento, é onde eu, enquanto professor, saio da função de mediador e começo a contribuir de forma mais objetiva, tendo como ponto de partida o olhar do diretor. É importante que ainda seja dado aos alunos liberdade para que eles tomem suas decisões sobre as cenas e que o professor-diretor os auxilie em pequenas coisas, tais como impostação vocal, entrada e saída de cena, postura em cena. Praticamente o professor-diretor contribui com o olhar técnico sobre a peça que está sendo montada. De acordo com Flávio Desgranges (2011, P.90) “não cabe ao coordenador, portanto, dizer o que é bom ou ruim, mas problematizar as cenas para provocar os participantes a refletirem acerca das próprias realizações artísticas”.

CONCLUSÃO

Como este processo de elaboração e produção de uma peça teatral está diretamente vinculado à escola, do ensino regular, o mais importante não é o resultado final, o espetáculo, mas sim o processo, que possibilite aos alunos uma produção genuinamente “autoral”, na qual eles possam compreender ou pelo menos, experimentar todo o processo percorrido na produção de uma peça teatral até a apresentação.

REFERÊNCIAS

- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.
- DEWEY, Jhon. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Martins Fontes, 2010.
- FERREIRA, Gloria, VENÂNCIO FILHO, Paulo. (org.) **Arte e ensaio** n. 12 revista do programa de pós graduação em artes visuais/ escola de belas artes, UFRJ. RIO DE JANEIRO. 2005.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. São Paulo: Editora 34, 2013 (3ª Edição).
- NEVES, Maria Dora. **O teatro e o ensino**. Coimbra: Minerva, 1989.
- NOVELLY, Maria C. **Jogos teatrais para sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.
- REVERBEL, Olga. **Oficina de teatro**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.
- _____. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.
- SAMPAIO, Marcos. **Meu filho faz teatro: sugestões e orientações para o jogo dramático infantil**. São Paulo: ALMED Editora e Livraria Ltda, 1981.

NÃO SE PODE FALAR DE MODA SEM FALAR DA CRIATIVIDADE

Laura Esmeralda Navarrete¹

Miguel Santa Brígida²

RESUMO: A moda é uma atitude ou uma forma? É parte de um movimento artístico ou simplesmente se limita a satisfazer suas necessidades originais? Estas interrogações são o ponto de partida para a escritura de um artigo que pretende colocá-la como um processo artístico, deslocado, que não segue regras ou parâmetros, distanciando-a do lugar comum a que fora submetida, puramente comercial, atrelada ao consumo em massa.

Palavras-chave: moda, arte, processo artístico, processo criativo, criatividade.

1 MODA LO QUE TE ACOMODA³

Afinal, o que entendemos por moda? Seu significado, nosso ponto de partida. Muitas são as alcunhas destinadas à moda, desde as mais poéticas até as mais estritas. Significados subjetivos ou extremamente objetivos. Daí a necessidade de começarmos pelo seu verbete no dicionário Rae⁴

Del fr. mode.

f. Uso, modo o costumbre que está en boga durante algún tiempo, o en determinado país.

f. Gusto colectivo y cambiante en lo relativo a prendas de vestir y complementos.

f. Conjunto de la vestimenta y los adornos de moda.

"Gusto colectivo e cambiante", tal definição que norteará este artigo. Ao referir-se a gusto - gosto -, se estabelece uma relação de escolha. A moda é escolhida a

¹ Aluna e pesquisadora do Programa de Mestrado em Artes, UFPA, Brasil. Jornalista com graduação em Comunicações pela Universidade Dr. José Matías Delgado, El Salvador, com curso superior em comunicação de moda pela Universidade Complutense de Madrid, Espanha.

² Orientador acadêmico da autora: Laura Esmeralda Navarrete. Possui graduação em Comunicação Social - Jornalismo - pela Universidade Federal do Pará (1985). Formação profissional como ator pela CAL/RJ (Casa das Artes de Laranjeiras), 1987. É Mestre (2003) e Doutor (2006) em Artes Cênicas pelo PPGAC Universidade Federal da Bahia. É Pós-Doutor em Artes Cênicas pelo PPGAC - UNIRIO (2011). É vice coordenador do PPGARTES-ICA /UFPA.

³ Ditado popular espanhol. Em português, "Moda é o que fica bom", em tradução livre.

⁴ Real Academia da Língua Espanhola

partir do gosto pessoal, ao se adaptar ao estilo do sujeito envolvido e com a qual se estabelece uma empatia. Porém a definição menciona também a palavra cambiante, no português mutante. O que quer dizer que a moda se encontra em constante movimento, transformação.

Deixando de lado este rigoroso significado, é importante trazer à tona a opinião de Jean Baudrillard⁵, filósofo e sociólogo, crítico da cultura francesa, país reconhecido, mundialmente, como a capital da moda:

Sólo hay moda en el marco de la modernidad. Esto es, en un proceso de ruptura, de progreso y de innovación. Parece que la modernidad introduce simultáneamente un tiempo lineal, el del progreso técnico, de la producción y de la historia y un tiempo cíclico, el de la moda. Contradicción aparente si las hay, porque de hecho la modernidad no es jamás ruptura radical. La tradición no es más la preeminencia de lo antiguo sobre lo nuevo, no conoce ni lo uno ni lo otro. Es la modernidad la que inventa a los dos a la vez, ella es siempre, al mismo tiempo, neo y retro, actual y anacrónica. La modernidad es un código y la moda es su emblema. La moda no tiene nada que ver con el orden ritual, porque este no conoce la equivalencia / alternancia de lo antiguo y lo nuevo, ni los sistemas de oposiciones distintivas. No hay aspecto de la MODA, incluso el que parece más cercano al ritual (la moda como espectáculo, como fiesta, como derroche) que no fuerce su diferencia (BAUDRILLARD, 2007, p.103).

A modernidade é o código e a moda seu emblema, enfatiza Baudrillard em sua investigação. O filósofo faz uma importante observação ao referir-se ao corpo como um signo e a moda como uma dialética de ruptura, ou seja, a moda dá, ao corpo, personalidade própria, ao permitir que cada sujeito caracterize-se da maneira que melhor lhe convir.

Ao compreendermos o valor que a vestimenta possui, falar do processo criativo que envolve a questão central deste artigo. Tal qual uma pintura, uma fotografia, uma música ou uma obra de teatro, a concepção de indumentárias vestimentas envolve também todo o me estruturar artística.

Um sentido mais estrito, se nos referirmos alta costura - haute couture -,

⁵ (1929-2007) Considerado um dos principais teóricos da pós-modernidade e um dos autores que melhor diagnosticaram o mal-estar contemporâneo. Disponível em [www.http://educacao.uol.com.br/biografias](http://educacao.uol.com.br/biografias)

o processo criativo requer uma série de características para que uma marca possa considerar que dentro desta categoria. Uma delas o trabalho de manufatura manual e o número de horas que se deve investir em uma peça. é aqui que o processo criativo se apresenta.

Cada ano as marcas realizam um estudo que envolve investigações em tendências que irão nortear suas criações criando o verdadeiro desafio para as mentes criativas de Tais empresas.

2 CONTRASTANDO REALIDADES

Onde a imitação reproduz, a invenção produz; onde a imitação gera a igualdade, a invenção gera a diferença (otherness); onde a imitação busca a continuidade, a invenção busca a novidade. (REVISTA DE PROGRAMA DE POS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS EBA, 2003, p.99)

Thierry Duve⁶, especialista na teoria moderna e contemporânea da arte e sem o documento apresentado na universidade de Southampton , na Inglaterra, Buscam um modelo diferenciado para o aprendizado da arte. o manuscrito de esboça muitas das questões atribuídas ao processo criativo na produção da moda colocando-a, assim, dentro do panorama das artes.

O crítico faz alusão ao dilema enfrentado pelas metodologias de ensino nas escolas de arte, nas quais os alunos são incentivados a criar produtos originais, inovadores por meio do ensino de técnicas de reprodução da mimese.

Para efeitos desta abordagem, os conceitos de invenção e imitação trabalhados por DUVE, serão contextualizados ao universo da moda, mais especificamente para descrever o processo criativo e/ou industrial das empresas low cost⁷ ou de baixo custo, que são conhecidas, atualmente, como fast fashion⁸.

As marcas de alta costura geram as tendências de consumo, que são rapida-

⁶ (1944) Thierry de Duve é historiador de arte e filósofo, professor emérito da Universidade de Lille 3. Publicou vários livros sobre arte e estética. Disponível em www.cultura.rs.gov.br.

⁷ Termo em inglês que se refere a moda a baixo custo. Tradução livre.

⁸ Termo em inglês que se refere a moda rápida. Tradução livre.

mente absorvidas pelas fast fashion. Cores, texturas, estampas, desenhos e padrões quando usadas em determinada temporada, ganham espaço na mídia e são difundidas em grande escala, gerando novos padrões de consumo, tornando-os verdadeiros objetos de desejo. Neste momento entram em cena as Low Cost.

Com custos de produção mais baixo e por conseguinte com produtos de qualidade inferior, as low cost permitem que o cidadão médio tenha acesso a alta costura, até então restrita a poucos seres detentores de exorbitantes quantias de dinheiro. Padrões e croquis são rapidamente adaptados e copiados, sendo produzidos em grande escala. De tal forma que não é difícil encontrar vários indivíduos trajando a mesma peça de roupa, sendo os seus corpo, suas silhuetas, aquilo que os difere, não mais aquilo que os envolve, veste.

Percebendo o potencial financeiro das classes menos abastadas, grandes estilistas resolvem associar-se a indústria low cost, afim de assinar pequenas coleções, que norteiam a produção das demais peças de roupas de grandes lojas de departamentos. Daí então surge o conceito de Fast Fashion.

Trata-se de uma estratégia utilizada pela indústria da moda para confeccionar e difundir a preços acessíveis, 35 dólares em média, coleções de roupa, cuja vida útil é curta, permitindo, assim, uma constante e massiva produção e fruição de indumentárias, aumentando significativamente as margens de lucros deste ramo industrial.

Sendo assim, o conceito de fast fashion rompe completamente com a ideia de uma moda personalizada e criativa, repleta de inovações e significados, a qual Thierry Duve defende.

3 CONSEQUÊNCIAS DO PROCESSO

As formas de produção das fast fashion, torna a indústria low cost a grande vilã da indústria têxtil. Suas práticas totalmente alinhadas ao capital, nada responsáveis com o meio ambiente e completamente desumanas, causam estragos em di-

ferentes nichos de sua cadeia produtiva.

Em prol de margens exorbitantes de lucro, o baixo custo dos artigos produzidos são conquistados a partir da péssima qualidade de trabalho a que seus operários são submetidos, cotidianamente. Só em 2012 registraram-se inúmeros incêndios em fábricas têxteis em Bangladesh e Paquistão, culminando no terrível desmoronamento de um prédio em Bangladesh, edifício Rana Plaza, em 24 de abril de 2013. Mil e duzentos trabalhadores morreram. Operários que confeccionavam roupas para marcas mundialmente conhecidas como Mango, Primark e Benetton, por exemplo. Mais da metade das vítimas eram mulheres e seus filhos.

Desde então, várias organizações se uniram para melhorar as condições de trabalho da indústria em questão em Bangladesh, novas práticas que têm servido de exemplo para o mundo e para todas estas empresas do ramo, especialmente às que persistem em empregar menores de idade e minorias em troca salários muito baixos e jornadas de trabalho excessivas.

No Brasil, recentemente o grupo Riachuelo se viu envolto em escândalo similar, quando, no ano vigente, teve de indenizar uma funcionária em R\$10.000,00, mais pensão mensal por ser obrigá-la a colocar 500 elásticos em 500 calças, por hora, em uma jornada de trabalho com mais de oito horas diárias.

A costureira relatou aos meios de comunicação que graças a esse trabalho adquiriu o síndrome do túnel de carpo⁹, assim como evitava beber água, uma vez que possuíam limite de vezes que poderia ir ao banheiro ao longo do dia. Tudo controlado por funcionários designados a tal pelos donos da fábrica. Tudo isso para receber um salário equivalente a R\$550,00, quantia que não cobria nem mesmo suas necessidades básicas.

Esta realidade possibilitou a criação de diversas iniciativas como o documentário *The true cost*¹⁰. Projeto que pretende explicar, de forma pontual e explícita,

⁹ Doença causada pela compressão do nervo mediano, responsável pela inervação da região externa da mão. Disponível em www.mdsaude.com.

¹⁰ Disponível em www.truecostmovie.com.

como as fast fashion são possíveis. Denunciando o que realmente ocorre por trás da produção massiva de roupas de baixo custo. Possibilitando a conscientização de seus espectadores, objetivando que passem a melhor escolher as marcas que irão consumir. Forçando o mercado a se alinhar a políticas socialmente responsáveis.

Entretanto os problemas não se resumem a mão de obra. Práticas desfavoráveis quanto ao meio ambiente têm gerado conseqüências muitas das vezes irreversíveis. Em publicação assinada pelo Greenpeace, intitulada *Trapos Sucios*¹¹, é possível conhecer, em detalhes, a destruição de rios chineses ocasionada pelo descarte de dejetos de empresas internacionais como Adidas, Nike e H&M. A publicação teve tanta repercussão que as empresas envolvidas no escândalo tiveram de firmar acordo onde se responsabilizaram pela recuperação dos rios poluídos, bem como pela reestruturação de suas práticas sócio-ambientais.

Todos estes impactos são os efeitos colaterais da tendência fast fashion. Daí a importância de evocar novas possibilidades para esta indústria têxtil, pautadas nas noções de arte, inovação e criação descritas por Duve em seu estudo. Entretanto é necessário que o artista da moda se desprenda dos padrões impostos pela atual sociedade de consumo, distanciando-se das tendências pré-estabelecidas pela alta costura, que tanto as low cost perseguem.

4 ALTERNATIVAS À MONOTONIA

Para recuperar o valor do processo criativo perdido pela indústria da moda de massa, se faz obrigatória a mudança de mentalidade. Uma mudança que permita a execução de uma moda acessível para o consumidor médio, capaz de gerar rentabilidade quando associada a ótimas condições de trabalho e práticas ecologicamente sustentáveis, gerando um estilo individual, único, nada padronizado. Esta alternativa denomina-se moda sustentável uma tendência que se desprende da cor-

¹¹ Disponível em www.greenpeace.org/espana/es/reports/Trapos-Sucios/.

rente clássica do desenho de moda e que vem gerando uma transformação nas ideias dos estilistas e marcas no mundo em grande, média e pequena escala

A revista *Vogue* sinalizou, em maio de 2007, em sua publicação norte-americana, que a moda sustentável era uma tendência que deveria prevalecer a longo prazo e não simplesmente ganhar popularidade e sobreviver a algumas temporadas. Opinião certa. Tanto é que a moda sustentável foi tema de discussão dentro da programação da Cúpula internacional Climática da ONU em 2012, em Copenhaga. Mais de mil atores da Indústria têxtil reuniram-se em busca de novas práticas sustentáveis e, desde então, muitas questões acerca do processo criativo da produção de roupas têm sofrido mudanças, pautadas neste novo paradigma.

Mas o que entendemos por moda sustentável? Podemos identificar a moda ecossustentável de muitas formas. Fazer produtos de matéria-prima sustentável e orgânica é uma delas. No Brasil a marca C&A tem sido a pioneira no setor, ao utilizar algodão orgânico e suas coleções, extraído no norte nordeste do país. Com isso minimiza os danos ao meio ambiente, oferecendo ainda, melhores condições de trabalho aos pequenos agricultores envolvidos no processo de produção e extração e da matéria-prima em questão.

Outra forma interessante e atrativa de fazer moda sustentável é utilizar material reciclado. Elaborar peças a partir de desenhos que reutilizem insumos empregados no nosso cotidiano, cuja vida útil perdura, contaminando a terra por milhares de anos é uma maneira excelente de incentivar a criatividade dos artistas da moda. A inventividade aqui é ferramenta fundamental, tendo em vista que a imitação não tem lugar em um mundo no qual a inovação é o carro chefe.

Tanto estilistas mundialmente reconhecidos como Stella McCartney, a marcas emergentes de moda local estão se unindo a este novo propósito mais consciente e, o mais importante, sem deixar que as peças e acessórios seja monótonos e desprovidos de estilo.

A concepção de moda ecossustentável tem sido pensada como uma forma de

realizar “artesanias” a partir de produtos descartáveis. Os produtos oferecem durabilidade, estilo, desenho exclusivo e satisfazem, ao permitir que o consumidor adquira produtos socialmente responsáveis, cuja produção esteja pautada no respeito a vida, a moda perdeu o sentido do desenho e se limitou alcançar seus objetivos de estritamente comerciais esboçando imitações pautadas por lá pelas tendências pré-estabelecidas.

As multinacionais que estão fazendo uso de novas técnicas de produção consciente estão se dando conta que tais práticas não diminuem seus lucros, ao contrário, ao associar-se a uma imagem socialmente responsável, resgatam a reputação até então perdida pela Indústria têxtil, agregando valor as suas marcas. E, o mais importante, podem oferecer moda que corresponda aos reais anseios e necessidades de seus consumidor.

“Fashion is not something that exists in dresses only. Fashion is in the sky, in the street, fashion has to do with ideas, the way we live, what is happening”, (THE GOSPEL ACCORDING TO COCO CHANEL, 2009, p.221).

SABERES E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS OFICINAS DO LABORATÓRIO DE ANIMA- ÇÃO DO CURRO VELHO

Andrei Miralha Padilha Duarte ¹

RESUMO: Este artigo é um estudo sobre como os saberes e experiências docentes se refletem no ensino-aprendizagem numa oficina do Laboratório de Animação das Oficinas Curro Velho – Fundação Cultural do Estado do Pará. A ideia da pesquisa surgiu de minhas observações, como técnico em gestão cultural do Curro Velho, de como cada instrutor cria suas estratégias de ensino em suas oficinas. Observei que, geralmente, buscam referências metodológicas em suas próprias experiências. Para este estudo, escolhi a oficina de Dublagem para Desenho Animado, com o instrutor David Matos, que aconteceu no mês de agosto de 2016. O método investigativo foi a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa/ descritiva de caráter participante. Os dados foram obtidos por meio da observação direta e por meio de questionários abertos. Essa pesquisa, baseada principalmente nas teorias da educação progressista de John Dewey, Paulo Freire e Maurice Tardif, busca uma reflexão a respeito dos processos pedagógicos que incorporam, de forma significativa, as múltiplas vivências e saberes de educadores.

Palavras-chave: Laboratório de Animação; Mediações; Ensino-Aprendizagem; Saberes Docentes; Dublagem Para Desenho Animado;

INTRODUÇÃO

O educador é um eterno aprendiz e organizador da aprendizagem, que muitas vezes constrói, a partir de suas próprias pesquisas, vivências e saberes, alternativas didáticas. Nesse processo, não se pode deixar de considerar que o conhecimento técnico e específico do professor não se separa de sua história de vida, suas diferentes competências e preferências pessoais. Tardif (2002) diz que a questão do saber docente não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. O saber dos professores está relacionado com a pessoa, e sua identidade, com a sua

¹Mestrando em Artes pela Universidade Federal do Pará

experiência de vida, com a sua história profissional, com sua relação com alunos e com os demais atores escolares.

A ideia da pesquisa surgiu de minhas observações, como técnico em gestão cultural do Curro Velho, de como cada instrutor criava suas estratégias de ensino em suas oficinas. Observei que, geralmente, buscavam referências metodológicas em suas próprias experiências. A oficina escolhida para o estudo foi a de Dublagem para Desenho Animado, com o instrutor David Matos, que aconteceu no mês de agosto de 2016. O método utilizado foi a pesquisa de campo, com abordagem qualitativa/ descritiva de caráter participante. Os dados foram obtidos por meio da observação direta e por meio de questionários abertos. Essa estudo busca uma compreensão a respeito dos processos pedagógicos que incorporam, de forma significativa, as múltiplas vivências e saberes de educadores e alunos, observando a teoria da Educação Progressiva, proposta por Dewey (1980), que diz que o conhecimento se dá quando experiências são compartilhadas entre aluno e professor.

Atualmente, é cada vez mais comum as abordagens biográficas em pesquisas a respeito de educadores, por haver, em nossa contemporaneidade, um reconhecimento de que suas vivências e carreira se refletem em seu modo de ensinar. Nesse viés, Tardif (2002) propõe alguns questionamentos relevantes para esses estudos sobre os saberes docentes, como: Qual é a natureza de seus saberes? Como esses saberes são adquiridos pelos professores? Qual o papel e o peso desses saberes em relação aos outros conhecimentos do professor?

Conhecer a trajetória de vida dos educadores nos ajuda a compreender suas estratégias metodológicas para o enriquecimento de suas aulas. Por isso, neste estudo, a intenção é relacionar os exercícios propostos pelo educador em sala de aula, com suas próprias experiências profissionais e/ou pessoais.

Outro fator importante a ser considerado no processo de ensino aprendizagem é o contexto sociocultural da instituição educativa. O cenário desta pesquisa é o Núcleo de Oficinas Curro Velho da Fundação Cultural do Pará, uma instituição

pública que dedica seus processos metodológicos de ensino-aprendizagem ao fazer artístico e à educação (do) sensível no contexto sociocultural da educação não formal na cidade de Belém do Pará. Pensar a educação a partir da compreensão do ensino da arte, é

reconhecer relação de sensibilidade com a existência e com experiências humanas capaz de gerar um conhecimento de natureza diverso daquele que a ciência propõe, é na valorização dessa sensibilidade, na tentativa de desenvolvê-la no mundo e para o mundo devolvê-la, que poderemos contribuir de forma inegável com um projeto educacional no qual o ensino de arte desempenhe um papel preponderante e não apenas participe como coadjuvante (BUORO, 2002, p. 41).

O prédio que abriga o Núcleo de Oficinas Curro Velho foi o Primeiro mata-douro da cidade, o Curro Público de Belém. Construído em estilo neoclássico, foi inaugurado em 1861 pelo presidente da Província, Francisco Carlos Brusque, e funcionou durante 40 anos fornecendo carne de boa procedência para a população de Belém. Apenas em 1912, foi desativado devido o surgimento de novas técnicas de abate e pelo crescimento da cidade. Nos anos seguintes, permaneceu abandonado, chegando a ser depósito de gás e de outros produtos químicos. Apenas em 1983 foi tombado pelo patrimônio histórico e em 1990 foi restaurado para abrigar o projeto da Fundação Curro Velho (FCP, 2015).

Em 2015, a Fundação Curro Velho foi extinta para ser anexada, como Núcleo de Oficinas, à Fundação Cultural do Estado do Pará. No entanto, sua antiga missão foi mantida e continua a oferecer, regularmente, diversas oficinas em diferentes linguagens artísticas como: artes visuais, audiovisual, animação, artes cênicas, musical e linguagem verbal.

Neste contexto socioeducativo, se insere o Laboratório de Animação do Curro Velho. Criado em 2013, é o único espaço em Belém, e provavelmente no Pará, que oferece regularmente oficinas de experimentação/iniciação na arte da animação, como: desenho animado, animação stop motion, desenho de personagens, animação para web, desenho em quadrinhos, webséries de animação, roteiro e du-

blagem para desenho animado. As oficinas apresentam fundamentos da linguagem e metodologias para a produção de filmes em animação, objetivando estimular, de forma lúdica, a evolução de diversas habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento de seus alunos como: criatividade e planejamento, síntese e abstração, concentração e comunicação.

A instituição exige, de todo educador, um planejamento de aula baseado na proposta de oficina apresentada, detalhando os assuntos e exercícios que devem ser apresentados diariamente em sala de aula. No entanto, aspectos referentes às mediações no âmbito dessas oficinas, acabam sempre, por interferir, de forma significativa nos processos e resultados desse planejamento. As relações e percepções, por meio das trocas sensoriais estabelecidas nesse ambiente, promovem e requerem, muitas vezes, abordagens diferenciadas.

É importante considerar também que o público do Núcleo de Oficinas Curro Velho é muito heterogêneo no que diz respeito à classe social, idade, sexo e escolaridade. Cada turma, considerando suas individualidades, parece formar um novo corpo, com características peculiares. Por esse motivo, o planejamento muitas vezes não é suficiente, e a capacidade perceptiva e criativa do instrutor é fundamental para criar novas ações interativas em contextos diversos. Neste sentido, o educador necessita sempre acionar suas vivências para projetá-las e adequá-las em outras circunstâncias do presente e futuro.

De acordo (Tardif, 2002. p.61),:

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Dentre os 8 tipos de oficinas ministradas no Laboratório de Animação, a que

mais vem se destacando nos últimos meses, são as oficinas de Dublagem Para Desenho Animado. O destaque se dá pela grande procura do público, o entusiasmo e envolvimento dos alunos nas atividades e principalmente por sua metodologia transdisciplinar. Porém, grande parte do sucesso da oficina, sem dúvida, ocorre devido às mediações e estratégias didáticas elaboradas e mediadas pelo instrutor David Matos. Por esse motivo, escolhi esta oficina como objeto de estudo. Acredito que esse estudo possa contribuir para a elaboração de capacitações voltadas para a formação de instrutores de arte das Oficinas Curro Velho, mas que também possa se estender para outras experiências em arte educação não formal em outros espaços.

1- TRAJETÓRIA DE VIDA DOCENTE

O saber docente é heterogêneo, é um saber formado de diversos saberes que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos, das práticas pedagógicas e das práticas cotidianas (Tardif, 2002). Portanto, torna-se imprescindível relatar, mesmo que de forma breve e pontual, a trajetória de vida do instrutor da oficina em estudo. David Matos, é o pseudônimo de Luiz Evandro Passos. Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 1963 onde morou entre a favela da Rocinha e Jacarepaguá. Começou a se interessar por arte ainda na infância. “Me interessei por arte por causa da insônia da minha avó. Ela ficava até de madrugada vendo aquela antiga Sessão Corujão da Globo que só passava filmes clássicos. Eu me interessei pelas histórias, eu queria escrevê-las... Esse foi meu primeiro desejo artístico: ser escritor” diz David, que completa o relato dizendo que sua avó nunca entendeu que Ela foi a sua maior influenciadora e que morreu sem falar com ele por ter escolhido esse caminho artístico.

David relembra que “a fantasia alimentou a minha infância e adolescência. Quando não se tem nada para brincar é preciso usar de muita imaginação. Fazer revólveres com caixas de feira pra brincar de bang-bang, alimentar formigueiros

com insetos, consertar cercas, escarpelar porco pro natal, tudo era brincadeira.”

Depois de ter tentado, sem sucesso, passar no vestibular, por dois anos seguidos, Se envolveu em diversas atividades artísticas, fez teatro amador, curso de dança jazz e curso de fotografia. Tempos depois escreveu e fez a preparação corporal de dois espetáculos que foram encenados.

Em 1989 veio a Belém do Pará passar férias e no final de 90 se mudou de vez. Aproveitando o conhecimento de fotografia, fez a iluminação do espetáculo “Virando ao Inverso” em 1991. E daí em diante, passou alguns anos trabalhando com iluminação para grupos de teatro em Belém.

Em 1992 começa a ministrar oficinas de Expressão Corporal na ²Casa da Linguagem. Dois anos depois foi contratado pela Fundação Curro Velho como Profissional em Arte, onde trabalhou, na condição de funcionário temporário, até 2012. Sendo que no período entre 2004 a 2006 exerceu o cargo de diretor de oficinas. David ressalta que mantém a nomenclatura como profissional em arte “...porque ela define a minha trajetória de aprendizado com as diversas linguagens (...) como as artes visuais, música (...) dança e artes cênicas.

Outra experiência marcante em sua carreira como educador, foi em 1992 onde trabalhou na Aldeia, espaço de convivência, um lugar pós escola, destinado ao reforço escolar, orientação de “dever de casa”, atividades artísticas e onde se podia brincar. Uma equipe de instrutores analisava esta convivência mensalmente sob a coordenação de uma psicóloga, num acompanhamento constante do funcionamento do espaço. Toda a integração do grupo era feita através de jogos numa dinâmica semelhantes a de grupos de escoteiros. “Depois da Aldeia, dei continuidade a pesquisa de jogos anexando-os a minha práxis de trabalho. Para cada oficina de jogos que realizo, obtenho um novo jogo e vou anexando-o ao elenco existente.” ressalta David.

Paralelamente, desde sua chegada no Pará, desenvolveu carreira como ilu-

² Até 2015, a Fundação Curro Velho era formada por dois espaços de oficinas. O núcleo de oficinas Curro Velho, no prédio sede, bairro do Telégrafo -Belém do Pará; e pela Casa da Linguagem no bairro de Nazaré.

minador, manipulador, dublador, dramaturgo de teatro de bonecos e roteirista. Na iluminação, destaca o Breve Concerto do Tempo, da Companhia de Atores Contemporâneos. Na direção de teatro infantil, *Antígone*, no extinto espaço educacional Aldeia; o *Auto da Compadecida*, no curso infanto-juvenil da ETDUFPA; e *Semente 3000*, para gerência de Iniciação Artística da ³FCV.

No teatro de bonecos: *Humanos e Fio de Pão*, com a companhia In Bust de teatro com bonecos. Atou como dublador do personagem “Mineiro” no curta de Animação *A Onda- Festa na Pororoca*, de Cássio Tavernard, em 2003.

Um dos trabalhos mais conhecidos de David Matos, sem dúvida, está na produção da série educativa infantil *Catalendas*. Produzido a partir de 1999 pela TV Cultura do Pará, empresa pública de comunicação, em parceria com a Cia de Teatro In Bust. O programa apresenta narrativas populares brasileiras utilizando recursos naturais da Amazônia para criar uma estética regional, sendo apresentado por dois personagens típicos da floresta: Dona Preguiça, a contadora de histórias e o Preguinho, um macaquinho que fazia o papel da criança, curiosa e ávida por novas histórias.

A série obteve grande reconhecimento nacional, e foi veiculada de 2004 à 2007 na TV Cultura de São Paulo; de 2004 à 2009 na TV Rá-Tim-Bum; de 2007 à 2013 foi exibido na TV Brasil. Porém, em 2009, a equipe afastou-se das gravações devido a política de contenção de despesas no Estado do Pará. Retornou às gravações em 2011 estreando nova temporada com 10 episódios em 2013. Em seguida ficou fora do ar por alguns anos, voltando em 2016 na TV Cultura do Pará que reprisou a nova temporada do programa. Nesta produção, David se destacou como roteirista de quase todos os episódios. Foram mais de cem roteiros escritos por ele, que também atuava como dublador e manipulador do personagem Preguinho, dentre outros personagens secundários nos episódios.

Com o fim das gravações do Programa, em 2011 e o encerramento de seu

³ Fundação Curro Velho.

contrato como funcionário temporário na Fundação Curro Velho em 2012, David dedicou-se mais a ministrar oficinas de arte e a partir de 2013, passou a integrar o quadro de instrutores do Laboratório de Animação com oficinas como: Roteiro para Desenho Animado e Dublagem para Desenho Animado. Em 2014, começa a cursar faculdade de Publicidade de Propaganda na Feapa e em 2015, integrou a equipe de roteiristas do Iluminuras- Estúdio de Animação para colaborar na criação da série de animação Icamíabas na Amazônia de Pedra.

Esse breve relato da trajetória do instrutor deixa muitas lacunas e poderia ser estendido para que houvesse uma análise comparativa mais aprofundada de suas vivências e seus processos pedagógicos em sala de aula. Porém, considerei essa pequena abordagem suficiente para embasar este estudo.

2. A OFICINA

A pesquisa aplicada, realizada para este artigo, foi na oficina de Dublagem para Desenho Animado, no Laboratório de Animação das Oficinas Curro Velho-Fundação Cultural do Pará, no mês de setembro de 2016. A oficina propõe exercícios de interpretação para o desenvolvimento da dicção e articulação dos fonemas, interpretação e criação de vozes para desenhos animados. O instrutor é o artista/educador David Matos. Carga horária de 30 horas, sendo 2 horas por dia, todos os dias da semana. A turma apresentava o seguinte perfil:

ALUNOS	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE
1	28	masculino	Superior
2	24	feminino	Superior
3	25	feminino	Superior
4	18	masculino	Médio
5	20	masculino	Superior
6	33	feminino	Superior
7	28	masculino	Médio

8	24	feminino	Superior
9	20	masculino	Médio
10	23	feminino	Médio
11	27	feminino	Superior
12	47	feminino	Superior
13	33	masculino	Superior
14	19	masculino	Superior
15	51	feminino	Superior
16	34	feminino	Superior
17	22	masculino	Superior
18	19	masculino	Superior
19	49	feminino	Superior
20	22	feminino	Superior
21	23	masculino	Superior

No levantamento realizado, observou-se que todos os alunos tinham idade acima de 18 anos, foram 10 homens e 11 mulheres, e a maioria cursa, ou concluiu, nível superior de escolaridade, apenas 4 têm o ensino médio. Para facilitar o estudo, o processo foi classificado em quatro etapas distintas: 1- Reconhecimento 2. Sociabilização/Instrumentalização; 3- Encenação/ dramaturgia; 4- Interpretação/ Sincronia.

O primeiro dia de aula, é o momento de reconhecimento. A turma se senta em volta de uma mesa no centro da sala. O instrutor se apresenta, fala sobre a proposta da oficina. David diz que “o objetivo maior é proporcionar ao aluno uma convivência em grupo prazerosa enquanto se desenvolve o conhecimento teórico e prático da oficina.” Em seguida, inicia uma roda de conversa com os alunos. Cada um fala um pouco sobre suas motivações em participar da oficina. O instrutor ouve com atenção cada aluno e por vezes interrompe para comentar algo ou fazer alguma pergunta.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar i-

déias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91)..

No segundo dia, iniciou a fase de sociabilização/ Instrumentalização da turma. com jogos cantados para promover a integração dos alunos e iniciar alguns exercícios vocais fundamentais para o processo da oficina. O instrutor escreveu no quadro a letra de uma música em língua indígena. Os alunos ficaram de pé, se organizam em círculo, enquanto David, no centro da roda, lhes apresentava a melodia e coreografia. A cena parecia um ritual e a turma cantava, girava em círculo com passos ritmados e se divertiam. A atividade, continuou com outra música, seguida de novas instruções.

Ao encerrarem os jogos cantados, o mediador perguntou aos alunos o que acharam da experiência e como significavam a atividade. Os alunos se manifestaram e já era possível perceber seus semblantes mais abertos e receptivos à troca de experiências. “No começo achei confuso, não tinha certeza sobre a sua necessidade, mas foi legal, ajudou para entrosar a turma, treinarmos a voz e perder um pouco a vergonha.” diz o aluno Arthur Braga.

Nessa atividade os alunos já puderam exercitar a parte instrumental da oficina como dicção, imitação da voz além de fortalecer as relações sociais. David diz que por meio dos jogos faz levantamento de coordenação motora, da voz, da personalidade do participante antes que ele fale de si mesmo. “Com o jogo posso falar para os participantes suas potencialidades e dificuldades de uma maneira sutil.”

Na terceira etapa da oficina, de encenação/ dramaturgia, o instrutor apresentou alguns bonecos de stop motion. Foram 12 diferentes tipos de personagens coloridos e caracterizados, medindo em média 15 centímetros cada. O exercício proposto foi criar uma cena com esses personagens. Os alunos foram divididos em duplas e elaboraram uma narrativa com diálogo, pois num segundo momento deveriam manipular diretamente os bonecos e criar suas vozes como num Teatro com Bonecos, porém a cena seria toda gravada em vídeo. Para instrumentalizar melhor essa

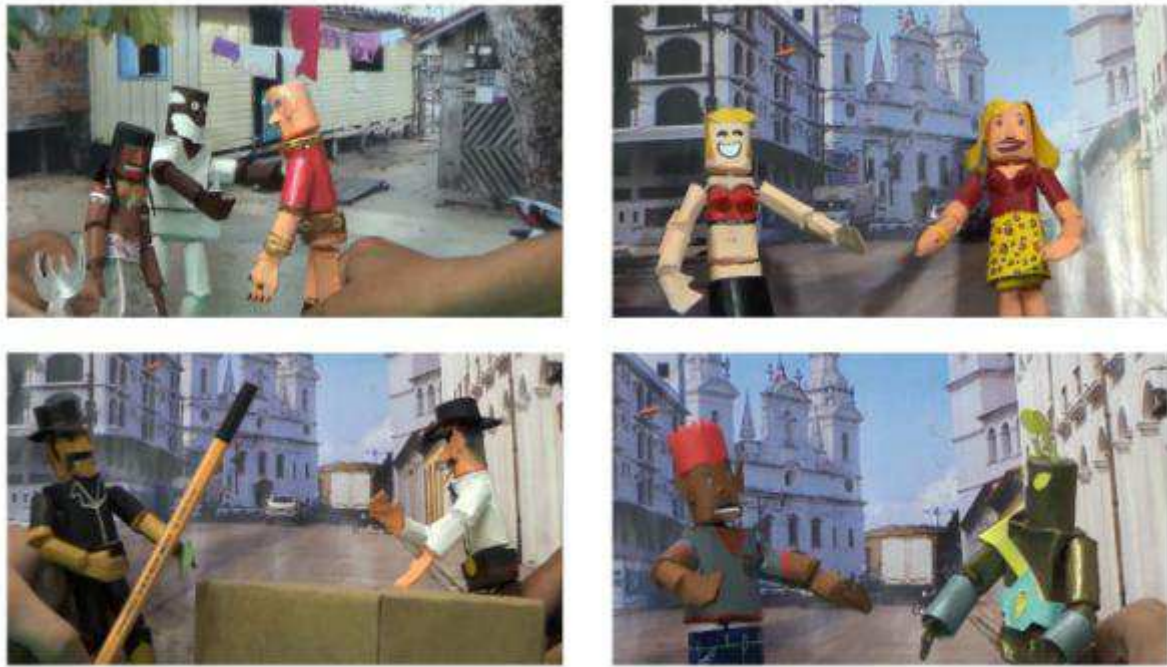
proposta, David deu orientações de roteiro e dramaturgia. Após escolher os personagens, cada dupla, discutiu e elaborou uma história com diálogos.



Bonecos de Stop Motion apresentados para o exercício

No dia da encenação de bonecos proposta no dia anterior, as duplas se organizaram, ensaiaram e escolheram imagens impressas, disponíveis no Laboratório, para servir de cenário em suas cenas. Uma câmera de vídeo foi colocada num pedestal, uma iluminação básica ajustada e iniciaram as gravações. Os alunos seguravam os pés dos bonecos para manipulá-los de forma simples, apenas mexendo-os para indicar que estão falando. O enquadramento era em plano americano, do joelho pra cima do personagem, para não mostrar as mãos dos manipuladores. Nesse exercício, o objetivo principal era estimular a criatividade tanto na elaboração das histórias, quanto na criação das vozes e interpretação. Cada dupla apresentou sua cena, e ao final das apresentações, os vídeos gravados foram exibidos para a turma, que se divertiu muito com as histórias criadas. O instrutor fez uma avaliação das apresentações e abriu uma discussão sobre o desenvolvimento da atividade que foi

muito bem avaliada pelos alunos. Para a aluna Melina Marcelino “a atividade com os bonecos foi fantástica, pois como já tínhamos um personagem, o desafio era pensar numa voz que cabia e num texto que fizesse sentido e trabalhar em dupla rende mais, porque acontece a troca de ideias e de texto na cena.”



Cenas criada pelos alunos

A etapa final da oficina foi de interpretação e sincronização de vozes com o vídeo. Nesse momento, o instrutor selecionou um curta de animação e exibiu sem áudio para turma. O exercício proposto foi criar diálogos e vozes para os personagens em cena e interpretá-los. Para esta atividade foi utilizado um microfone profissional num pedestal, um monitor de 22 polegadas e um notebook com um software livre de gravação de áudio. Os alunos se posicionaram atrás do microfone, de frente para o monitor onde os curtas exibidos sem áudio. As vozes foram gravadas em sincronia com o vídeo, de acordo com a entrada de cada personagem em cena. Os diálogos criados imprimiram as vivências e criatividade dos alunos. A atividade necessitou de muita concentração e desenvoltura para lembrar do texto e sincroni-

zar a fala com o movimento de boca e expressão dos personagens em cena. A proposta foi repetida para outros vídeos de animação. Foram realizados 17 vídeos dublados nos 7 últimos dias de oficina, com resultados bastante satisfatórios de acordo com as avaliações dos alunos e instrutor.

No último dia da oficina, foi organizado uma festinha de confraternização da turma. O instrutor, solicitou aos alunos que escrevessem suas opiniões sobre o processo desenvolvido. Todos escreveram e depois fizeram um relato oral dessa vivência. Alguns alunos se emocionaram ao falar da experiência. O clima da sala neste encerramento era de emoção e entusiasmo, passavam a sensação de terem vivido momentos especiais em suas vidas. O aluno Aderilton Júnior avaliou a oficina como “Ótima! Perfeita! Inovadora! A melhor coisa que já aconteceu em Belém nos últimos anos! Por que nos fez acreditar que o sonho de ser dublador está bem mais próximo.”

3- REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o animador escocês Norman McLaren, animação é a arte do movimento que se desenha. Essa é a grande premissa desta linguagem, a recriação do movimento, a ilusão de movimento por meio de imagens sequenciais sobrepostas exibidas em 12, 15, 24 ou 30 quadros por segundo. Assim, ao produzimos uma animação utilizando uma ⁴mesa de luz, desenhamos uma figura num quadro inicial, e para que haja animação, necessitamos de um desenho seguinte indicando o movimento que aquela figura irá realizar. Entre a figura desenhada inicialmente e a criada posteriormente, é desenhado o que chamamos de quadro intermediário, ou vários quadros intermediários, que dá fluência à animação. Comparo o primeiro desenho com o tempo pretérito, que representa nossas origens pessoais, nosso ponto de partida; O segundo desenho como a projeção do tempo futuro, pois projeta-

⁴ Mesa de Luz: mesa de desenho com tampo semitransparente e iluminação embutida que permite visualizar desenhos em folhas de papel sobrepostos.

mos onde queremos chegar; E o terceiro desenho, o intermediário, como nosso tempo presente. E assim é no processo de ensino- aprendizagem: Elaboramos nossas mediações, nosso presente, a partir de nossas experiências, considerando onde queremos chegar. Dewey diz a que experiência remonta ao que foi aprendido no passado e se reporta ao futuro para se aprimorar a inteligência quando existe algum problema.

[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (DEWEY, 1978, p. 17).

Ao analisar a trajetória de David Matos, é notória a pluralidade de seus saberes e experiências, mesmo num breve relato focado muito mais em sua vida profissional. Do sonho de escrever roteiros, motivados pelos filmes clássicos que assistia na infância ao lado da avó, até a criação de roteiros das séries *Catalendas* e *Icamias* na Amazônia de Pedra, somam-se diversas vivências artísticas, que atravessam a dança, o teatro, o teatro com bonecos, a iluminação teatral, a arte educação e o audiovisual. Um caminho de vida dedicado à uma variada produção artística se reconstrói nas suas mediações em oficinas de arte.

[...] a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de idéias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência (DEWEY, 1958, p. 118).

Na dinâmica dos Jogos cantados, na primeira etapa da oficina de Dublagem para Desenho Animado, David reproduz seus aprendizados na Aldeia, espaço de convivência, onde aprendeu alguns jogos cantados, sua ferramenta de conhecimento coletivo e individual dos participantes das oficinas. Ao conhecer a potência deste recurso nas oficinas, David diz que “depois da Aldeia, dei continuidade a pesquisa de jogos anexando-os a minha práxis de trabalho. Para cada oficina de jogos que

realizo obtenho um novo jogo e vou anexando-o ao elenco existente.” Essa é uma característica fundamental num educador, o ato de pesquisar e se educar para avançar, de forma expressiva, seus métodos pedagógicos, numa incessante busca por conhecimento e aprendizado.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (PAULO FREIRE, 2002, p.16)

Na etapa seguinte, quando o instrutor propõe aos alunos criar uma encenação com bonecos gravada em vídeo, se percebe claramente a referência de suas experiências com teatro de bonecos, roteiro e audiovisual. A concepção artística da série Catalendas está muito presente nessa proposta de atividade que aciona diferentes competências para sua realização, como a elaboração de narrativa com diálogos, manipulação de bonecos, criação de voz e filmagem. Um terreno transdisciplinar muito familiar para o instrutor, que experienciou cada uma dessas etapas, já que na produção do Catalendas era roteirista, manipulador de bonecos e dublador.

Para esta atividade, David instrumentaliza os alunos com orientações sobre roteiro e dramaturgia, objetivando um melhor resultado prático. No entanto, a criação das histórias, diálogos, interpretação e vozes foram referenciadas apenas nas vivências e imaginação dos alunos. Não houve uma preparação para que cada uma dessas habilidades fossem desenvolvidas com base em uma técnica apresentada. A atividade é colocada como um desafio no intuito de provocar a experimentação artística. O instrutor utiliza esse exercício para observar a desenvoltura de cada aluno, no que se refere a criatividade, interpretação e impostação da voz.

Segundo Tardif (2002, p.39) “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático ba-

seado em sua experiência com os alunos”.

Na realização dessa pesquisa, observei na prática, o quanto as experiências pessoais do educador estão presentes em suas mediações, e que quanto mais diversificadas e intensas forem essas vivências maiores podem ser as possibilidades interativas e transdisciplinares no ensino aprendizagem. Notei também que tratar a metodologia não apenas como um planejamento, mas como um ato criativo torna a experiência do fazer-aprender muito mais estimulante. O caráter desafiador e experimental das atividades propostas, parecem funcionar como um propulsor de curiosidade e vontade de fazer. A integração da turma por meio de jogos cantados produz melhor aproximação entre os alunos, criando um ambiente social propício à invenção e à expressão artística, que necessita desse desprendimento psicológico para acontecer com mais liberdade e envolvimento, como num jogo de ação e reação que busca por adequação e superação.

O ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo. É um ser vivo que está em seu ambiente, sente a repercussão, reage com a lógica e busca conseguir os meios para se adaptar. O ponto central para Dewey não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações entre eles: a experiência significa integração. As idéias e os fatos não existem fora da experiência. (DEWEY, 1958, 1980).

Outro aspecto fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem diz respeito aos alunos. Apesar do foco principal deste estudo ser o educador/mediador, as decisões estratégicas de ensino são projeções desta reunião de pessoas com suas vivências e visões de mundo. O levantamento do perfil da turma, foi mais superficial e destacou apenas informações como idade, sexo e escolaridade. Inclusive, era uma turma mais madura em relação a outras do laboratório de Animação, que costuma ser composta mais por adolescentes. Cheguei a considerar um maior aprofundamento nesse perfil da turma. Porém, avaliei que uma pesquisa mais abrangente do corpo discente, desviaria da minha problemática e poderia ser outro aspecto de abordagem no futuro. Assim, a complementação desse perfil com depoi-

mentos sobre algumas atividades e sobre a oficina me pareceu satisfatória.

Avalio que essas reflexões possam contribuir no planejamento das capacitações e formação de instrutores das Oficinas Curro Velho, considerando abordagens mais sensíveis e atentas aos saberes e experiências dos educadores, que possibilitem novas experimentações em diferentes linguagens artísticas. Pois a ampliação das possibilidades de aprendizado em diferentes áreas do conhecimento podem promover uma educação mais abrangente e estimulante.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam:** a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002. p. 41

DEWEY, John. **A Arte como Experiência.** São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CULTURAL DO PARÁ. **Oficinas Curro Velho.** Belém: FCP, 2015. Disponível em: <http://www.fcp.pa.gov.br/espacos-culturais/oficinas-curro-velho>.

MAGALHÃES, Marcus. **Cartilha Anima Escola:** técnicas de animação para professores e alunos. 2. ed. Rio de Janeiro: IDEIA - Instituto de Desenvolvimento, Estudo e Integração pela Animação, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
GRUPO DE PESQUISA
ESTUDOS SOBRE ARTE MODERNA E CONTEMPORÂNEA

Área de Concentração
História e Teoria da Arte

Linhas de Pesquisa
Estudos da história e teoria da imagem
Estudos da história, teoria e crítica da Arte
História, Crítica e Educação

Pesquisadores (UNIFAP)
Ana Karina Nascimento Silva Rodrigues
Humberto Mauro Andrade Cruz
Joaquim Cesar da Veiga Netto
João Batista Gomes de Oliveira
Luciana Macêdo
Marcos de Moraes
Maria de Fátima Garcia dos Santos

Pesquisadores (colaboradores)
Cezar Tadeu Bartholomeu (EBA/UFRJ)
Domingos Tadeu Chiarelli (ECA/USP)
Edison da Silva Farias (ICA/FAV/UFPA)
Maria Luisa Luz Tavora (EBA/UFRJ)

Estudantes
Ederlan Pimenta da Costa
Rayele Nazaré Marinho
Getúlio de Maria Barreto
Luiz Matheus Rocha Inajosa
Rafaela Rodrigues de Oliveira
Marcos Vinícius de Azevedo

Capa - Projeto Gráfico
Rafaelle Ribeiro Rabello

Veiga Netto, J.C. (org.). Artes - escritos sobre ensino e aprendizagem. Grupo de Pesquisa Estudos sobre Arte Moderna e Contemporânea & PPGARTES/ICA/UFPA. Macapá: UNIFAP, 2017.

Endereço para correspondência: Rua Eliezer Levi, 2322 - apto 22. Macapá - Amapá.
E-mail: joaquim.netto.ap@gmail.com



grupo de pesquisa
Estudos sobre

ARTE

moderna e contemporânea