

Geraldo Freire Loyola

**PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR:
Materiais didático-pedagógicos e
ensino-aprendizagem em Arte**

Belo Horizonte
2016

Geraldo Freire Loyola

**PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR:
Materiais didático-pedagógicos e
ensino-aprendizagem em Arte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Artes.

Linha de Pesquisa: Artes e
Experiência Interartes na
Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Lucia
Gouvêa Pimentel

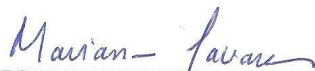
Belo Horizonte
2016

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de tese do aluno **GERALDO FREIRE LOYOLA**
Número de Registro **2013711896**.


Título: " PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte"



Profª. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel – Orientadora - EBA/UFMG



Profª. Dra. Mariana Ribeiro da Silva Tavares - Titular – UFMG



Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha - Titular – EBA/UFMG



Prof. Dr. Fabrício Andrade Pereira - Titular – UEMG



Profª. Dra. Juliana Gouthier Macedo - Titular – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 11 de Março de 2016

Ficha catalográfica
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

Loyola, Geraldo, 1959-

Professor-artista-professor [manuscrito] : materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte / Geraldo Freire Loyola. □
2016.

116 f. : il. + 1 DVD

Orientadora: Lucia Gouvêa Pimentel

Tese (doutorado) □ Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.

1. Arte □ Estudo e ensino □ Teses. 2. Arte e educação □ Teses.
3. Material didático □ Teses. 4. Tecnologia educacional □ Teses. 5.
Prática de ensino □ Teses. 6. Criação (Literária, artística, etc.) □ Teses.
I. Pimentel, Lucia Gouvêa, 1947- II. Universidade Federal de Minas
Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD 707

A tarefa não é tanto ver o que ninguém viu ainda, mas pensar o que ninguém pensou sobre o algo que todos veem!

Arthur Schopenhauer

Agradecimentos

Agradeço especialmente à minha orientadora, Professora Lucia Pimentel, pelo apoio, pelo conhecimento e pela presença constante na construção desta tese, à Professora Juliana Gouthier Macedo pela contribuição e encorajamento, à Nayara Porto, pelo companheirismo e compreensão nos momentos de ausência e ao Professor Evandro Lemos da Cunha e equipe de profissionais do Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação, que participaram e contribuíram, fundamentalmente, para a realização da série *Professor Artista*.

Resumo

Nesta tese são analisadas e propostas possibilidades de ampliação do pensamento acerca de materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem em Arte. Discute-se este tema a partir de pontos de vista de professores de Arte que também são artistas e que transitam entre os dois campos com o mesmo empenho e comprometimento estético e artístico. Nesse sentido, concebe-se e contextualiza-se o material didático-pedagógico para Arte em conceitos semelhantes aos de pesquisa e criação artística, como proposições e/ou objetos estéticos que estimulam a criação e a compreensão de processos de se ensinar-aprender Arte. Essa concepção é apresentada e discutida a partir de teorias, experiências pessoais e de ideias desses profissionais em depoimentos na série *Professor Artista*, conjunto de filmes elaborado para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, modalidade EaD, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Os filmes foram produzidos pelo Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação - também vinculado à Escola de Belas Artes - e contemplam diversas modalidades artísticas com as quais cada um trabalha, como desenho, pintura, cerâmica, fotografia, gravura, intervenção urbana, tecnologias contemporâneas e teatro, dentre outras. O ensino-aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias é um fenômeno da cultura cotidiana contemporânea e é abordado numa perspectiva crítica e de favorecimento da ampliação do pensamento tecnológico. A série *Professor Artista* tem como objetivo, dentre outros, o de aproximar alunos e professores de Arte do universo da produção artística contemporânea, visando ampliar a percepção sobre processos de criação, produção de materiais didático-pedagógicos e concepções de pensamentos artísticos.

Palavras chave: Arte. Professor-Artista. Ensino-Aprendizagem de Arte. Pesquisa em Arte.

Abstract

Possibilities for broadening teaching materials for teaching and learning in Art are analysed and proposed in this thesis. The theme is discussed from the point of view of art teachers who are also artists and who move between the two spheres with the same commitment to each. Thus materials for teaching and learning in Art are thought of and contextualised through concepts similar to those used in artistic research and creation, i.e. as aesthetic propositions or objects that stimulate creation and help in the understanding of teaching and learning processes in Art. That idea is presented and discussed on the basis of the theories, personal experiences and ideas presented by professionals in "Teacher/Artist" [Professor Artista], a series of films produced for the Postgraduate Arts Programme of the UFMG School of Fine Arts. The films were produced by the Innovatio laboratory of art and technology for education, which forms part of the School of Fine Arts. They focus on the various art forms of the professionals, e.g. design, painting, ceramics, photography, printmaking, urban interventions, contemporary technology and drama. Nowadays the type of teaching and learning facilitated by the use of technology is a feature of everyday culture and the approach is both critical and in favour of further technological research. One of the aims of the Teacher/Artist series was to familiarise students and teachers of Art with the world of contemporary artistic production, with a view to widening their understanding of creative processes, the production of teaching materials, and artistic ideas.

Key words: Art. Teacher/Artist. Art teaching and learning. Research in Art.

Referências de Imagens

1.	Pintura rupestre. Caverna de Pech Merle (França).	38
2.	Frame do vídeo Paulo Baptista. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	40
3.	Edward Muybridge. <i>Cavalo em galope (1878)</i> .	42
4.	Marcel Duchamp. Foto de estúdio para <i>Nu descendo a escada (1912)</i> .	44
5.	Marcel Duchamp. <i>Nu descendo a escada (1912)</i>	45
6.	Geraldo Loyola. Zootropo <i>Cavalo em galope</i> .	47
7.	Geraldo Loyola. Zootropo <i>Nu correndo</i> .	47
8.	Geraldo Loyola. Zootropo <i>Nu rodopiando</i> .	47
9.	Zootropo criado pelos alunos do CEEAV.	49
10.	Samuel Ribeiro. <i>Jogo de Desenhar</i> .	50
11.	Geraldo Loyola. Carrinho do <i>Jogo de Desenhar</i> .	51
12.	Samuel Ribeiro. <i>Jogo de Desenhar</i> .	51
13.	Samuel Ribeiro. Jogo digital.	53
14.	Samuel Ribeiro. Jogo digital.	53
15.	Samuel Ribeiro. Jogo digital.	53
16.	Samuel Ribeiro. Jogo digital.	54
17.	Monjolo.	56
18.	Socando arroz no pilão.	56
19.	Brinquedo que simula o trabalho de moer grãos.	58
20.	Frame do filme Adel Souki. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	67
21.	Frame do filme Alexandrino do Carmo. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	68
22.	Frame do filme Brígida Campbell. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	69
23.	Frame do filme Clébio Maduro. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	70
24.	Frame do filme Eugênio Paccelli Horta. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	71
25.	Frame do filme Hélio Passos Resende. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	71
26.	Frame do filme Junia Melillo. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	73
27.	Frame do filme Mariana Lima Muniz. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	74
28.	Frame do filme Mário Zavagli. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	75
29.	Frame do filme Paulo Baptista. Série <i>Professor Artista (2015)</i> .	76
30.	Geraldo Loyola. <i>Sobre alguns caminhos do cotidiano e outras utopias...</i>	81
31.	Geraldo Loyola. <i>Kundalini</i> .	81
32.	Olhar XXI. <i>Orbital</i> .	82
33.	Ronaldo Macedo. <i>Fura Mundo</i>	83
34.	Benedict Wiertz. <i>O que te incomoda?</i>	83
35.	Fernando Ribeiro. <i>Corpos Itinerantes</i>	84
36.	Elvis Gomes. <i>Corpos Itinerantes</i>	84
37.	Benedict Wiertz. <i>O que te incomoda?</i>	85
38.	Fernando Ribeiro. <i>Fura mundo</i> .	85
39.	Geraldo Loyola. <i>Jequinhos</i> .	87
40.	Geraldo Loyola. Desenhos dos alunos. EJA. 2012.	96

Sumário

Introdução..... 9

Capítulo 1.

Reflexões sobre materiais didático-pedagógicos para a Arte.13

1.1 O material didático-pedagógico como conteúdo em um componente curricular..... 19

1.2 O material didático-pedagógico na relação com as abordagens no ensino-aprendizagem..... 23

Capítulo 2.

Tecnologias contemporâneas, pensamento tecnológico, contexto e Arte..... 31

2.1 Para além das tecnologias digitais..... 34

2.2 Um campo vasto..... 37

2.3 A imagem em movimento..... 41

2.4 Arte e objetos técnicos programáveis..... 49

2.5 Virtualidade. Imaginação. Simulação..... 54

Capítulo 3.

Série Professor Artista. Diálogos..... 61

3.1 A imaginação como vetor de construção de conhecimento..... 76

3.2 A metáfora como vetor de construção de conhecimento..... 78

Capítulo 4.

Artista-Professor-Pesquisador-Materiais didático-pedagógicos. Correlações..... 80

Considerações Finais..... 99

Referências..... 102

Apêndice DVD com vídeo editado com trechos dos filmes da série *Professor Artista* e com o vídeo *Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais*..... 113

Introdução

Pesquisar sobre metodologias, propostas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino-aprendizagem em Arte¹ é uma tarefa desafiadora e estimulante ao mesmo tempo, por vários aspectos. Um desses aspectos diz respeito à falta de referências teóricas específicas sobre o assunto. Os livros didáticos para o componente curricular Arte só foram incluídos recentemente nos programas oficiais do governo e os livros de arte, em geral, não são concebidos e editados especificamente como proposta didático-pedagógica. Eles são também essenciais para estudo e pesquisas, pois discorrem sobre temas específicos, como estética, teoria da arte, crítica da arte, filosofia da arte, história da arte, ou apresentam obras dos artistas vinculadas a textos que narram estilos de trabalho e-ou trajetória de vida de cada um. No entanto, poucos são os que fazem conexão com a imbricação do ser artista e ser professor.

Os livros de arte, portanto, ampliam as possibilidades de construções de conhecimentos artísticos, mas é preciso lembrar que os processos de criação e de ensino-aprendizagem em Arte envolvem peculiaridades diferentes de outros ofícios e de outras áreas de conhecimento. Em Arte, além da informação pertinente ao seu conhecimento, é fundamental respeitar o jeito próprio de expressão de cada aluno, uma vez que os processos de criação são únicos e próprios de quem cria.

Arte é percebida até mesmo nos gestos, que não são previamente definidos, pois quem cria é o próprio inventor da sucessão de posturas e gestos, que lhe permitirão produzir cada trabalho. Nicolas Bourriaud (2011) ressalta que “o ritmo, segundo o qual executa esses gestos, depende de sua própria decisão” (p.11),

¹ Neste texto a palavra Artes – no plural e grafada com inicial maiúscula - se refere à área de conhecimento; Arte - no singular e grafada com inicial maiúscula - se refere ao componente curricular; e arte - grafada no singular e com inicial minúscula - se refere ao campo artístico de modo geral.

assim como dependem as ideias, a pesquisa, a escolha e distribuição dos materiais de trabalho e o desejo próprio de expressão. Por isso as produções criadas sempre trazem os vestígios de cada um, os trabalhos dos alunos nunca são iguais.

A abordagem da Arte envolve, portanto, cognição e emoção, envolve operações que pressupõem, segundo Sandra Rey (2002), "abertura de margens para cruzamentos e hibridismos tanto de conhecimentos quanto de procedimentos, tecnologias, matérias, materiais e objetos, algumas vezes, inusitados" (p.123).

Nesse sentido, o que se propõe são reflexões acerca do ensino-aprendizagem em Arte, com a intenção de contribuir com uma percepção mais expandida do que seja o material didático-pedagógico para Arte. A discussão parte da concepção e confluência de três acontecimentos na abordagem de Arte, do ponto de quem conduz as experiências em sala de aula: ser Professor, ser Artista, ser Pesquisador.

A convergência da tríade permeia todo o texto da tese. O primeiro capítulo contextualiza e propõe reflexões acerca do material didático-pedagógico na sua relação e vinculação com abordagens já estabelecidas no ensino-aprendizagem e faz conexões entre materiais didático-pedagógicos e processos de criação artística, métodos, metodologias e proposições estéticas como ações fundamentais para as experiências com os alunos.

Para refletir sobre materiais e ações didático-pedagógicas foram fundamentais as ideias de autores que pesquisam o ensino-aprendizagem em Arte com enfoque na experiência singular, na experiência artística que transpassa o sujeito e o todo do processo, como John Dewey (2010) e Jorge Larrosa Bondia (2002); na perspectiva de ações de criação, fruição e contextualização artística, propostas na Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1998); na cognição imaginativa, que estimula a imaginação nos processos de criação e construção de conhecimentos artísticos,

como Arthur Efland (2002, 2005) e Lucia Pimentel (2009, 2013); na metáfora como fenômeno de construção de conhecimento, como George Lakoff e Mark Johnson (2002). A dimensão da cultura como um fenômeno intrínseco em Arte é abordada e Clifford Geertz (2008) e Nicolas Borriaud (2011) são autores com proposições que ajudam a refletir sobre a cultura contemporânea e a estética das relações no ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo aborda o ensino de Arte mediado pelo uso de tecnologias contemporâneas², fenômeno abrangente da cultura atual, como um campo amplo de possibilidades a serem consideradas nas ações e experiências com os alunos, principalmente se abordado numa perspectiva crítica, que favoreça a ampliação do pensamento tecnológico, conforme proposições dos autores Andreas Broeckmann (2005), Arlindo Machado (2007), Cláudia Giannetti (2006), Phillippe Dubois (2004), Pierre Lévy (1996, 1999, 2002) e Henry Jenkins (2009), dentre outros.

No terceiro capítulo apresento a série *Professor Artista*, conjunto de filmes elaborados para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais³, modalidade EaD, do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG e realizada pelo Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação. A série começou a ser produzida em 2011 e tem como objetivo levar aos alunos - futuros especialistas em ensino-aprendizagem em Arte - depoimentos, imagens e trabalhos de professores-artistas contemporâneos, tanto nas suas poéticas de criação quanto nas ações de ensino-aprendizagem e, com isso, aproximar os alunos do universo da produção artística contemporânea, buscando ampliar

² O termo *tecnologias contemporâneas* é usado, neste texto, em função do seu significado mais abrangente na cultura relacionada ao uso de dispositivos, equipamentos de tecnologias e ambientes virtuais, considerando a realidade do final do século XX e início do século XXI. Nesse contexto, são várias as modalidades artísticas criadas com o uso dessas tecnologias, como a fotografia, o vídeo, a arte digital, a vídeo arte, a animação etc., muitas delas integrando recursos computacionais com sistemas e redes de transmissão e comunicação.

³ <http://www.eba.ufmg.br/ceeav/>.

possibilidades de entendimento de processos didático-pedagógicos e de criação artística.

Os professores artistas focalizados na série *Professor Artista* são as referências que abarcam muitos desses temas em diálogos no terceiro capítulo; são eles os protagonistas da investigação empreendida e que apresentam suas visões e percepções do que acontece no palco principal de toda essa realidade, ou seja, os espaços-ambientes das aulas de Arte e as relações de trocas com os alunos.

O quarto capítulo busca estabelecer e refletir sobre as conexões entre esses três estados - professor-artista-pesquisador - a partir da minha atuação como Artista, da trajetória como Professor de Arte e de pesquisas empreendidas nesses dois campos de atuação.

Também não se pode esquecer o que ensina Paulo Freire (1996) para a prática no ensino-aprendizagem, da pedagogia como fenômeno de construção de autonomia e liberdade das pessoas, na qual o papel do Professor não é apenas ensinar, mas sim, "tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (p.47).

Por fim, as Considerações Finais, as Referências e os Apêndices.

Capítulo 1

Reflexões sobre materiais didático-pedagógicos para Arte.

O material didático para o ensino-aprendizagem em Arte é um componente indispensável. Considerando que o ensino-aprendizagem não acontece de forma linear e os recursos didático-pedagógicos não funcionam como numa receita pronta, passo a passo, em Arte é fundamental o respeito às subjetividades dos alunos, o jeito próprio de cada um perceber o mundo e de se expressar no mundo e com o mundo.

Além de ser um modo de pensar e propor novas formas de ver o mundo, a arte é, conforme Lucia Pimentel (2009), “uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político” (p.26). Nesse sentido, o material didático-pedagógico para Arte não pode ser reduzido a um conjunto de materiais (pincéis, tintas, argila etc.) ou em apenas mostrar obras de arte em livros ou em projeções de imagens.

A autora ressalta os desafios constantes do Professor de Arte, no sentido de pesquisar e conhecer métodos, de criar metodologias e, além disso, da importância de ser

[...] uma pessoa inserida no contexto artístico como forma de viver. É essencial que a experiência estética seja um componente importante em sua vida cotidiana. [...] Ao se lidar com arte, lida-se não somente com conhecimento específico, com sensibilidade e com emoção, com identidade e com subjetividade, mas também e certamente com o pensamento em outro nível que não é o comumente utilizado no dia a dia na escola (p.25).

Nem sempre um material didático-pedagógico pensado para um grupo de uma determinada região, comunidade ou escola causará interesse em outro grupo, em função da diversidade de culturas e dos

costumes. Por isso o Professor é a pessoa mais indicada a pensar, pesquisar e produzir o material didático-pedagógico, articulando-o de acordo com o contexto dos alunos e do lugar, e é sua tarefa, também, elaborar a melhor metodologia para desenvolver suas aulas e projetos.

Nesse sentido, cabe contextualizar as diferenças conceituais acerca de métodos e metodologias. Método, segundo Lucia Pimentel (2009), é o procedimento científico, técnico ou recurso que regula o ensino-aprendizagem ou uma prática de Arte. É algo que tem um direcionamento, é o caminho pelo qual os objetivos são alcançados. José Carlos Libâneo (1991) considera essa abordagem e a importância do método até mesmo nas ações da vida cotidiana das pessoas, ao constatar que os métodos não se realizam por si mesmos, "sendo necessária a nossa atuação, ou seja, a organização de uma sequência de ações para atingi-los. Os métodos são, assim, meios adequados para realizar objetivos" (p.150).

Já a metodologia é uma construção conceitual, elaborada pela intervenção do método, que envolve observação, percepção, reflexão crítica e retomadas, sem um código estável e rígido do processo, assim com são a obra de arte e a criação artística nas suas imprevisibilidades. Lucia Pimentel (2009) considera que "toda opção metodológica envolve necessariamente valores epistemológicos: visões de mundo e formas de construir conhecimento" (p.33).

É a metodologia que abarca um conjunto de ideias e ações que ampliam a construção de conhecimentos, que instaura e estabelece conexões em vários aspectos e etapas do processo de criação e ensino-aprendizagem; que estabelece a intenção, a meta, o objetivo da aula; que estabelece a maneira de escolha e inserção do conteúdo; que estabelece e justifica as técnicas e emprego dos materiais; que estabelece critérios na avaliação dos resultados etc.

Nessa perspectiva, é fundamental que o Professor seja uma pessoa envolvida com arte, que seja capaz de provocar estímulos e

não apenas cumprir tarefas e distribuir atividades para os alunos. Quanto maior o envolvimento estético do Professor com a arte, maiores serão as oportunidades de pensar e propor experiências que estimulem nos alunos suas habilidades de criação e de senso crítico.

É importante que o Professor escolha temas e procedimentos que estimulem os alunos a criarem o próprio trabalho, estabelecendo relações com a história da arte, com proposições de correntes estéticas diversas e com trabalhos e ideias de artistas. Se o Professor vai pensar material didático-pedagógico para uma aula ou projeto, e a proposta se baseia em uma obra do artista Hélio Oiticica, por exemplo, na qual ele propõe o uso da cor e a intervenção no espaço de um ambiente, não será, provavelmente, apenas a apresentação de imagens no livro impresso que se provocará nos alunos o desejo de engajamento nas proposições estéticas do artista. É preciso ir além e pensar e abordar também o espaço no qual acontece a aula ou experiência.

A concepção de materiais didático-pedagógicos, portanto, envolve pesquisa acerca da expressão artística, implica em reflexão estética. A estética lida com critérios de percepção e julgamento dos valores sensíveis contidos num objeto de arte. Além das questões formais e materiais, envolve reflexões acerca da ideia de criação e do conceito do que seja uma obra de arte, da temporalidade da sua produção, das proposições conceituais que a obra traz etc. Elliot Eisner (2008) ressalta que é a estética que compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê.

Argumentamos a partir de nossos julgamentos de valor, e gostamos de fazê-lo. Entender a variedade de critérios que podem ser aplicados às obras de arte e refletir sobre os significados do conceito "arte" é o principal objetivo da estética (p. 85).

Vincent Lanier (2008) sugere que se adote concepções de currículos ou materiais que reflitam a natureza e estética próprias do

aluno, que reflitam a sua cultura e propõe abordagens de temas como a cultura popular, o artesanato e o uso de tecnologias contemporâneas. Partindo do que o aluno já conhece, do que é comum para ele e do que ele aprecia em Arte, pode-se estimulá-lo a descobrir, a explorar e a experimentar. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem em Arte ganha autonomia, amplia possibilidades de alargamento do campo do conhecimento e da qualidade das experiências.

O desafio de pesquisar e falar sobre material didático-pedagógico começa até mesmo na própria denominação, que remete a um conceito muito amplo e abrangente; em Arte envolve fenômenos peculiares e específicos, inerentes ao processo de criação e formação artística. Se na maioria das áreas de conhecimento o termo *material didático* remete inicialmente ao livro ou a objetos e equipamentos para auxiliar no ensino-aprendizagem, em Arte o conceito de material didático-pedagógico vai muito além. É importante que ele seja proposto, então, como um conjunto de possibilidades de pensamentos que levem à reflexão do que seja ensinar-aprender Arte e à produção significativa de outros materiais-ações-ideias adequados ao contexto de cada escola-ambiente.

Portanto, além de instrumentos ou objetos, são ideias, proposições e ações que objetivam estimular no aluno a criação e a construção de conhecimentos em Arte. O material, por si só, não conduz a experiências significativas, já que é essencial a sua associação com as questões estéticas e com os referenciais artísticos pensados para cada proposta, bem como o envolvimento e a subjetividade dos alunos. Além disso, é importante estar atento para a imprevisibilidade da obra e do processo de criação artística.

A complexidade na concepção de materiais didático-pedagógicos para a Arte é evidente e só recentemente o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), começou a

indicar livros didáticos para Arte⁴. Em 2015, os alunos do Ensino Médio passaram a receber livros didáticos do componente curricular Arte e em 2016 foi a vez dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; em 2017 será a vez dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A elaboração do Guia de Livros Didáticos, que traz as coleções aprovadas, com resenhas para que o Professor faça a escolha da coleção que mais se adapta ao Projeto Pedagógico da escola e ao seu perfil de Professor, decorre de processos de avaliação de abrangência nacional e envolve professores-artistas de diversas regiões do país e avaliadores com experiência artística nos campos específicos do componente curricular Arte, com experiência acadêmica em docência e atuação em sala de aula, em criação de cursos nas diversas modalidades de ensino, em orientação de trabalhos e em cursos de formação de professores; dentre outras.

O Guia de Livros Didáticos traz resenhas das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e apresenta os critérios de escolha das obras aprovadas, além de orientações e indicações direcionadas aos professores, com objetivo de propiciar aos alunos oportunidades lidar com a complexidade do mundo a partir do raciocínio artístico.

O termo didático, segundo o dicionário Houaiss⁵, significa algo "destinado a instruir, que facilita a aprendizagem, que proporciona instrução e informação". E são vários os termos associados: "livro didático, material didático, recurso didático, programa didático, atividade didática etc.". Mas para além de livros e objetos - ressaltando-os muitas vezes como essenciais e indispensáveis nas experiências com a Arte - são essenciais as relações e conexões entre os materiais e os processos do fazer artístico, os métodos, metodologias, estratégias e proposições elaboradas pelo Professor.

⁴ <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>.

⁵ Dicionário eletrônico Houaiss, versão 3.0, 2009.

Para José Carlos Libâneo (1991), "a didática é o principal ramo de educação da pedagogia, ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino" (p.25). Nessa perspectiva, a didática é a mediadora entre a teoria e a prática docente e opera como uma ponte entre o "o quê" e o "como" do processo pedagógico escolar.

A teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas da formação cultural e científica, tendo em vista exigências sociais concretas; por sua vez, a ação educativa somente pode realizar-se pela atividade prática do professor, de modo que as situações didáticas concretas requerem o "como" da intervenção pedagógica (p.28).

O autor define a pedagogia como um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação e os meios apropriados para a formação dos indivíduos.

O processo pedagógico orienta a educação para as suas finalidades específicas mediante a teoria e a metodologia empregadas. "O trabalho docente - isto é, a efetivação da tarefa de ensinar - é uma modalidade de trabalho pedagógico e dele se ocupa a didática" (p.23).

O processo pedagógico e a didática são fundamentais para o Professor pensar materiais, conteúdos e proposições estético-artísticas e que atue como um proponente de ideias, ações e experiências e que atue como um mediador dessas ações. Por isso a importância da abordagem das experiências no contexto de estímulo à imaginação e à criação, relacionando-as com referenciais artísticos e com trabalhos de outros artistas.

Conteúdos são entendidos como um conjunto de conhecimentos e habilidades organizados pedagógica e didaticamente, que englobam, segundo José Carlos Libâneo (1991), "conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades

cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes" (p.128). O autor ressalta que os conteúdos são expressos nos programas oficiais, "nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização de ensino" (p.129).

1.1 O material didático-pedagógico como conteúdo em um componente curricular

Diante das especificidades do ensino-aprendizagem em Arte e da necessidade de ampliação do entendimento sobre materiais didático-pedagógicos no desenvolvimento de projetos e aulas, torna-se importante ressaltar a inserção desse tema como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Arte.

O estímulo à pesquisa, concepção, produção e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos pelos alunos no período da graduação oferece oportunidades de aproximação com a realidade das escolas na educação básica. A experiência de criação dos materiais didático-pedagógicos e de experimentá-los com alunos na educação básica aumenta as possibilidades de pensar e produzir os próprios materiais de acordo com a realidade e condições que encontrarão em cada lugar, como futuros professores.

Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG demonstra essa visão, ao ter implantado, desde 2001, as disciplinas *Laboratório de Licenciatura I e II* de Artes Visuais, em dois módulos, que preconizam a produção e desenvolvimento desses materiais didático-pedagógicos. As disciplinas foram pensadas por Lucia Gouvêa Pimentel, Professora da EBA/UFMG e abordar o seu processo de implantação é determinante para compreender a sua importância nos cursos de Licenciatura em Arte como um fenômeno estruturante na formação dos alunos. A Professora Juliana Gouthier Macedo (2016) relembra, em entrevista,

esse processo, ainda como aluna da Professora Lucia Pimentel e posteriormente como Professora na Licenciatura em Artes Visuais na Escola de Belas Artes:

Acho importante contextualizar, recordando quando a compreensão que tenho hoje sobre material didático/pedagógico começou a ser construída. Ainda aluna da professora Lucia Pimentel, na disciplina Laboratório de Licenciatura I, começamos a discutir sobre material didático/pedagógico para o ensino/aprendizagem de Artes Visuais. Na minha cabeça, como na da maioria das pessoas, veio imediatamente a ideia de um livro. Mas, a partir das provocações da Lucia, começamos – eu e os colegas – a problematizar essa ideia, pensando nas especificidades das Artes Visuais e dos seus processos de ensino/aprendizagem (Depoimento via e-mail).

Mais tarde, como professora da EBA, ao assumir a disciplina, tive a oportunidade de perceber o quanto a proposição elaborada pela Lucia era(é) profunda e importante, fazendo toda a diferença no processo de formação de professores. Ou seja, um material didático/pedagógico está profundamente relacionado com a nossa concepção de educação e do que esperamos/queremos com o ensino de Arte. E é essa complexidade que essa proposição carrega que o 'define' como algo (material ou imaterial) que tenha potência de estimular, provocar pensamento(s) artístico(s) (Depoimento via e-mail).

Sobre o senso comum que associa o material didático-pedagógico ao livro didático ou a materiais físicos como tintas, argila e outros, em detrimento a proposições estéticas e metodológicas, a Professora Juliana considera que

uma coisa são materiais didáticos/pedagógicos e outra o que eu chamo de ferramentas para a Arte. Também tenho um pouco de receio de generalizar livros didáticos, pois não podemos desconsiderar as distinções, que dizem respeito, inclusive à concepções acerca do ensino/aprendizagem de Arte (Depoimento via e-mail).

Percebo que a potência de um bom material didático/pedagógico está justamente em sua capacidade de problematizar, de provocar e estimular o/a professor/a a repensar suas metodologias, estratégias e proposições, se mantendo em permanente movimento. Sua intenção didática pode, e deve, perpassar concepções de Arte que afetem o/a professor/a (Depoimento via e-mail).

A inserção do material didático-pedagógico como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Arte é uma condição que se apresenta como essencial para a formação de professores de Arte, respaldada pela experiência na Licenciatura em Artes Visuais da EBA-UFMG:

Ao se propor aos/às alunos/as da licenciatura que elaborem um material didático/pedagógico está se propondo que cada um/a possa vivenciar um processo que envolve as mais diferentes questões sobre o ensino/aprendizagem de Arte, demandando um conhecimento aprofundado de concepções pedagógicas e artísticas. Ou seja, é um processo que exige que o/a aluno/a tenha uma compreensão das especificidades da Arte e do seu lugar e importância na educação básica, na formação humana (Depoimento via e-mail).

Ao elaborar um material didático/pedagógico o/a aluno/a precisa estabelecer relações com os conhecimentos construídos em Arte - que perpassa a sua formação como artista - e em Educação. Para enfrentar este desafio, vê-se 'obrigado' a mobilizar conhecimentos, a pesquisar e a se re-conhecer como artista/professor, assumindo uma postura de propositor e recusando o papel de 'repetidor' (Depoimento via e-mail).

Sobre a importância da reflexão e discussão de materiais didático-pedagógicos com os alunos, futuros professores de Artes Visuais, na formulação de propostas para o ensino-aprendizagem na educação básica, a Professora Juliana ressalta que

os exercícios vivenciados ao longo do processo de elaboração dos materiais didático/pedagógicos dizem respeito à maioria das questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de Arte. Assim, os futuros professores, ao passarem por essa experiência, têm a oportunidade de amadurecer e construir suas próprias metodologias e estratégias para o exercício profissional (Depoimento via e-mail).

Outro aspecto a ser destacado é a consciência do inacabamento, que diz respeito não só ao estado permanente de formação, mas também aos materiais que, mesmo considerados 'finalizados', devem ser encarados como processos abertos (Depoimento via e-mail).

Sobre a inserção das disciplinas *Laboratório de Licenciatura I e II* de Artes Visuais, proposta também a partir do projeto inicial elaborado pela Professora Lucia Pimentel, a Professora Juliana ressalta que os dois momentos são imprescindíveis, dada a complexidade da construção do material didático-pedagógico. Essa estrutura permite que o aluno passe pelo processo de problematizar sua concepção em relação aos materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem de Artes Visuais, elabore um projeto, construa o material propriamente dito e possa ainda experimentá-lo, questões que em apenas em um semestre seria praticamente impossível.

O primeiro módulo é dedicado à problematização da concepção que trazem de material didático/pedagógico e tem como objetivo final que o aluno consiga construir o seu projeto do material didático/pedagógico. É a oportunidade de um olhar crítico para que possam pensar em seus próprios projetos, quando são estimulados a pensar a partir de questões que consideram fundamentais para o ensino/aprendizagem da Arte, considerando também os principais desafios que enfrentam em sua própria experiência artística (Depoimento via e-mail).

No segundo módulo, o projeto é revisado e o material elaborado, num percurso que envolve o grupo como um todo, ou seja, mantendo-se um estado permanente de compartilhamento de ideias e propostas. Quanto mais colaborativo e dialógico for o grupo, mais rico é o processo. A ideia é que eles possam ministrar aulas

e/ou oficinas com os materiais desenvolvidos e que outras pessoas possam utilizá-los. Uma experiência que registram para uma análise crítica. Nesse processo, intenta-se também que cada um consiga, a partir do objetivo e proposta do material, construir um projeto para que o mesmo possa ser utilizado virtualmente (Depoimento via e-mail).

O relato da Professora Juliana Gouthier Macedo sobre a inserção e concepção do material didático-pedagógico como componente curricular na Curso de Licenciatura em Artes Visuais na Escola de Belas Artes da UFMG atesta como o tema é suscetível de ser apreciado sob diversos ângulos e traz reflexões que ampliam ainda mais o seu alcance e sua importância no ensino-aprendizagem. Dessa forma, o processo de elaboração do material didático-pedagógico é considerado pela Professora Juliana Gouthier Macedo como um eixo fundamental na formação de professores de Arte e todos ganham ao ampliar as relações entre os componentes curriculares a partir dos projetos construídos.

1.2 O material didático-pedagógico na relação com as abordagens no ensino-aprendizagem.

As diferentes abordagens, muitas delas já consolidadas em pesquisas sistematizadas e em experiências do ensino-aprendizagem⁶, são imprescindíveis na concepção e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos com os alunos. A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, trouxe contribuições importantes para o ensino-aprendizagem em Arte, ao postular que a construção do conhecimento artístico ocorre no entrecruzamento do fazer artístico, da contextualização e da fruição de obras de arte. Se a Abordagem Triangular propicia pensar ações de produção, fruição e contextualização em Arte, também fundamenta a ação de elaboração de materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem, uma

⁶ Por exemplo, Ana Mae Barbosa (1998), John Dewey (2010) e Lucia Gouvêa Pimentel (2013).

vez que o conhecimento baseado na abordagem experimental é muito importante, porque implica em estratégias nas quais o aluno aprende com a experiência e reforça a ideia do Professor como um mediador na condução da experiência.

A teoria da aprendizagem experimental, segundo Marjo Räsänen (1997), está na concepção do trabalho de arte como meio de compreensão e autoconstrução. E o desafio de usar a experiência como um caminho para que os alunos estendam seus pensamentos para além das fronteiras que eles criam para eles mesmos, uma vez que o aprendizado através da experiência investe muita atenção no processo de reflexão. Segundo a autora, a ênfase está na reflexão sobre o processo, quando professor e alunos constroem conhecimento a partir do que é experienciado. O conhecimento é construído a partir de experiências atuais, mas isso significa aprender também a partir das experiências já realizadas. As pessoas usam as expectativas vivenciadas em experiências anteriores para formar uma nova experiência e o fato de processar e recordar informações ajuda a fazer sentido para as experiências.

A autora elenca e discorre sobre cinco vias tradicionais de abordagem da aprendizagem baseada na experiência: liberal, progressiva, humanista, radical e tecnológica. Na tradição liberal a questão central é a valorização do intelecto e o desenvolvimento do bom senso, valores morais, espiritualidade e senso estético, que é construído da dialética entre aluno e Professor. A tradição progressiva cresceu a partir da reação da tradição liberal e a autora considera John Dewey como um dos principais educadores progressistas. A tradição progressiva vê a educação com um processo e aprender como aprender é o seu objetivo. Ressalta os métodos experimentais nos quais o conhecimento é visto como inseparável da experiência de vida e o Professor é visto como parceiro na relação com o aluno.

A tradição humanista tem seu foco no aluno, no aprendizado que acontece através da interação, participação, experimentação e

descobertas do grupo. A autonomia do aluno está associada à concepção da autonomia do aprendizado e a percepção de experiências alheias, atuais ou passadas, é útil apenas se elas sustentam ou questionam as próprias experiências do aluno.

A tradição radical é fundamentalmente política, percebendo a educação como parte da transformação social. De acordo com a autora, Paulo Freire é considerado o principal pensador dessa tradição, na qual o pensamento reflexivo e as ações são vistos como uma relação de trocas na qual o Professor tem o papel de facilitador no processo de conscientização. A experiência de vida do aluno sempre fará parte do aprendizado e compreender a experiência no contexto social conduz o aluno a uma ação na qual, de novo, irá refletir.

A tradição tecnológica tem seu foco em termos-chaves como técnica, treinamento e desenvolvimento, e é fundamentada nos contextos comercial, industrial, serviço público e militar, e, segundo a autora, o processo de aprendizado é controlado pelo Professor. Percebe-se que essa concepção de aprendizagem está defasada quando se pensa nas possibilidades e campos de abrangência das tecnologias neste início de século XXI. O avanço tecnológico ocorre de modo muito acelerado e cabem reflexões que ampliam a percepção do fenômeno cultural da inserção das tecnologias digitais e redes de comunicação no cotidiano das pessoas, das múltiplas possibilidades de abordagem das tecnologias no ensino-aprendizagem em Arte e da ampliação do pensamento artístico-tecnológico, tema que será abordado de forma mais detalhada no capítulo dois desta tese.

As vias de aprendizagem elencadas por Marjo Räsänen (1997) são referências importantes para pensar materiais didático-pedagógicos e propor ações com os alunos.

Jorge Larrosa Bondia (2002) é outro autor que pesquisa a experiência, considerada por ele como aquilo "que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que

acontece, ou o que toca" (p.21). Nessa perspectiva, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, contingente, pessoal. Segundo o autor, a experiência como possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque "requer parar para pensar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, abrir os olhos e os ouvidos, escutar aos outros, ter paciência e dar-se tempo e espaço" (p.24).

Se a experiência é o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. [...] Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (p.27).

John Dewey (2010) é um dos autores mais lembrados quando se refere aos princípios da abordagem em arte baseada na experiência. Dewey afirma a importância da qualidade estética na experiência, da noção de experiência não como cessação, mas como consumação, "como um todo que carrega em si seu caráter individualizador e sua auto-suficiência" (p.110). O autor usa a imagem de uma pedra que rola montanha abaixo como metáfora para conceituar a qualidade na experiência artística:

A pedra parte de algum lugar, e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa da imaginação, a ideia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho; [...] e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que

veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética (p. 115-116).

Esses conceitos ampliam as possibilidades concepções de materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem em Arte, e outros fenômenos, como a imaginação e a metáfora também são importantes nos processos de criação artística e, conseqüentemente, nos processos de ensino-aprendizagem. Lucia Pimentel (2013) considera que pensar arte é uma instância do espaço imaginativo, não como um espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento. Para a autora,

a imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. Tem-se, então, a evidência da cognição imaginativa como possibilidade de construção de conhecimento (p.99).

A autora enfatiza as ideias de Arthur Efland (2002) para falar da importância da metáfora e da imaginação em arte, ao considerar que a metáfora aparece em todas as áreas do conhecimento, mas ressalta a arte como o principal espaço de se fazer ações metafóricas como possibilidades de construção de sentidos. "O que distingue a experiência artística de outras experiências não é a metáfora por si só, mas a excelência dos níveis metafóricos de imaginação e seu vínculo com a estética (p.99).

O uso de metáforas, portanto, em experiências no ensino-aprendizagem de Arte é um recurso que potencializa a construção de conhecimentos. George Lakoff e Mark Johnson (2002) propõem pensar a metáfora como um elemento fundamental para conceituar e conceber sentidos para a vida e para o mundo. Os autores ressaltam que as metáforas são construções do dia a dia, estão presentes nas

ações e expressões cotidianas da maioria das pessoas, mesmo que muitos não as percebam de forma consciente.

A metáfora foi compreendida, ao longo dos anos, como uma figura de linguagem, como um ornamento linguístico, separado da ciência. Somente a partir da década de 1970 "a metáfora passa a ter o valor cognitivo reconhecido, mudando de figura de retórica para uma operação cognitiva fundamental" (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p.13). A partir de então, - e também pela colaboração dos estudos dos dois pesquisadores - a metáfora passou a ser objeto de interesse central das ciências humanas, cuja essência é, segundo eles, "compreender e experienciar uma coisa em termos de outra" (p. 48).

Tanto a imaginação quanto a metáfora e a cultura dos alunos podem ser consideradas na produção de materiais didático-pedagógicos para a Arte, pois são componentes estéticos do processo artístico e do ensino-aprendizagem, e estão diretamente vinculados à criação artística. A cultura considerada como vivência, como estado impregnado das experiências vividas por cada um.

Na abordagem da cultura, Clifford Geertz (2008) considera que "o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise" (p.15). Para o autor,

a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas (p.64).

Ainda segundo o autor, o propósito desses sistemas é fazer uma "construção dos acontecimentos através dos quais ele vive, para se auto-orientar no curso corrente das coisas experimentadas, tomando de empréstimo uma brilhante expressão de John Dewey" (p.57). A

abordagem da cultura nessa perspectiva também propicia a ampliação de proposições e materiais didático-pedagógicos para a Arte, uma vez que a cultura dos alunos sempre refletirá na sua expressão e produção no campo artístico.

Mas é preciso atentar também para que as experiências culturais dos alunos não seja a totalidade do trabalho com Arte. Segundo Juliana Gouthier Macedo (2013),

o equívoco nessa relação de pensar a Arte como um sinônimo de cultura tem suas raízes no ainda desconhecimento da Arte como um campo de conhecimento, com conteúdos cognitivos específicos, passíveis de serem selecionados, organizados e sistematizados – o que não significa 'organizar' a Arte (p.11).

A autora ressalta que, na abordagem de Paulo Freire, "o ensinar-aprender como uma "experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética" só faz sentido quando constrói e desenvolve o que ele chama de "curiosidade epistemológica", ou seja, "deflagra no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador" (p.12).

Paulo Freire (2002) não considera válido o "ensino que não resultar num aprendizado em que o aluno não seja capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aluno" (p.21).

Essas considerações evidenciam a importância da reflexão no processo de construção do conhecimento. A palavra reflexão vem do verbo latino *reflectere*, que significa voltar atrás. Segundo Demerval Saviani (1996), refletir significa re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. A reflexão é

um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se

sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. É isto o filosofar (p.16).

É na perspectiva do estímulo à reflexão e à imaginação que se propõe a abordagem e o pensamento sobre materiais didático-pedagógicos, com ideias, proposições e provocações que possibilitam conexões com outras ideias para se desenvolver experiências significativas com os alunos.

Capítulo 2

Tecnologias contemporâneas, pensamento tecnológico, contexto e Arte.

Os processos de construção do conhecimento pelo homem na cultura contemporânea se tornam mais complexos no período compreendido entre o final do século XX e começo do século XXI, período notadamente caracterizado pelo uso de recursos tecnológicos - como no caso dos ambientes virtuais e da internet - e pelas possibilidades cognitivas que proporcionam outros fenômenos - como simulação e interatividade - e por variadas relações com o conhecimento que se tornam possíveis e factíveis.

Laymert Garcia dos Santos (2003) ressalta que a experiência cotidiana das pessoas e o próprio ritmo da existência da maioria é crescentemente mediado pelas tecnologias. A partir da década de 1990, com a disseminação dos computadores, as tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano de um número maior de pessoas no Brasil, cujas percepções e práticas, segundo o autor, "passaram a ser constantemente modificadas, reordenadas ou, para usar uma expressão emprestada da linguagem da informática, reconfiguradas" (p. 9).

O computador e outros dispositivos, como o telefone celular, por exemplo, são equipamentos físicos que possibilitam essa reconfiguração, inclusive por permitirem a unificação de várias mídias em um só espaço, diminuindo as fronteiras entre os suportes. Segundo Arlindo Machado (2007), a fotografia, o cinema, a televisão e o vídeo são mídias que se assemelham em muitos aspectos, mas foram sempre pensados e praticados de forma independente. Atualmente essas mídias são misturadas, híbridas, "ou seja, elas são compostas a partir de fontes as mais diversas - parte é fotografia, parte é desenho, parte é vídeo, parte é texto produzido em geradores

de caracteres e parte é modelo matemático gerado em computador” (p. 69). O autor considera que é possível e proveitoso aplicar à arte feita com as mídias atuais o mesmo raciocínio que Walter Benjamin aplicou à fotografia e ao cinema. A questão não é se ainda cabe considerar ou não esses objetos ou outros eventos como artísticos:

O que importa é perceber que a existência mesma desses produtos, a sua proliferação, a sua implantação na vida social colocam em crise os conceitos tradicionais e anteriores sobre o fenômeno artístico, exigindo formulações mais adequadas à nova sensibilidade que agora emerge. Uma crítica não-dogmática saberá ficar atenta à dialética da destruição e da reconstrução, ou da degeneração e do renascimento, que se faz presente em todas as etapas de grandes transformações (MACHADO, 2007, p. 26).

Essas questões são importantes para serem consideradas pelo Professor de Arte ao pensar em materiais didático-pedagógicos e-ou estratégias de uso de tecnologias no ensino-aprendizagem. A tecnologia é um fenômeno amplamente inserido no cotidiano das pessoas e avança continuamente, incidindo no ambiente escolar e em todas as áreas da sociedade, o que implica no surgimento de novos modos de se pensar e construir conhecimentos.

O período atual, firmado no desenvolvimento tecnológico e compreendido a partir do final do século XX, é denominado por Pierre Lévy (2002) de *informático-midiático* e classificado como o terceiro polo da história na relação com o conhecimento, pautado em modelos baseados em informações compartilhadas, na simulação, na velocidade e na conexão em rede. No primeiro polo, o da *oralidade primária*, o foco foi a narrativa e transmissão oral dos saberes. O segundo polo do conhecimento, o da *escrita*, promoveu o registro e difusão da teoria, das ciências e da inscrição histórica no tempo. Mas, para o autor, esses três polos “não são eras e não correspondem de forma simples a épocas específicas. A cada instante e a cada lugar os três polos estão sempre presentes, mas com intensidade variável”

(p.126). Dessa forma, o homem *informático-midiático* vivencia características de todos os estados da humanidade.

Assim como Lévy considera que o ser humano vivencia, neste início do século XXI, características de todos os estados da humanidade, pode-se dizer que as tecnologias digitais agregam avanços advindos de tecnologias de épocas diversas, mecânicas, analógicas - como no caso da fotografia - que também podem estar presentes e misturadas em várias situações. Mesmo com a rapidez do avanço tecnológico, as tecnologias digitais da atualidade não surgiram de um estalo, de um momento para o outro, e sim de um processo de aprimoramento de outras tecnologias antecessoras.

Dessa forma, a apropriação de tecnologias no ensino-aprendizagem em Arte não pressupõe trabalhar apenas com programas avançados de computador, dispositivos e equipamentos de última geração ou com teorias recém lançadas e ainda não muito discutidas. Pensar em tecnologias é pensar em novas formas de construção do conhecimento humano e é, antes de tudo, pensar no ser humano, que é quem está sempre por trás de todas as tecnologias, tanto na invenção quanto na apropriação e uso.

Conhecer tecnologias empregadas em outras épocas, criar conexões com as tecnologias atuais e perceber como os artistas se apropriam delas em cada época são reflexões que ampliam o pensamento, tanto no campo tecnológico quanto no artístico, o que se configura em novas possibilidades de se pensar e conceber materiais didático-pedagógicos para a Arte.

Não se trata de privilegiar o uso de tecnologias em detrimento dos modos tradicionais de produzir arte - pode-se inclusive misturar os dois modos em proposições e abordagens híbridas - mas é importante propiciar o pensamento crítico em Arte mediada pelo uso de tecnologias. Ana Mae Barbosa (2005), considera que "a participação que a máquina propõe é limitada, enquanto a participação proposta pelo indivíduo não se conforma apenas à lógica

da tecnologia, podendo conceitualizar seu uso" (p.110).

2.1 Para além das tecnologias digitais

As imagens digitais geradas por câmeras, suas transformações e reordenações através de programas de computador são intervenções produzidas com o uso de dispositivos de tecnologias contemporâneas. São tecnologias que também trazem possibilidades de criar arte, o que implica em reflexões, pesquisas e em novas formas de lidar com as informações e com as ideias. A percepção e a interação das imagens ganham novas dimensões, conforme destaca Lucia Pimentel (1999):

A percepção visual ampliou sua concepção: vê-se com o corpo todo, não somente com os olhos. A interatividade com as novas tecnologias leva à percepção de outras formas de sentir, de conhecer e de construir um repertório imagético (p. 38).

A relação e percepção de fenômenos - como tempo e espaço - trazem também outras conotações na relação com as tecnologias contemporâneas. Edmond Couchot (2007) contextualiza esses efeitos provocados pela utilização das tecnologias e ressalta que muito se pesquisou sobre as mudanças na relação com o espaço, mas a questão do tempo foi menos pesquisada, embora ela não seja menos importante, declarando que "as técnicas de comunicação digitais introduzem em nossos comportamentos ocasiões de viver o tempo que afetam intimamente a nossa cultura" (p. 1). O autor cita como exemplo o simulador de voo, no qual o operador experimenta "um tempo híbrido, um tempo fora do tempo", que ele chama de tempo *u-crônico*. O tempo híbrido é o tempo em que o operador se encontra "mergulhado no cruzamento de dois fluxos de tempo, a temporalidade que lhe é própria (ele vive, comove-se, decide, age) e a temporalidade própria da máquina que desenvolve o seu programa numa velocidade fulgurante" (p. 2).

Segundo o autor, o tempo *u-crônico* é o homólogo do espaço virtual, no qual está mergulhado o operador, que ele nomeia de espaço *u-tópico*, o espaço sintetizado matematicamente, "que se estende em todas as dimensões, que obedece a todas as leis possíveis de associação, de deslocamento, de translação, de projeção e que pode simular todas as topologias concebíveis" (p. 2).

Cláudia Giannetti (2006) também considera que a interação baseada na interface humano-máquina atesta uma mudança qualitativa na comunicação, porque incorre na reconsideração do fator tempo, o tempo real, o tempo simulado, o tempo híbrido, assim como

na ênfase na participação intuitiva mediante a visualização e a percepção sensorial da informação digital, na geração de efeitos de imersão e translocalidade, e na necessidade da tradução de processos codificados (p.85).

Além dessas possibilidades que a interatividade traz, outras pesquisas e experiências surgem, na tentativa de explorar e aprofundar o conhecimento acerca de valores sensíveis na relação humano-máquina. Um projeto desenvolvido pelo Massachusetts Institute of Technology – MIT, MIT Media Lab⁷, em 2004, trouxe reflexões sobre computação afetiva, ao criar tecnologias que buscam integrar afeto e cognição, com estratégias para promover a interação com os alunos, com o uso de interfaces tangíveis e representações programáveis para explorar o afeto na relação humano-máquina, ressaltando que essa relação não existe apenas no campo do raciocínio e do lado cognitivo. R. W. Picard *et al* (2004) lançaram o manifesto *Affective Learning*, no qual afirmam que o uso do computador como metáfora de criar modelos de conhecimento tem privilegiado mais o campo

⁷ O *Media Lab* é um laboratório de pesquisas no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) que investiga e promove projetos de convergência de tecnologia, multimídia, ciências e arte.

cognitivo do que o afetivo, uma vez que gera teorias nas quais pensar e aprender são vistos como processar informação e o afeto é ignorado. Os autores enfatizam que as novas tecnologias têm um papel importante no esforço de ajudar a medir, modelar, estudar e suportar a dimensão afetiva da aprendizagem em caminhos que não eram possíveis antes.

Para tanto, elaboraram quatro níveis de relação entre tecnologia e aprendizagem, a saber: a) a tecnologia como poder de gerar intensidade de engajamento, conectada com os interesses dos alunos; b) a qualidade do engajamento, o físico e o digital, o conhecimento do corpo; c) o conhecimento afetivo, saber como se aprende, saber o que aprende, d) o lado social da aprendizagem afetiva, as raízes, frutos e tentativas. Os autores mencionam que o foco está na compreensão dos processos de aprendizagem, no que é aprendido e como se aprende para dar ênfase ao afeto como recurso que facilita o aprendizado.

Essas concepções auxiliam na compreensão de especificidades da cultura e do pensamento tecnológico contemporâneo e no entendimento das mudanças, muitas vezes sutis, provocadas pela utilização das tecnologias. Nesse sentido, a abordagem de Arte com o uso de tecnologias contemporâneas deve ser considerada em toda a sua amplitude e contemplar variadas reflexões estéticas, não se limitando apenas a intervenções em arquivos codificados de imagens, textos e sons.

Henri Jenkins (2009) aborda a cultura da convergência e participação midiática e propõe reflexões sobre o futuro das mídias ao considerar a mudança de abordagem de *interativa* para *participativa*, para discutir, por extensão, o futuro da cultura em relação a este tema. Segundo o autor,

não se pode produzir uma cultura nova a partir do nada. Estamos, hoje, como seres culturais, ocupando um conjunto de símbolos comuns e histórias que são

fortemente baseadas nos produtos do período industrial. Se formos produzir nossa própria cultura, apresentando-a de forma legível, e produzi-la para uma nova plataforma que atenda as nossas necessidades e conversações de hoje, devemos encontrar um modo de recortar, colar e remixar a cultura atual (p.356).

A convergência, segundo o autor, é um fenômeno cultural reflexo do avanço tecnológico e da relação que as pessoas têm com as mídias que surgem, da junção dessas várias mídias num só equipamento, da possibilidade de interconexão entre computadores, do fluxo de imagens, sons, textos, vídeos, arquivos, ideias - do interagente como produtor de ideias - e dos relacionamentos entre pessoas de todas as faixas etárias em canais midiáticos diversos.

Nesse sentido, o autor fala da convergência como uma cultura participativa, da relação entre pessoas e mídias, interagindo em processos coletivos de produção de ideias e de conhecimento. Ao se tratar da pedagogia midiática, segundo o autor, não é possível mais imaginá-la como num processo em que adultos ensinam e crianças aprendem. "Devemos interpretá-la como um espaço cada vez mais amplo, onde as crianças ensinam umas às outras e onde, se abrissem os olhos, os adultos poderiam aprender muito" (JENKINS, 2009, p.284).

2.2 Um campo vasto

O fenômeno da produção de imagens com o uso de tecnologias pode ser constatado, segundo Phillippe Dubois (2004), até mesmo nos primórdios da humanidade, ao explicar que mesmo a imagem arcaica precisava de uma tecnologia, ao menos na sua produção. O autor se refere às imagens paleolíticas das mãos negativas na caverna de Pech Merle (de dezenas de milhares de anos) na França,

que por elementares que sejam, já exigiam um dispositivo técnico de base, constituído de um tubo vazio, um pigmento em pó, o sopro do "autor", um

muro-tela, uma mão modelo posta sobre a superfície e uma dinâmica particular articulando todos estes elementos (p.33).



Figura 1. Pintura rupestre. Caverna de Pech Merle (França).⁸

Ainda segundo Phillippe Dubois (2004), a palavra *téchne* - que está na raiz do que se denomina tecnologia - correspondia, na Grécia antiga, ao sentido da palavra como uma habilidade e uma eficácia, que eram empregadas em todas as atividades de produção humana e não havia distinção de princípio entre arte e técnica. Nesse sentido, o termo tecnologia pressupõe “um gesto de fabricação de artefatos por meio de instrumentos, regras e condições de eficácia, assim como um saber” (p. 31). O autor destaca ainda que “as invenções ou máquinas novas não suprimem as precedentes, mas vêm se acrescentar a elas, como num estrato tecnológico suplementar, como uma volta a mais numa espiral” (p.45). Ele se refere especificamente às tecnologias de

⁸ <http://www.pechmerle.com/english/visite.html>

criação de imagens e dos processos de aprimoramento e transmissão da imagem ao longo da história.

A fotografia é a primeira tecnologia de imagem desse “estrato tecnológico” ao qual o autor se refere, mas isso não significa que a fotografia tenha perdido *status* para as tecnologias posteriores como o cinema, a televisão, o audiovisual e a imagem informática, ainda que estas contenham outras tecnologias agregadas, como a projeção em ambientes específicos (salas de cinema), a transmissão simultânea para lugares diversos via sinal de satélite (televisão) e as possibilidades de manipulação e intervenção nas imagens informáticas (computador).

Mas, mesmo com a ampliação dos aparatos tecnológicos, muitos artistas preferem utilizar equipamentos de outras épocas em seus trabalhos e projetos, ou mesmo mesclar dispositivos e equipamentos de tecnologias de diferentes épocas. Uma fotografia pode ser analógica na origem e reproduzida digitalmente com o uso de um escâner. Paulo Baptista (2015), por exemplo, trabalha com fotografia de paisagem e precisa de equipamentos que permitem um processamento mais refinado da imagem. Segundo o professor-artista, o seu estúdio é a natureza. “Um estúdio de fotografia é uma área em que você controla a produção da imagem, na captação. Para mim, o estúdio, na verdade é, atualmente, a natureza”⁹. Para conseguir o resultado pretendido na captação das imagens, ele reúne equipamentos de tecnologias diferentes e mistura num projeto equipamentos do século XIX com outros do século XXI:

É basicamente uma câmera de formato grande, na verdade, uma caixa, de madeira, com fole de couro, com a qual se monta as objetivas e se coloca, originalmente, um filme na traseira da câmera, de formato grande. O equipamento que eu venho usando hoje usa, em vez de filme, um dispositivo de captura digital por varredura. Essa captura, ela é feita, nesse

⁹ Depoimento. Série *Professor Artista* (2015).

back de varredura que é conectado a uma unidade de controle, alimentado por bateria e controlado no computador, como se fosse um escâner. Esse processo permite uma imagem com uma qualidade muito alta. Uma qualidade em termos de definição de detalhes e em termos de definição de cor (Depoimento série *Professor Artista*).

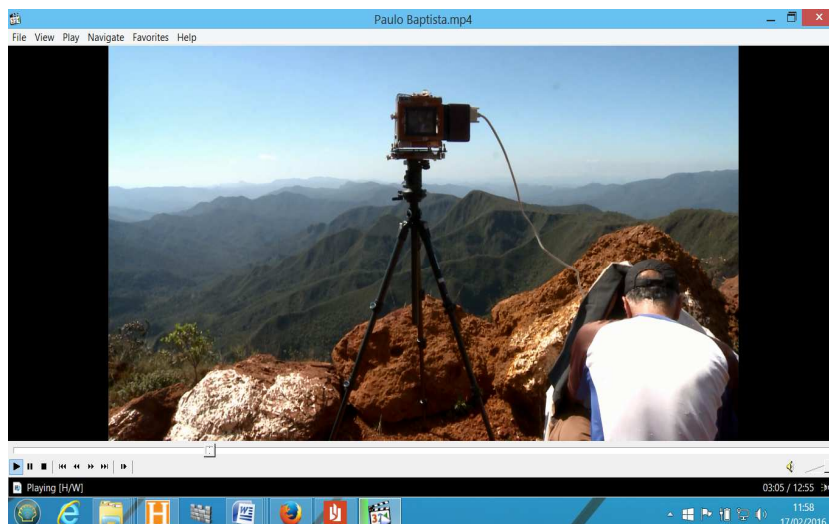


Figura 2. Frame vídeo Paulo Baptista. Série *Professor Artista* (2015).

Segundo Paulo Baptista, no final pode-se dizer que esse processo reúne o melhor dos dois mundos, "que são a possibilidade de controle da imagem, com câmeras de formatos grande, e a possibilidade de controle da captura digital da imagem com alta resolução".

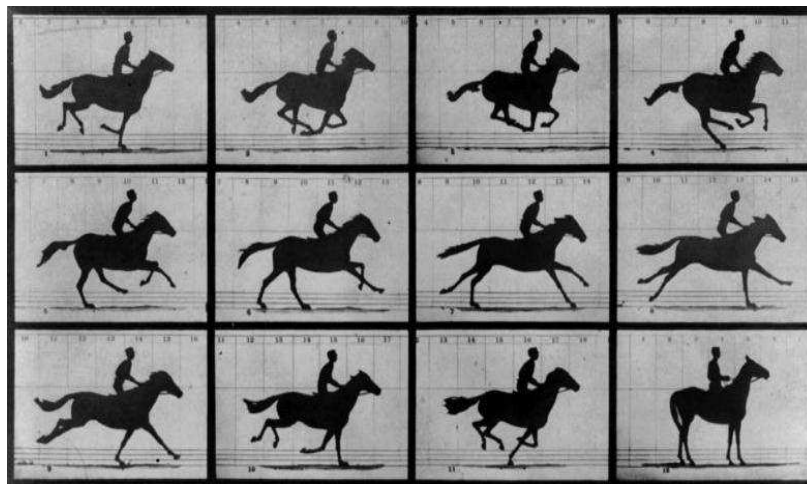
Esse tema mostra como é dinâmico o universo das tecnologias contemporâneas, que recria comportamentos e que se desdobra, no campo da arte, em reflexões sobre conceitos de interatividade virtual, de autoria da imagem ou da obra de arte e sobre processos coletivos de concepção e criação de trabalhos artísticos.

2.3 A imagem em movimento.

A imagem animada, o cinema e o vídeo são tecnologias originárias da fotografia e das experiências com a cronofotografia.¹⁰ As primeiras experiências com a imagem em movimento datam do fim do século XIX e começo do século XX, período também de grande efervescência na cultura da tecnologia e da velocidade. Uma das correntes estéticas mais importantes no final do século XIX foi o Futurismo, que surgiu com concepções baseadas na velocidade e nos desenvolvimentos tecnológicos. O *Manifesto Futurista*, de autoria do poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti (1876 – 1944), foi publicado em Paris em 1909 e propunha uma nova atitude estética e política, baseada no elogio da técnica e da ciência, e na exaltação da máquina e da velocidade. Essa nova sensibilidade estética se expandiu então para outras áreas das artes.

Segundo Cláudia Giannetti (1999), “a arte mecânica dos futuristas [...] falava já do estreito vínculo que a arte deveria estabelecer com a máquina, a qual determinava, em definitivo, o ritmo da vida” (p.11). O *Manifesto Técnico da Pintura Futurista*, de 1910, faz referência à técnica da cronofotografia e Giannetti destaca a frase no texto: “Um cavalo correndo não tem quatro patas, mas 20, e seus movimentos são triangulares” (p.20).

¹⁰ A cronofotografia é uma tecnologia que será discutida ainda neste capítulo, numa abordagem como possibilidade de apropriação em experiências na arte e no ensino-aprendizagem.



Edward Muybridge. *Cavalo em galope* (1878).¹¹

A cronofotografia, precursora da cinematografia, desenvolvida no fim do século XIX pelos pesquisadores Edward Muybridge (1830 - 1904) e Étienne-Jules Marey (1838 - 1904), consiste no registro de formas no espaço, por meio de fotografias tiradas em série e com intervalos iguais, que dão a ilusão de movimento. A ênfase está na ação e na pesquisa do movimento, registrando a velocidade descrita pelas figuras em movimento no espaço. As experiências levaram os pesquisadores da cronofotografia à exploração de outras imagens em sequência, principalmente de pessoas e outros animais em movimentos diversos. As investigações sobre produção e apresentação das imagens em movimento constituem o fundamento teórico do cinema.

Segundo Arlindo Machado (2007), “a série *Nu descendo a escada*, de Marcel Duchamp, é uma aplicação direta da técnica da cronofotografia” (p.10). Para pintar a série, Duchamp fez um estudo prévio baseado na cronofotografia, que conheceu através de seu irmão Raymond Duchamp-Villon, que trabalhava como cronofotógrafo do hospital da Salpêtrière, em Paris. Naquela época, Duchamp estava em crise com o cubismo analítico¹² e recusava-se a aceitar os limites

¹¹ <http://migre.me/fJqIm>

¹² O cubismo se dividiu em duas fases. O *cubismo analítico*, até 1912, com predominância de pesquisas estruturais, por meio da decomposição dos objetos, da fragmentação dos planos e forte tendência ao monocromatismo. Já no *cubismo*

formais daquela corrente estética, assim como recusava o caráter estático da pintura. A inquietação artística de Duchamp o levou a criar uma pintura na qual introduziu, de acordo com Giulio Carlo Argan (1988), “um elemento cinético, uma figura nua que desce as escadas individualiza as sucessivas posições e liga-as num complexo ritmo de formas” (p.438). Argan ressalta que o movimento, para Duchamp, determina uma mudança não apenas na conformação, mas ainda na estrutura do objeto,

desmembra-o, altera o tipo morfológico de seus órgãos internos, muda o sistema de seu funcionamento biológico. Em outros termos, o movimento é uma condição objetiva que dá ao objeto em movimento uma forma diferente da do objeto imóvel (p.438).

A ação de uma pessoa descendo uma escada é uma ação repetitiva, quase mecânica e parecida com o movimento de uma máquina. Ao executar esse movimento, a pessoa age como uma máquina, a pessoa passa para um estado quase maquínico, como se o funcionamento biológico transformasse em funcionamento mecânico.



Marcel Duchamp. Foto de estúdio para *Nu descendo a escada* (1912).¹³

¹³ <http://migre.me/fKAv6>



Marcel Duchamp. *Nu descendo a escada* (1912).¹⁴

Esse movimento repetitivo é, conforme Giulio Carlo Argan (1988), o mesmo movimento familiarizado das pessoas com as máquinas na civilização do fim do século XX e início do século XXI, a civilização da técnica, sendo que “a transformação do funcionamento biológico em funcionamento tecnológico é o destino que nos aguarda” (p.439). Mais tarde, segundo o autor, Duchamp acaba por abandonar a pintura tradicional e torna-se “um dos protagonistas máximos do movimento dadaísta, para o qual a obra de arte deve ser substituída pelo puro ato estético” (p.438).

Se a arte é produzida com os equipamentos do seu tempo, Arlindo Machado (2007) pergunta: “Por que, então, o artista de nosso

¹⁴ <http://entrelinhas.livejournal.com/9881.html>

tempo recusaria o vídeo, o computador, a Internet, os programas de modelação, processamento e edição de imagem?” (p.2). O trabalho de Duchamp é um exemplo de apropriação estética das tecnologias pelos artistas, que estabelece e proporciona hibridismos. A questão sempre estará relacionada ao modo de usar as tecnologias e equipamentos para expressar artisticamente, o que Duchamp fez tão bem com o *Nu descendo a escada* e que muitos artistas contemporâneos buscam executar no âmbito da arte mediada pelas tecnologias contemporâneas.

Para ampliar a compreensão do processo de formação da imagem animada e da apropriação da cronofotografia por Marcel Duchamp na série *Nu descendo a escada*, criei um zootropo para simular tanto o movimento do *Cavalo a galope* de Edward Muybridge quanto outros movimentos humanos, como o de um homem correndo e de uma mulher rodopiando. A criação do zootropo teve como objetivo apresentar aos alunos o instrumento como um material didático-pedagógico e ampliar a contextualização e o entendimento da relação entre arte, tecnologias e sua apropriação pelos artistas na criação artística, além da possibilidade de cada um criar seu próprio zootropo.

O zootropo é um aparelho dotado de um cilindro giratório perfurado, no interior do qual são colocadas diversas figuras que, vistas através das fendas, dão ao espectador a ilusão de uma única figura animada. Foi inventado em 1834 por William George Horner (1786-1837). É um instrumento ótico que, quando acionado, simula as imagens em movimento. Trata-se de uma experiência pensada a partir da pesquisa sobre a cronofotografia e a construção da imagem animada, com o intuito de levar essa discussão para o ensino de Arte.



Figura 6. Geraldo Loyola. Zootropo *Cavallo em galope* (2015).¹⁵



Figura 7. Geraldo Loyola. Zootropo *Nu correndo* (2015).¹⁶

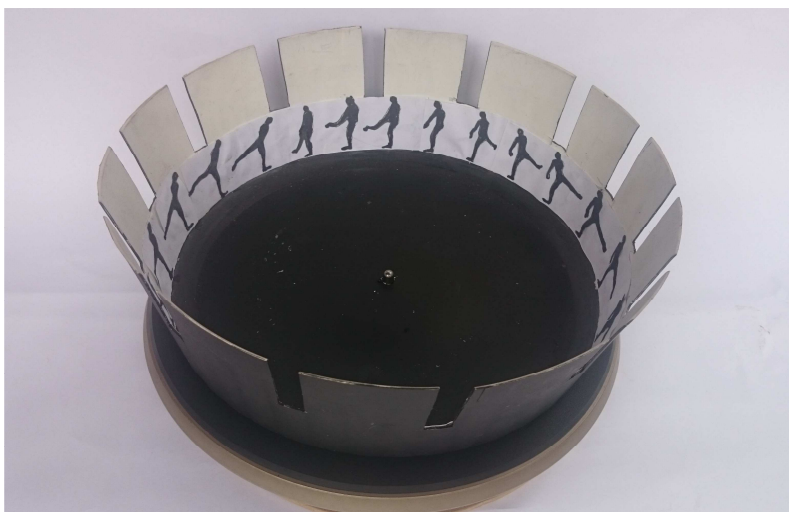


Figura 8. Geraldo Loyola. Zootropo *Nu rodopiando* (2015).¹⁷

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=ieZlYmICnzI>

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=mlBV4vzdWZw>

¹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=xl9w-i7a2P8>

A pesquisa sobre a cronofotografia e a experiência de criação do zootropo buscam contextualizar o uso de tecnologias na criação artística¹⁸, como no caso da série *Nu descendo a escada*, e pode se configurar como uma proposta didático-pedagógica para o ensino de Arte, já que amplia a discussão sobre a arte mediada por diferentes tecnologias e que possibilita retratar outros temas e figuras em movimento, de acordo com a cultura de cada lugar, e poder relacionar com a técnica do *Stop Motion*¹⁹, por exemplo.

A elaboração do zootropo e a relação com o processo de criação da série *Nu descendo a escada* surgiram após ver o trabalho de dois alunos da disciplina *Laboratório de Ensino de Artes Visuais no Brasil*, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, polo Governador Valadares, MG, em 2011. O foco da disciplina é a produção de material didático-pedagógico para a Arte e, como Professor dessa disciplina, à época, propus que o trabalho fosse produzido em dupla, no intuito de promover diálogos entre os alunos e ampliar as suas possibilidades. Os alunos Adriano Oliveira e Breno Coelho criaram um zootropo usando como suporte uma caixa de portar CDs-DVDs, de acrílico, para refletir sobre a ilusão de ótica e o processo de formação da imagem em movimento.

¹⁸ Este trabalho foi apresentado no 12º Encontro Internacional de arte e tecnologia (#12.ART): Prospectiva poética, evento promovido pela Universidade Nacional de Brasília (UNB), em outubro de 2013.

¹⁹ *Stop Motion* é uma técnica que utiliza a fotografia em quadros dispostos sequencialmente para simular o movimento de um objeto ou animal.



Figura 9. Zootropo criado pelos alunos do CEEAV (2011).

Trata-se de um projeto de material didático-pedagógico criativo, cujo objetivo era mostrar o princípio básico da produção da imagem em movimento, com o zootropo feito com materiais inusitados, com apresentação objetiva, além da importância da contextualização do tema abordado - o processo de produção da imagem em movimento. Na avaliação, foram apontadas a falta de referenciais artísticos na proposta e a não presença da possibilidade de relacionar o objeto técnico com temas ou imagens do campo da arte, já que somente a técnica não contempla adequadamente a concepção de materiais didático-pedagógicos para ensino-aprendizagem em Arte. Assim, para além da execução técnica do artefato, seria necessário avançar para seus propósitos artísticos.

2.4 Arte e objetos técnicos programáveis.

Em relação aos materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem em Arte, é importante que sejam propostas reflexões acerca de possibilidades de criação de formas artísticas com objetos técnicos, movidos a tecnologia mecânica, no intuito de discutir e ampliar a compreensão das tecnologias contemporâneas a partir de tecnologias empregadas em outras épocas. E, paralelamente, buscar

refletir sobre categorias estéticas, conceitos, suportes tecnológicos e ideias para se pensar materiais didático-pedagógicos e estratégias para o ensino-aprendizagem em Arte.

A partir dessas premissas, fiz uma proposta de experiência em um jogo de tabuleiro, chamado *Jogo de Desenhar*, que permite a participação de quatro pessoas por vez, e consiste na criação de formas sobre papel, no tamanho de 50 x 70 cm, no qual os dispositivos ou objetos técnicos - carrinhos feitos de carretéis de linha - depois de acionados, desenharam sobre papel afixado no tabuleiro.



Figura 10. Samuel Ribeiro. *Jogo de Desenhar*.

O *Jogo de Desenhar* propõe uma experiência coletiva, buscando transitar entre os campos das poéticas de criação e de ensino-aprendizagem. Cada participante carrega seu carrinho, acionando a alavanca na parte lateral, imerge as rodas do mesmo num recipiente com tinta e o coloca sobre o papel no tabuleiro. Os carrinhos se movimentam com a força da energia cinética, se entrelaçam em alguns momentos e criam o desenho com o movimento das rodas que deixam os rastros de tinta no papel.



Figura 11. Geraldo Loyola. Carrinho do *Jogo de Desenhar* (2013).

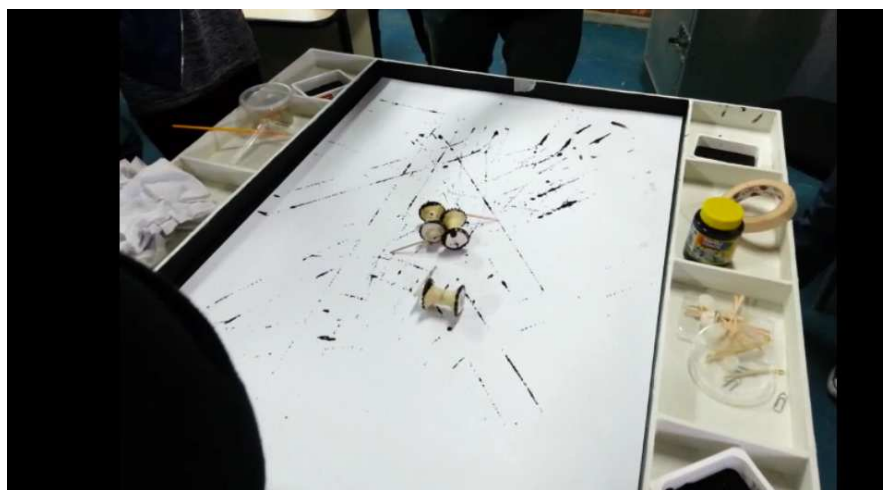


Figura 12. Samuel Ribeiro. *Jogo de Desenhar* (2015).

O Jogo, um objeto físico, feito com uma tecnologia mecânica, é apresentado no intuito de estabelecer conexões com o tema, relacionar e discutir imagens técnicas e objetos técnicos, ampliar a percepção de criação artística em outros ambientes programáveis em tecnologias além do computacional, pensar e participar de uma experiência estética que possibilita discutir arte e tecnologias contemporâneas a partir de tecnologias mecânicas. Objetiva também discutir categorias estéticas na relação com as tecnologias, como o processo, a causalidade e imprevisibilidade da obra de arte e as relações de interações humanas que a experiência pode proporcionar.

As regras para o *Jogo de Desenhar* são construídas

coletivamente, complementando as regras básicas na apresentação do jogo, como as instruções para acionar o carrinho, para mergulhar as suas rodas no recipiente de tinta e para cada um acompanhar visualmente o seu carrinho e o processo de criação do desenho. Além disso, os jogadores são instruídos sobre o mecanismo de funcionamento dos carrinhos e sobre como proceder a manutenção dos mesmos em caso de defeito, na instigação da técnica como um saber fazer. Um vídeo sobre o processo de construção do carrinho também é apresentado.²⁰

No *Jogo de Desenhar*, as ações se configuram também como extensões dos corpos dos participantes, numa proposta experimental de apropriação de tecnologia que envolve processos mútuos de interações entre os participantes, o objeto técnico e todo o processo. Esses agenciamentos e categorias possíveis de serem estabelecidos na experiência são fundamentos estéticos importantes para refletir sobre a criação e o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias.

Numa apresentação do *Jogo de Desenhar* na Escola de Belas Artes em 2013, um dos participantes da experiência, Samuel Ribeiro, resolveu criar e transportar a dinâmica desse jogo para o ambiente digital, com a utilização de um programa de computador, mas com o mesmo propósito, ou seja, de criar desenhos em movimentos contínuos de formação de linhas, pesquisando uma possível aproximação do processo de criação da imagem codificada com a causalidade da imagem criada no *Jogo de Desenhar*.

No jogo digital, o carrinho se transformou em uma bolinha de quatro cores-linhas. Os primeiros desenhos são notadamente rígidos, nos quais ficam evidentes as marcas da codificação numérica. Mas, ao entrar com outros comandos e com outras *linhas-carrinhos* para

²⁰ Os carrinhos são brinquedos feitos com carretéis de linha de costura e parafina e são movidos a energia mecânica criada com o acionamento de um elástico. É um brinquedo popular, encontrado em todas as regiões do Brasil. Um vídeo didático para se construir um carrinho de carretel está disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=V4WOqgjU0c4>

desenhar, as imagens vão ganhando novos contornos e outras configurações, possibilitando transparecer diferentes noções e relações, como imprevisibilidades e instabilidades técnicas.

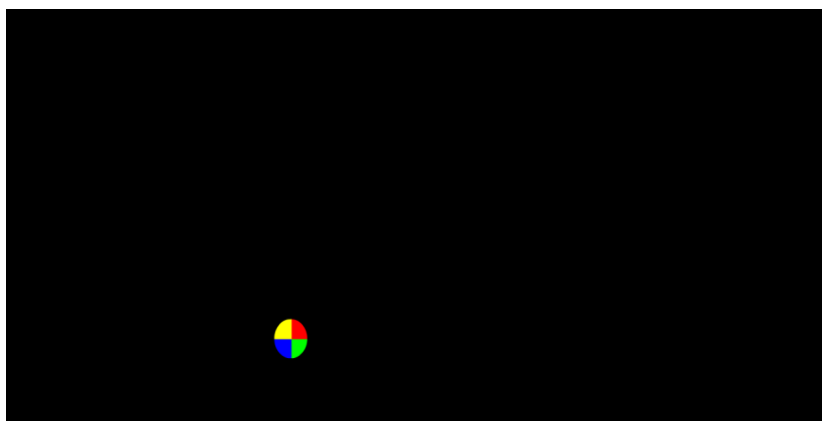


Figura 13. Samuel Ribeiro. Jogo digital.

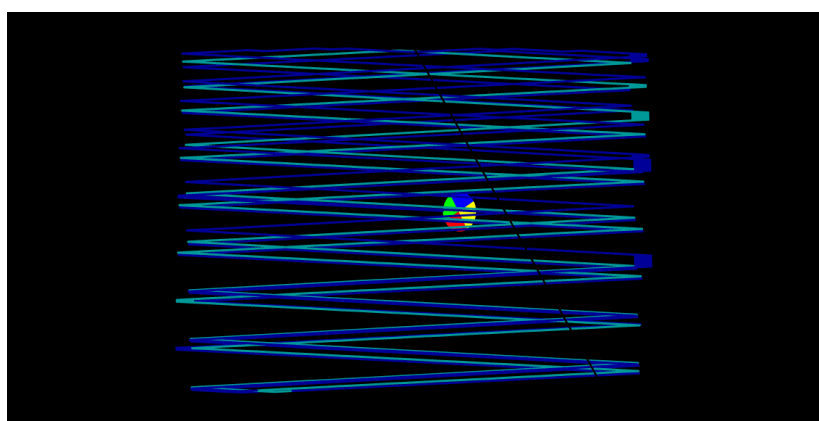


Figura 14. Samuel Ribeiro. Jogo digital.

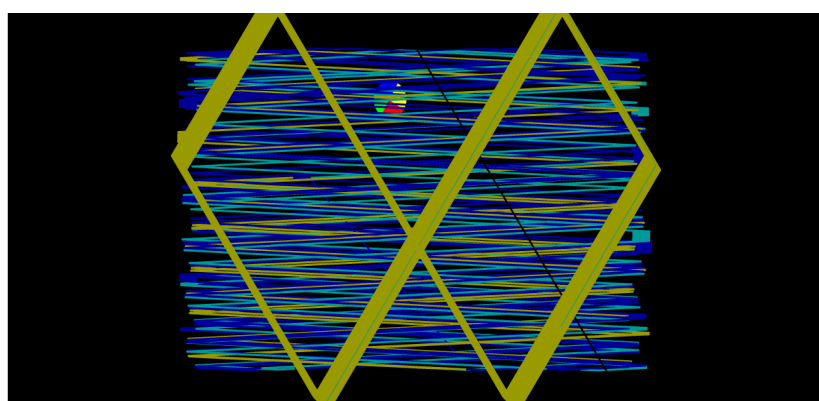


Figura 15. Samuel Ribeiro. Jogo digital.

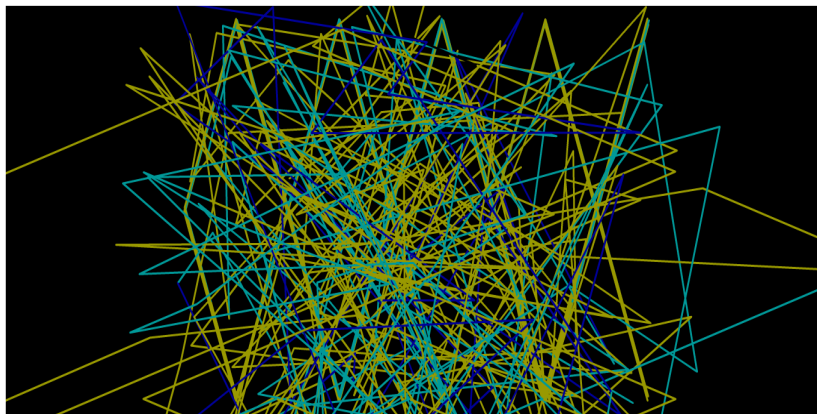


Figura 16. Samuel Ribeiro. Jogo digital.

Essa experiência dialoga com as ideias de Andreas Broeckmann (2005), que propõe a noção de máquinas e tecnologias como processos abertos, como uma forma de experiência estética e uma mistura de condições materiais, interações humanas, instabilidades técnicas, casualidades e outros fatores que desempenham papéis também decisivos.

2.5 Virtualidade. Imaginação. Simulação.

O termo *virtualidade* é comumente vinculado aos ambientes de tecnologias codificadas digitalmente e é compreendido como algo que não existe na forma física, mas com o qual é possível interagir através de interfaces técnicas. Nessa perspectiva, o virtual acontece no ciberespaço, descrito por Pierre Lévy (1999) como o espaço de comunicação criado pela interconexão das memórias dos computadores.

Pierre Lévy (1996) considera que o virtual, se rigorosamente definido, tem pouca afinidade com o ilusório ou com o falso. “Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata” (p.12). Assim, o virtual e a virtualidade abarcam outras dimensões, para além da interação via dispositivos tecnológicos e de interfaces de comunicação relacionadas

com ambiente computacional. O autor (1996) ressalta o livro *Atlas*, do filósofo francês Michel Serres (que ilustra o tema do virtual como "não-presença"), para escrever que "a imaginação, a memória, o conhecimento, (dentre outros), são vetores de virtualidade que nos fizeram abandonar a presença física muito antes da informatização e das redes digitais" (p.20).

O termo *virtual*, segundo o Dicionário Houaiss, é datado de 1789 e definido como "algo possível, factível, que poderá vir a ser, que poderá acontecer ou praticar-se, algo suscetível de ser posto em exercício, em função"²¹. Nessa perspectiva, a virtualidade é um fenômeno que se relaciona com a *simulação*, no sentido desta ser considerada, também conforme o Dicionário Houaiss, como "imitação do funcionamento de um processo por meio do funcionamento de outro" ou como "uma experiência na qual se reproduz artificialmente uma situação, ou as condições reais de um meio".

A virtualidade - como existência potencial - e a simulação, como processo imitativo, são perceptíveis até mesmo no funcionamento de um monjolo, máquina de moer grãos, movido a água, utilizado para beneficiamento de grãos e muito comum na zona rural. Trata-se de um equipamento com tecnologia mecânica, que tem a água como elemento de energia para fazer movimentar continuamente suas engrenagens e acionar um sistema de pilão para triturar os grãos de milho, de arroz etc. O monjolo utiliza um sistema de tecnologias que simula o trabalho humano de pilar grãos e que faz, efetivamente, o trabalho de pilar os grãos.

²¹ Dicionário Eletrônico Houaiss Versão 3.0, 2009.



Figura 17. Monjolo.²²

O monjolo surgiu provavelmente da observação, percepção e interação do homem com a natureza e da necessidade de incrementar uma tecnologia mais aprimorada (DUBOIS, 2004), que pudesse substituir um trabalho manual que demanda muito esforço físico.



Figura 18. Socando arroz no pilão.²³

Trazer o monjolo e o pilão para refletir sobre o virtual, a virtualidade e a simulação surgiu de uma necessidade profissional, no período em que fui Professor Substituto da disciplina *Laboratório de*

²² <https://www.youtube.com/watch?v=5BHO1kD3YQI>

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=YNxM2VM0YI8>

Licenciatura II, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da EBA/UFMG. A disciplina preconiza a produção de materiais didático-pedagógicos para a Arte e, além disso, os alunos deveriam apresentar um projeto de pensar o material criado que dialogasse como meio digital e-ou virtual.

Os alunos reclamavam dessa demanda. Ansiosos, não compreendiam a proposta, achando que teriam que dominar programas complexos e linguagens específicas para fazer o projeto. A partir dessa situação, comecei a pesquisar possibilidades de entendimento do termo virtual como algo factível e mais concreto e não apenas no campo da interatividade que a informática e as redes digitais permitem, ou seja, pensar possibilidades de associação com outros objetos, com tecnologias mecânicas diversas e propor reflexões sobre a virtualidade como um deslocamento do ser para a questão, como uma potencialidade (LÉVY, 1996).

Propus, então, um exercício de percepção da imaginação como um vetor de virtualidade, buscando ressaltar a importância do fenômeno da imaginação nos processos artísticos. A experiência foi concebida a partir de um brinquedo mecânico, com peças que se movem com o seu acionamento e simula, na superfície de uma raquete de tênis de mesa, uma pequena moenda de grãos, com movimentos e sons de pilar e peneirar grãos.



Figura 19. Geraldo Loyola. Brinquedo que simula o trabalho de moer grãos.²⁴

O brinquedo, assim como o monjolo, tem uma tecnologia que utiliza a força cinética do movimento para acionar o funcionamento de diversas peças e sons da moenda: um homem socando milho no pilão, uma mulher peneirando o milho pilado, algumas galinhas d'angola comendo as migalhas no chão e sons produzidos durante o seu funcionamento.

Antes de apresentar o brinquedo, propus aos alunos um exercício de pensar no monjolo e imaginar outro jeito de moer grãos, no qual pudessem visualizar uma moenda caseira, sobre uma raquete de tênis de mesa. Eles foram instigados também a pensar na imaginação como uma possibilidade de transporte, destacada por Ítalo Calvino (1990), como "visibilidade e capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de pensar por imagens" (p.108), numa

possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufocá-la e sem, por outro lado, deixá-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, icástica" (p.108).

²⁴ Brinquedo em funcionamento disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=L_UCDi3EYEI&feature=youtu.be

Comecei a descrever a cena de um casal num ambiente rural: o homem, de aparência sofrida, com um velho boné na cabeça e que trabalha socando os grãos de milho no pilão. O homem não tem o braço direito, decepado rente ao ombro, muito provavelmente em acidente durante alguma de suas atividades no trabalho rural. Esse homem não sabe, nem nunca ouviu falar de tecnologias que possibilitam aos humanos o reimplante de órgãos amputados. Nem sabe dos modernos equipamentos de fisioterapia, dispositivos e interfaces que simulam movimentos e aceleram a recuperação de ações e sensações de órgãos reimplantados. Ele nada sabe dessas tecnologias.

A mulher, assim como o homem, também tem aparência simples e trabalha peneirando os grãos de frente para o homem. Presume-se que sejam marido e mulher. Ao lado deles algumas galinhas d'angola comem as migalhas que saltam da peneira. Além da concepção das imagens da cena descrita para os alunos era preciso pensar também nos sons que são produzidos nessa moenda.

Após a discussão sobre as concepções de imagens evocadas por cada um, o brinquedo foi apresentado e todos puderam experimentá-lo, o que ampliou a contextualização sobre possibilidades do entendimento do virtual como potência e o exercício funcionou, segundo os alunos, como um estímulo para pensar sobre deslocamentos e acontecimentos a partir do material didático-pedagógico criado por cada um. A experiência funcionou como estratégia para discutir e ampliar o pensamento sobre virtualidade no ensino-aprendizagem.

Essa experiência constata a importância de se pensar e criar metodologias - função do Professor de Arte - nas abordagens com o objetivo de estimulação e ampliação das possibilidades de construção de conhecimentos pelos alunos.

As experiências apresentadas neste capítulo possibilitam criar

novos estímulos e ambiências para se discutir a relação entre arte, técnica, tecnologias e processos artísticos. A ideia de relacionar tecnologias mecânicas e digitais tem o sentido de contextualizar as tecnologias contemporâneas, na perspectiva de refletir sobre o conhecimento do passado como estratégia para conceber e construir novos conhecimentos.

As experiências constataam a aproximação com as proposições de Andreas Broeckmann (2005), para quem a estética de obras de arte criadas com tecnologias contemporâneas depende, em grande parte, de aspectos não visuais como processualidade, performatividade e interatividade, entre outros. O autor alega que as máquinas vêm influenciado, por muitos séculos, as formas de compreender o mundo e que a arte feita com tecnologias contemporâneas evolui em ambientes culturais amplos, impactando em práticas culturais, o que faz também expandir as categorias de reflexão teórica da arte.

As abordagens ampliam a reflexão sobre o ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no sentido de abarcar proposições que envolvem apropriações de dispositivos e equipamentos tecnológicos por artistas contemporâneos na concepção e produção de seus trabalhos, de alternativas para construção de objetos técnicos vinculados a contextualizações das tecnologias contemporâneas e, além disso, das possibilidades de conceber experiências que proporcionem a expansão do pensamento artístico-tecnológico.

Capítulo 3

Série Professor Artista. Diálogos.

O aprofundamento do sentido e concepção de materiais didático-pedagógicos para a Arte instiga o estabelecimento de diálogos com as ideias e proposições dos professores-artistas nos depoimentos na série *Professor Artista*, no intuito de apontar reflexões relacionadas com os temas já elencados nos capítulos anteriores. O ensino-aprendizagem, neste capítulo, será discutido a partir de pontos de vista de professores de Arte que também são artistas e que transitam entre os dois campos com o mesmo envolvimento, tanto na atuação como Artista quanto na atuação como Professor de Arte. Diálogos, no sentido de conversar e aprender com esses profissionais que respiram e transpiram arte-Arte, que estão cotidianamente nas salas de aula, que trazem reflexões sobre arte e vida e que se constituem nas referências teóricas.

A série *Professor Artista* começou a ser produzida em 2011 para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV), modalidade EaD, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG. É produzida pelo Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação, também vinculado à Escola de Belas Artes da UFMG, e tem como objetivo levar aos alunos - futuros especialistas em ensino de Artes Visuais - depoimentos, imagens e trabalhos de professores-artistas contemporâneos, tanto nas suas poéticas de criação quanto em ações de ensino e, com isso, aproximar os alunos do universo da produção artística contemporânea e de poéticas de criação, visando gerar possibilidades de entendimento de processos artísticos e estímulos à criação e ao pensamento crítico no ensino-aprendizagem.

A ideia da série surgiu, conforme relata o Professor Evandro Lemos da Cunha, Coordenador Geral do CEEAV e do Innovatio,

do desejo de se produzir uma série especial para o CEEAV, junto com Sérgio Vilaça e Graziella Luciano, começamos a discutir possibilidades de abordagens, do ponto de vista documental, sobre o ensino de Arte do ponto de vista do artista professor: "para um Artista, como seria ensinar Arte?" ou "como se dá a relação pedagógica Artista-ensino de Arte?".

A série *Professor Artista* é um trabalho coletivo, conta com a participação de diversos profissionais do Innovatio e o Professor Evandro destaca a importância do trabalho colaborativo, ressaltando que "o trabalho audiovisual é, por si, um trabalho coletivo. E o trabalho de Coordenação, além das questões administrativas, envolve criar condições e dinâmicas criativas entre os envolvidos no projeto".

A série *Professor Artista* atesta a importância de parcerias com a existente entre o CEEAV e o Innovatio para a realização de projetos especiais para a produção de materiais didático-pedagógicos no contexto da educação a distância. Entre outros benefícios, Evandro Lemos da Cunha lembra que:

Esses projetos possibilitam um horizonte criativo para a produção de material didático. Permitem que desenvolvamos pesquisas com qualidade sobre ensino de Arte, que estimulam ideias e conhecimentos artísticos nos alunos, que é o que interessa no ensino da Arte.

O Professor Evandro Lemos da Cunha considera a série *Professor Artista* como um material didático-pedagógico importante, no sentido de "ter a estrutura de 'filme-documental', com registros de ideias e proposições de artistas professores que instigam e levam o aluno a um raciocínio sobre o porquê de se aprender Arte" (Depoimento via e-mail).

Muitos alunos do Curso de Especialização fizeram graduação em outras áreas que não Artes e, após a conclusão do Curso, vários deles passam a ministrar o componente curricular Arte em escolas da

educação básica em diversas regiões do estado de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, um objetivo específico da série *Professor Artista* é contribuir para professores de Arte de um modo geral, no sentido de ampliar as reflexões sobre o lugar dos materiais didático-pedagógicos no ensino-aprendizagem, estimulando procedimentos de criação vinculados a processos de experimentação, de pesquisa e de construção de conhecimento artístico e, dessa forma, criar possibilidades de ampliação do repertório dos alunos em relação a seus procedimentos artísticos e pedagógicos. Para isso, a série apresenta a produção de professores-artistas que se destacam no contexto da arte contemporânea e mostra parte dos seus processos de criação, suas proposições e experiências com o ensino-aprendizagem.

A realização da Série é um trabalho complexo, envolve uma equipe de profissionais e uma série de ações, reuniões, *briefings*, saídas para gravação e, como coordenador da Série e na consultoria didática - junto com a Professora Lucia Gouvêa Pimentel - elaboro as questões abordadas nas gravações e acompanho todas as etapas da produção. A Série conta, em março de 2016, com dez vídeos finalizados e quatro em processo de captação de recursos para produção.

A proposta conceitual da Série consiste em abordar o trabalho de professores-artistas tanto nos processos de criação quanto no ensino-aprendizagem, e apresentar as diversas modalidades de expressões artísticas com as quais cada um deles trabalha e se envolve, como desenho, pintura, escultura, cerâmica, fotografia, gravura, tecnologias contemporâneas, intervenções urbanas e teatro, dentre outras.

Os filmes são criados a partir da gravação de depoimentos; de imagens da produção artística de cada um no ateliê e em mostras e apresentações, além do trabalho como professores; de ações ou propostas artísticas para a produção específica do filme, de

depoimentos de especialistas ou críticos sobre o seu trabalho e de outras imagens e narrativas. São consideradas as especificidades do professor-artista, no sentido de ter a arte como contexto de vida nas suas vivências e experiências de criação, do pensar e do fazer artístico, fatores que por si só possibilitam estimular a concepção de metodologias e ações no ensino-aprendizagem.

Sandra Favero (2006) fala do professor-artista como um propositor e portador de uma necessidade de conhecer algo, "que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Um corpo criador / um corpo professor, no mesmo corpo" (p. 2).

Ricardo Basbaum (2013) criou o conceito "artista-etc", para falar do Artista que questiona suas atuações além do envolvimento com a produção autoral. Nesse caso, o professor-artista é um "artista-etc" e, quando isso acontece, conforme observa Edmilson Vitória de Vasconcelos (2006),

o artista acaba transitando por outras instâncias do sistema de arte incorporando outros papéis e outras funções. Nesta reflexão, pensar com arte, leva-o a escrever, pesquisar, ler, falar, expor e posicionar-se a respeito do fazer artístico e suas repercussões no campo ampliado da cultura (p.791).

O fato de experimentar e fazer arte requer abertura a erros e acertos, e a experiência contínua com processos de criação possibilita ao artista - que também atua como professor -, em muitas situações, encontrar caminhos mais adequados para os exercícios com os alunos. O trabalho em ateliê, o envolvimento nos processos de criação de uma obra de arte, os procedimentos na manipulação de materiais, os erros cometidos e refazimentos de trabalhos, além da própria imprevisibilidade da criação artística são movimentos da atuação do artista que potencializam ideias e contribuem fundamentalmente na condução de experiências no ensino-

aprendizagem.

Da mesma forma, vestígios e rastros do que é proposto pelo professor na sala de aula muitas vezes são incorporados na produção autoral do professor-artista, levando em conta fatores como diálogo e processos coletivos de trabalho, além da constatação de que o ato de ensinar nunca acontece separado do ato de aprender.

Eugênio Paccelli Horta (2015) corrobora essa percepção e afirma que não consegue mais pensar na sua produção como artista desvinculada da experiência e da prática do ensino.

A minha demanda estética e poética, ela se faz dentro da sala de aula também, na elaboração de processos didáticos, processos de aprendizagem, de práticas que vão redundar numa experiência poética dentro da sala de aula e também em trabalhos individuais. Atualmente tem vários trabalhos que eu produzi que levam registros, rastros do que foi experimentado dentro da sala de aula com os alunos (Depoimento Série *Professor Artista*).

O professor-artista, consciente das suas posições estéticas e políticas, não aparta sua visão de mundo quando atua em um campo ou em outro. Isso por que a arte faz parte da sua vida, está no seu cotidiano e as percepções como artista contribuem nas ideias para o ensino-aprendizagem e vice-versa.

Essas reflexões e percepções foram fundamentais para pensar conceito e formato dos filmes, o traço poético na dinâmica da criação e produção refletem perspectivas estéticas para pensar materiais didático-pedagógicos para além de um conjunto de coisas. Os depoimentos dos professores trazem ideias valiosas para ampliação do pensamento sobre a prática no ensino-aprendizagem em Arte.

Na primeira fase do projeto foram produzidos filmes com os seguintes professores-artistas: Adel Souki, Alexandrino do Carmo, Brígida Campbell, Clébio Maduro, Eugênio Paccelli Horta, Hélio Passos

Resende, Junia Melillo, Mariana Lima Muniz, Mário Zavagli e Paulo Baptista.

Dentre os variados temas e abordagens desses profissionais, alguns trechos extraídos dos depoimentos²⁵ trazem reflexões fundamentais para a ampliação de pensamentos artísticos e concepções propostas, ações e materiais didático-pedagógicos para o ensino-aprendizagem.

Adel Souki (2015), por exemplo, ressalta a importância do diálogo na relação professor-aluno ao se referir ao período de estudo na Escola Guignard e das dúvidas que tinha quanto ao caminho a percorrer na arte e considera que as ações, conversas e estímulos dos seus professores foram fundamentais para a sua formação como artista e para as experiências que desenvolve em oficinas no ensino-aprendizagem:

A Celeida Tostes foi uma influência muito grande para mim. Ela veio do Rio de Janeiro dar um curso aqui e propôs para a turma a construção de um forno num presídio de mulheres. Não parei, depois disso, de construir fornos.

O que eu fazia de peças de cerâmica, antes modelando, eu comecei a partir de um bloco, que era o tijolo que eu pegava numa olaria e ia esculpindo. Então eu comecei a trabalhar nos tijolos e o Amilcar de Castro, que era muito amigo dos alunos, me disse: Está bom, mas isso ainda não é nada! Você está fazendo um tijolo, faça oitenta! Aí você vai saber o que é o seu trabalho. E eu fiz! Ele também disse uma coisa que me segue até hoje - e que passo também para os alunos com quem eu trabalho: ser original não é fazer nada diferente, ser original está ligado às suas origens, quando você vai nas suas origens e fala e expressa o que você está sentindo, aí é a verdadeira arte, aí é ser original (Depoimento série *Professor Artista*).

²⁵ Entrevista textualizada para melhor fluidez da leitura. Os depoimentos dos professores-artistas constam, na íntegra, em DVDs da série *Professor Artista*.

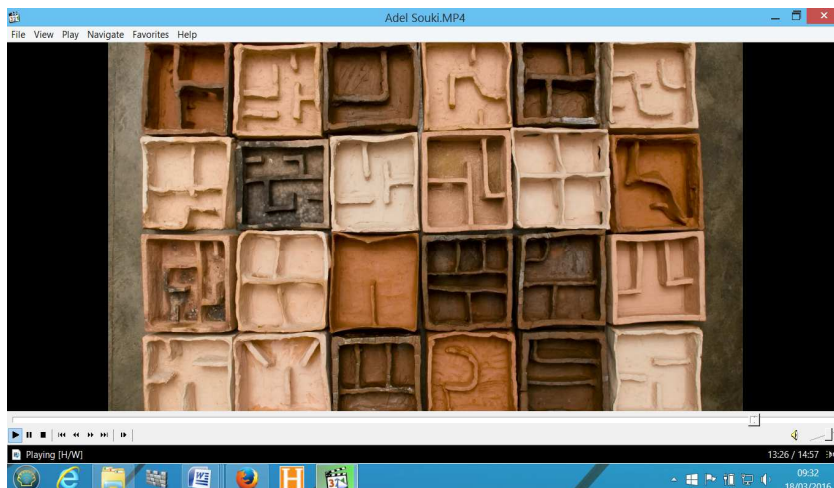


Figura 20. Frame do filme de Adel Souki. Série *Professor Artista* (2015).

Alexandrino do Carmo (2015) afirma a importância de processos de experientiação na Arte ao falar do seu trabalho, que envolve e integra ações no campo da Dança, da Música e das Artes Visuais e dos desafios demandados no desenvolvimento dessas experiências com os alunos.

Eu acho que é muito importante que o artista tenha uma vivência, não que ele tenha que fazer ou que ele saiba fazer, mas que ele vivencie. Nessa história eu penso que é aí que a coisa pode acontecer mesmo, essa ideia da integração das disciplinas da Arte. Por isso que eu entro na ideia da experimentação, acho muito interessante que o aluno tenha a possibilidade de experimentar, experienciar.

Eu adoro desafios, não só vendo o aluno sendo desafiado, mas eu como instrutor, como professor, sendo desafiado. A maioria das vezes dá certo por que uma das coisas fantásticas na ideia da arte é que ela tem que ser flexível. Então nada tem que ser muito perfeito (Depoimento série *Professor Artista*).



Figura 21. Frame do filme de Alexandrino do Carmo. Série *Professor Artista* (2015).

Brígida Campbell (2015) aborda criticamente a conexão que as pessoas estabelecem com a imagem e discute a arte do ponto de vista do artista propositor, na sua relação com a política, com o espaço urbano, com a produção coletiva, na aproximação com o cotidiano, destacando a importância de se interagir com os espaços comuns e com as pessoas na cidade. Nessa perspectiva, o espaço das cidades se torna um campo vasto de referências para abordagens no ensino-aprendizagem em Arte, considerando as especificidades de cada cidade, comunidade, escola e seu entorno.

Um dos papéis que a arte ocupa é justamente fazer com que as pessoas abram um campo de percepção muito maior. Por que a gente vive dentro de um contexto onde é tudo muito padronizado. A nossa educação para a imagem é feita pela publicidade principalmente. E aí também o cinema e a televisão, lembrando que o cinema e a televisão, na sua maior parte é publicidade, por que mesmo quando eles não estão vendendo um produto eles estão vendendo alguma ideia ou algum valor simbólico. A arte entra, a meu ver, construindo novos valores simbólicos, novos padrões estéticos, novas formas de percepção de uma mesma coisa, etc.

A cidade é um espaço interessantíssimo de atuação. É um espaço com milhões de referências, possibilidades, movimentos. E é interessante pensar que a cidade não é "a" cidade, não existe a cidade, existem "as" cidades. Tem a cidade de quem trabalha naquele lugar, tem a

cidade dos moradores de rua, tem a cidade dos carros, tem a cidade dos ciclistas. A cidade dos pedestres, a cidade dos vendedores, a cidade dos arquitetos, a cidade dos engenheiros... (Depoimento série *Professor Artista*).

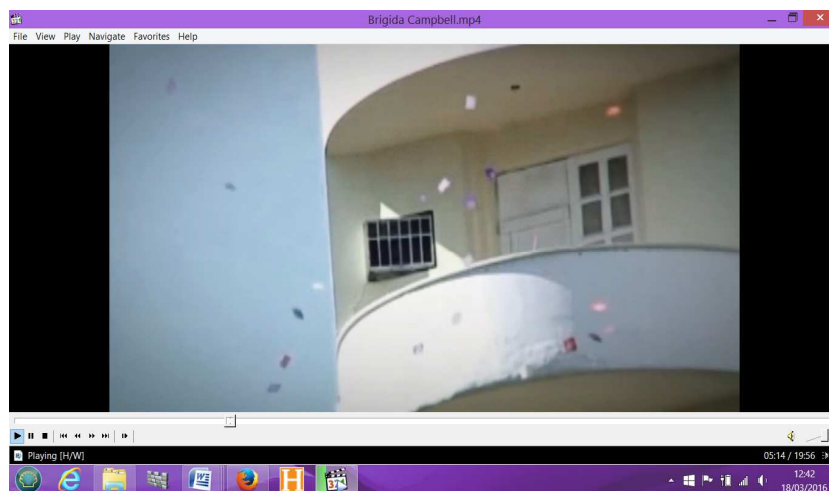


Figura 22. Frame do filme de Brígida Campbell. Série *Professor Artista* (2015).

Clébio Maduro (2015) fala da condição do professor-artista e de trabalhos em projetos de extensão, da importância de propor experiências de Arte além da universidade e levar a Arte para alunos das periferias das cidades:

É difícil ser artista e ser professor, mas eu aprendi a ser professor convivendo com pessoas que são excelentes professores, foram excelentes professores [...]

Tenho um trabalho que desenvolvia com crianças de periferia, o material, alguma coisa que eu tinha aqui eu levava. Precisei fazer uma série de exercícios com monotipia, com desenhos, simplificar a forma, a maneira de trabalhar para deixar claro também para eles que não é por causa de material, de não ter material que você não possa trabalhar. Vamos fazer tinta, mas como vamos fazer tinta? Vamos comprar o pó xadrez e fazer a tinta aqui! Você tem que criar fórmulas para que não usem isso como justificativa para não produzir (Depoimento série *Professor Artista*).

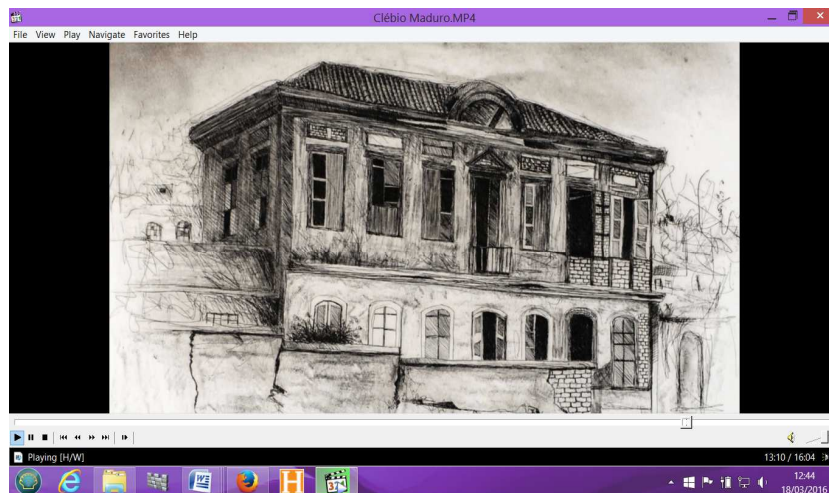


Figura 23. Frame do filme de Clébio Maduro. Série *Professor Artista* (2015).

Eugênio Pacelli Horta (2015) reflete esteticamente sobre sua condição de professor-artista e as imbricações estabelecidas entre os dois campos de atuação e ressalta a importância da prática e produção artística como fenômeno imprescindível ao Professor de Arte:

Não é possível um professor em Arte não praticar arte. Eu acho que qualquer pessoa que se propõe a ter essa experiência, de ensino, de participação com o grupo no intuito de ampliar conhecimentos, essa pessoa ela tem que produzir também, é importante. Se você não sente a experiência em você mesmo, como você vai conseguir transmitir, dialogar sobre ela, fica uma relação muito artificial. Então, para mim, todo professor de Arte ele tem que ser um artista, ele tem que produzir arte.

Eu não consigo pensar mais na minha produção como artista desvinculada da experiência e da prática do ensino. Todo artista tem a capacidade, mesmo quando não é formado especificamente, para dar aulas, ele tem capacidade para isso (Depoimento série *Professor Artista*).

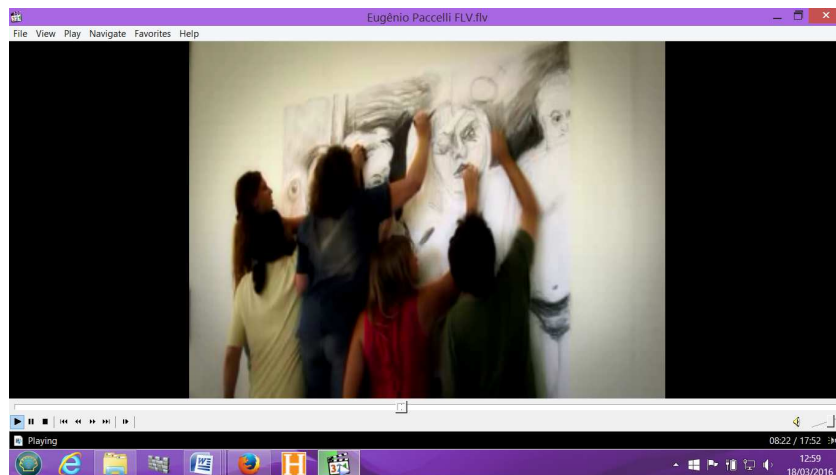


Figura 24. Frame do filme de Eugênio Paccelli Horta. Série *Professor Artista* (2015).

Hélio Passos Resende (2015) fala de seus trabalhos desenvolvidos em mídias combinadas, buscando a junção de modos de trabalhos e objetos físicos associados a intervenções digitais e virtuais. O professor-artista propõe reflexões sobre a necessidade de políticas públicas articuladas em relação à Arte como área de conhecimento e como fenômeno-capacidade de transformação social, principalmente em regiões mais carentes.

Essa pintura tem muito a ver com tecnologia porque o projeto dela está vinculado com um exercício que eu faço com o *photoshop*, de manipulação da fotografia.

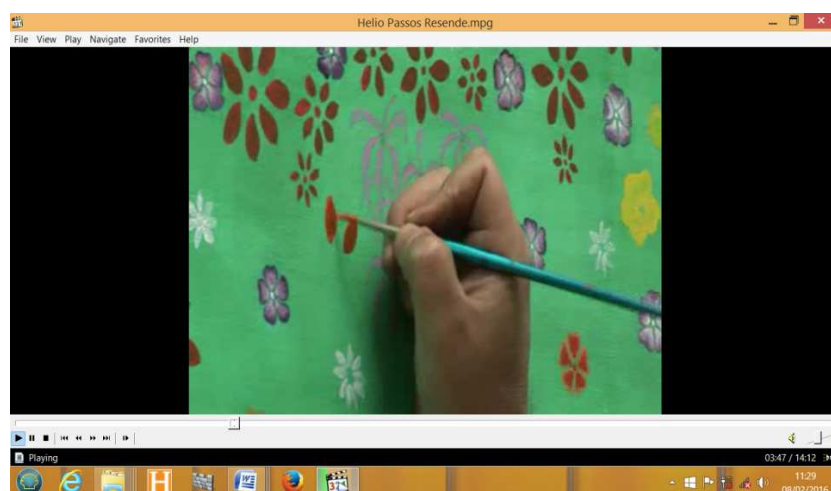


Figura 25. Frame do filme de Hélio Passos Resende. Série *Professor Artista* (2015).

Eu fiz alguns exercícios onde uso mais ou menos esse

formato e aí manipulo a imagem criando esse volume, meio orgânico. Eu me sinto seguro com essa forma e daí vou trabalhando. Eu fiz esse projeto no *photoshop*, fiz *layers*, as flores são *layers* sobre as fotografias.

Eu trabalho muito com um público mais carente, socialmente e economicamente. Então a gente vê uma necessidade muito grande de uma presença do estado social, do estado político, de dar suporte para esse grupo, que a gente sabe que no Brasil é a maioria. Então eu acho que é fundamental ter essa consciência política e quem dá mais acesso para perceber o mundo, eu acho que é a prática da arte, a prática e a consciência dela. (Depoimento série *Professor Artista*).

Junia Melillo (2015) aproveita seu aprendizado e formação em diversas áreas na produção dos seus trabalhos, muitos deles resultantes da junção de modalidades de expressão com as quais trabalha, e ressalta a importância do Professor de Arte levar as experiências de ateliê para a sala de aula, de processos experimentais que propiciam novas ideias e construção de conhecimentos artísticos.

Desde pequena, de alguma forma, eu já vinha me envolvendo com a arte naturalmente. De nove aos vinte e três anos eu estudei piano muito seriamente. Eu já fazia os cenários da escola de música, desde pequena eu desenhava, modelava. Sempre tive facilidade com o tridimensional. Então a música continua presente no meu trabalho, de alguma forma. Esses objetos que eu fiz por último, por exemplo, todos têm sonoridade, têm ritmos, têm ciclos que se repetem.

Essa ideia de fazer plantas mecânicas é um negócio bizarro, que por um lado tem uma poesia e tem uma delicadeza, por outro tem um lado muito bizarro. Por que é a mecânica contra o orgânico, são várias contradições que estão juntas nesse trabalho.

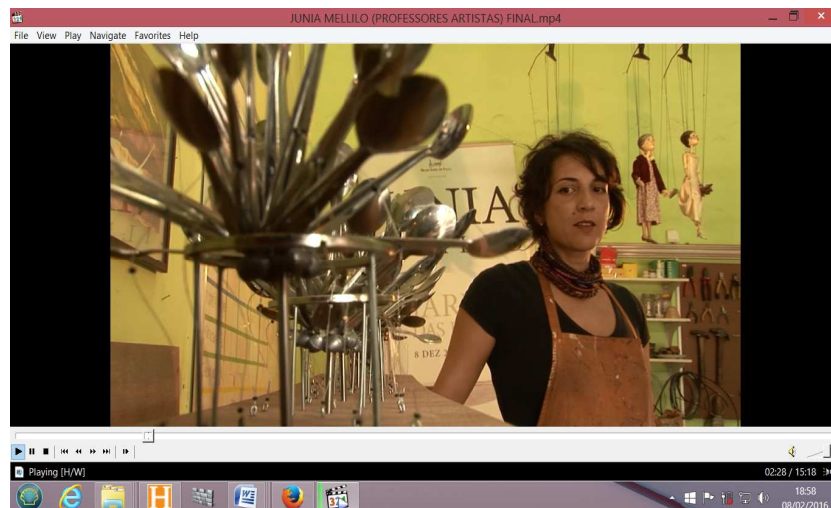


Figura 26. Frame do filme de Junia Melillo. Série *Professor Artista* (2015).

Eu acho importantíssimo que haja essa experiência dentro do ateliê para o professor levar isso para uma sala de aula, para ensinar Arte. Eu acho muito importante que se estimule a imaginação e as poéticas ao invés de ficar preso em exercícios e repetições de fórmulas... É claro que tem pessoas mais habilidosas do que outras, mas o que eu acho mais importante é que o professor não pode, não pode o aluno por que isso, às vezes, vai ser refletido pelo resto da vida da pessoa e não só na Arte. (Depoimento série *Professor Artista*).

Mariana Lima Muniz (2015) traz reflexões da sua vivência no Teatro, como atriz e Professora pesquisadora da improvisação, e faz considerações metodológicas do seu processo de atuação como Professora que contribuem não somente para o Teatro, mas para todas as áreas de expressão em Arte.

Eu não tenho distinção, para mim eu estou criando quando eu dou aula e quando estou ensaiando, quando estou no palco. Não tem uma coisa tipo assim: agora eu sou a professora. Eu sou a professora, eu proponho os exercícios, mas eu entro como atriz em vários momentos dos exercícios, entro na cena quando é necessário. E faço um trabalho muitas vezes de espelho, principalmente com atores inexperientes.

Eu me coloco exatamente na posição em que ele está. Primeiro para entender a visão que ele tem da cena de

dentro da cena, porque a visão de fora é muito mais ampla que a visão de dentro. E depois para começar a estimular uma respiração diferenciada, estimular um olhar diferenciado, uma corporeidade diferenciada que possa abrir perspectivas para ele na improvisação.

Tem alguma coisa que não é a escola que vai dar. Talvez a escola possibilite desenvolver isso porque ela possibilita exercícios, mas a questão toda é que você pode fazer um trabalho muito técnico. E eu como professora e como atriz gosto de ter um trabalho técnico, porque se eu ficar contando só com a intuição, me sinto insegura. Porque aí ou você deslancha e consegue tocar as pessoas, seja fazendo rir, seja fazendo chorar, seja provocando questionamentos do que quer que seja, provocando raiva, que não é técnica. É como se fosse um trem, acho que essa imagem do trem é muito boa. Você tem o trem, o trem é a técnica, se a técnica estiver fora do trilho ela não anda. Agora, se ela estiver no trilho ela voa. (Depoimento série *Professor Artista*).



Figura 27. Frame do filme de Mariana Lima Muniz. Série *Professor Artista* (2015).

Mário Zavagli (2015) fala do espaço da aula de Arte como lugar fundamental de experimentações e erros, dos processos de criação artística como fenômenos do pensamento e da relação de proximidade e estímulo à produção que estabelece com os alunos.

Se o fundamento de toda a criação é o pensamento, o que importa, o pensamento é que é revolucionário, a ideia é que é revolucionária. Nós podemos abrir mão

inclusive do objeto em si. Se você pegar, por exemplo, a questão instalacional, visualmente ela está muito mais próxima, talvez, da arquitetura né! Se você pensar em *happenings* e performances está muito mais próximo da linguagem teatral.

Eu não me sinto absolutamente um professor. Obviamente que eu tenho muito mais experiência, mais conhecimento, pela idade e pelo tempo do que a grande maioria das pessoas com quem eu me relaciono aqui dentro. Mas é um relacionamento... o ideal é que seja o mais próximo e igual possível.

E falo com eles: não estou nem um pouco preocupado com a qualidade que vai resultar do trabalho aqui, não me interessa, eu quero trabalho. Se você estiver trabalhando, se você mergulhar no processo de trabalho a qualidade vem, não tem erro. E vem num processo fabuloso, numa velocidade, numa progressão geométrica, aritmética, louco.

Aqui no ateliê é que é para experimentar! Aqui é o período de formação! Aqui é para ter a liberdade total para fazer o que quiser, inclusive alguns começam a fazer pintura aqui e terminam fazendo, por exemplo, objetos, esculturas, trabalhos conceituais. (Depoimento série *Professor Artista*).

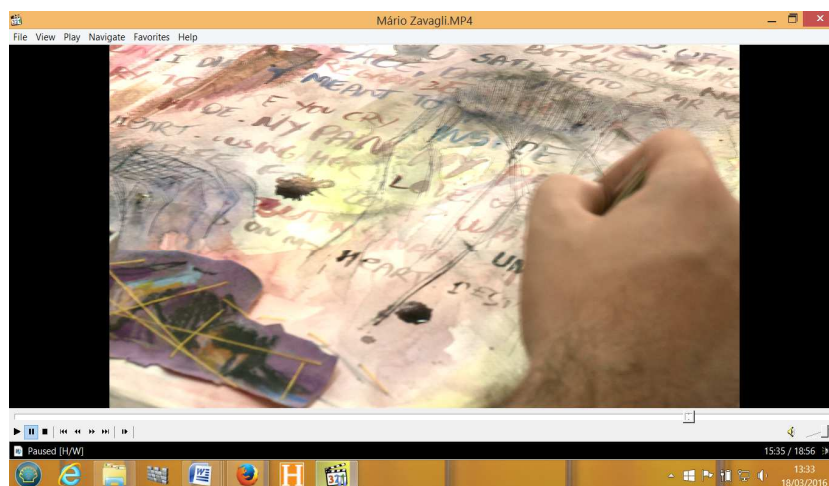


Figura 28. Frame do filme de Mário Zavagli. Série *Professor Artista* (2015).

Paulo Baptista (2015) faz da fotografia de paisagem um instrumento de expressão e reflexão sobre a arte em proposições relacionadas a questões político-ambientais, além de contextualizar a fotografia e as tecnologias contemporâneas como fenômenos

importantes de mediação no ensino-aprendizagem em Arte.

Hoje em dia, o conceito de arte, na verdade, ele se multiplica, se amplia se mistura, ele interage com várias outras formas de expressão e, eu acho que tudo isso, torna a possibilidade de, por exemplo, no meu caso, a fotografia da paisagem, ter um viés de interlocução política com a sociedade muito forte, eu acho que isso é fundamental. E, esse caso específico, deste trabalho desenvolvido aqui, por exemplo, na região da serra do Gandarela é um exemplo claro disso.

A paisagem é uma maneira de a gente ver o meio que nos cerca e ao mesmo tempo perceber como que esse meio que nos cerca nos afeta.

A arte contemporânea funciona, em grande parte, dentro da lógica da fotografia. Ela é considerada a primeira das imagens técnicas, a partir da qual se levou ao cinema, à televisão, ao vídeo, à arte computacional, que são áreas em que a arte contemporânea bebe, se alimenta o tempo todo. Então na verdade tem uma interação muito grande (Depoimento série *Professor Artista*).

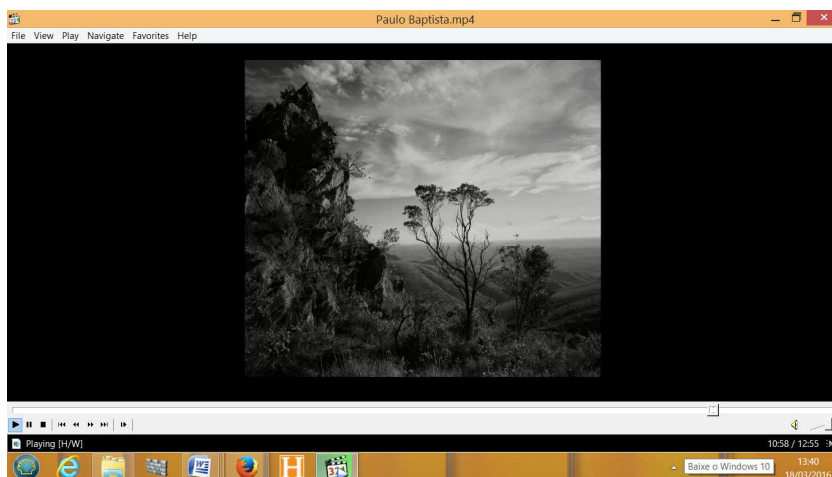


Figura 29. Frame do filme de Paulo Baptista. Série *Professor Artista* (2015).

3.1 A imaginação como vetor de construção de conhecimento

A imaginação é citada, conforme depoimentos dos professores-artistas, como um elemento primordial na construção de conhecimentos, como ressalta Mariana Lima Muniz (2015), ao

considerar a imaginação como um evento

inerente ao ser humano, é o pensamento abstrato. Eu acho que a arte treina a imaginação. Tanto a arte quanto você fazendo quanto você observando, quanto você fruindo, ela treina isso, a sua imaginação, a sua capacidade viver outras vidas além da sua própria (Depoimento Série *Professor Artista*).

A construção do pensamento é uma ação imagética, que envolve visualizar imagens do presente, visualizar imagens concebidas anteriormente e possibilidades de concepção de novas imagens-pensamentos. O poeta Manoel de Barros, no documentário *Só dez por cento é mentira*, situa a imaginação numa categoria posterior ao ato de ver uma imagem e-ou ao ato de lembrar de uma imagem. Para ele, a imaginação é o sentido criado por cada uma dessas imagens-lembranças e suas correlações. "O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. A imaginação transfigura o mundo"²⁶. Nessa perspectiva, a imaginação é precursora da ação e da criação. As imagens podem ser formadas tanto internamente, em processos mentais, quanto externamente, a partir do que é visto. E a habilidade de imaginar diferentemente amplia possibilidades de criar e de estabelecer conexões, diálogos e conhecimentos em vários aspectos, além de permitir fazer experiências a partir de perspectivas variadas.

Arthur Efland (2005) destaca que a imaginação estabelece relação com o mundo dos acontecimentos comuns e exerce uma função importante na vida das pessoas e na dos trabalhos de arte, pois

na arte, a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. [...] Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação (p. 341).

²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>

Lucia Pimentel (2009) ressalta que são várias as formas e possibilidades de se pensar uma imagem, seja ela sonora, gestual ou gráfica. Para a autora, a linguagem é apenas uma forma de comunicar a imagem, mas não substitui o pensamento em imagem. E faz "distinção entre pensamento e comunicação via imagens, uma vez que arte e comunicação são duas áreas de conhecimento distintas. A linguagem refere-se à comunicação, e não à arte" (p.34). Lucia Pimentel (2013) considera que pensar arte é uma instância do espaço imaginativo, não como espaço de acaso, mas como espaço da construção do conhecimento.

A imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas. O tensionamento entre imaginação e imagem pode ser considerado uma operação cognoscível. Tem-se, então, a evidência da cognição imaginativa como possibilidade de construção de conhecimento (p.99).

3.2 A metáfora como vetor de construção de conhecimento

As metáforas também são operações que auxiliam na construção de sentidos e conhecimentos, elas estão na linguagem do cotidiano, estão em todas as áreas do conhecimento, estão essencialmente na arte e se configuram como modos potenciais de dar formas às experiências do dia a dia. Segundo George Lakoff e Mark Johnson (2002), "compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo" (p.22).

Mário Zavagli (2015) começa seu depoimento no filme da série *Professor Artista* com uma metáfora para contextualizar seus processos de criação e de atuação como Professor de Arte, mencionando que trabalha a partir de ideias:

Primeiro vem a ideia, depois vem com que roupa eu vou, com roupa eu vou vestir a ideia. E essas ideias vêm das formas mais diversas, que acabam configurando um tema; mas é uma ideia em si que me move a construir uma nova série (Depoimento Série *Professor Artista*).

Essa metáfora revela a importância de se pensar e propor ações e materiais didático-pedagógicos na perspectiva do estímulo à imaginação. As ideias dos professores-artistas da série *Professor Artista* corroboram com esse pensamento. Além das imagens da produção autoral e reflexões sobre processos de criação, os professores-artistas discorrem sobre temas fundamentais para propiciar reflexões e estímulos para o ensino-aprendizagem em Arte, como processos coletivos de criação e produção, aproximações da arte com a vida cotidiana e com a cultura tecnológica, a importância do engajamento nas pesquisas e experiências, das percepções sensório-corpóreas dos alunos, entre outros temas.

Dessa forma, o material didático-pedagógico é discutido na perspectiva do estímulo aos processos de criação, de pesquisa e de experimentações artísticas, associado ao desejo de causar desdobramentos em outras experiências.

As ideias e proposições dos professores-artistas se configuram em conceitos diversos e em estímulos para a ampliação do pensamento na elaboração de materiais didático-pedagógicos e de ações e abordagens no ensino-aprendizagem em Arte. São várias as modalidades, inúmeras as ideias e reflexões apresentadas e incomensuráveis as possibilidades de imaginar e conceber pesquisas e propostas a partir das imagens e depoimentos dos professores-artistas da Série.

Capítulo 4

Artista-Professor-Pesquisador-Materiais didático-pedagógicos Correlações

A perspectiva de pensar o material didático-pedagógico do ponto de vista do professor-artista traz contribuições para o ensino-aprendizagem em Arte, uma vez que propõe reflexões que priorizam provocações e estímulos a modos de se ensinar-aprender Arte que favorecem a ampliação do pensamento artístico. Trago, neste capítulo, uma reflexão acerca da minha trajetória como professor-artista e das conexões e ideias que se entrecruzam no trabalho nos dois campos. Essa reflexão atesta a minha compreensão do lugar e da importância do material didático-pedagógico no ensino-aprendizagem em Arte, principalmente em função de pesquisas e investigações empreendidas sobre o tema a partir do convite, para atuar como Professor da disciplina *Laboratório de Ensino de Artes Visuais no Brasil*, no CEEAV.

A necessidade de produção de um texto e um vídeo para a disciplina provocou questões até então não percebidas claramente, quanto a modos de concepção e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos e suscitou perguntas sobre como pensar metodologias para abordar o conteúdo, sobre o papel do material didático-pedagógico nos processos de ensino-aprendizagem e sobre a sua vinculação a processos de estímulo à experimentação e à criação artística.

Diante dessas reflexões, busquei aproximar as abordagens do material-didático pedagógico associadas a processos de criação artística e experimentações que empreendia em ateliê. No trabalho artístico autoral experimentei diversas modalidades de expressão como escultura, pintura, cerâmica, intervenções urbanas, instalações e objetos criados materiais de uso comum no cotidiano, tanto naturais quanto industrializados, tais como pregos, canudos plásticos,

rebites, palitos de picolé etc.

Além da criação de objetos com esses materiais, destituindo-os de suas funções originais, buscava refletir sobre a relação entre o uso "quase mecânico" que fazemos deles e evidenciar questões ligadas, por exemplo, ao consumo e descarte desses produtos após o uso; reflexões, enfim, sobre gestos e ações humanas no dia a dia, tanto individuais como coletivas.



Figura 30. Geraldo Loyola. *Sobre alguns caminhos do cotidiano e outras utopias...*²⁷

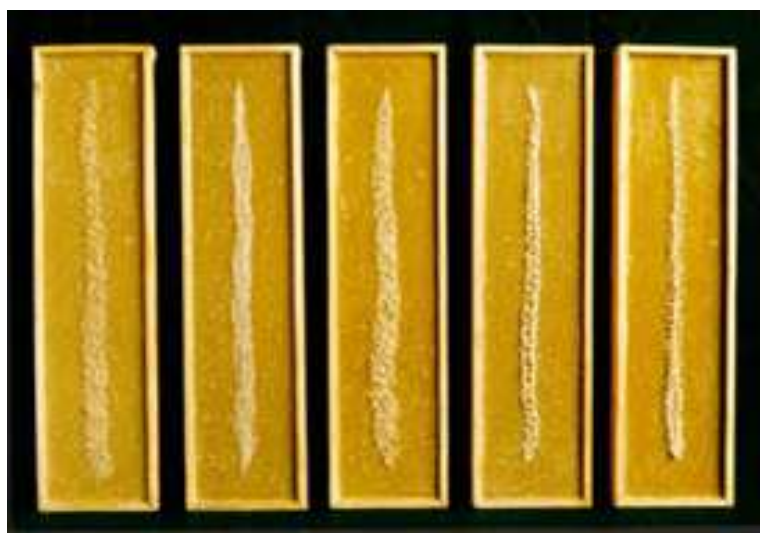


Figura 31. Geraldo Loyola. *Kundalini*.²⁸

²⁷ *Palha de aço, pigmentos e cola sobre madeira*. 10º Salão Nello Nuno de Artes Plásticas. Universidade Federal de Viçosa, MG, 1994. Prêmio Caixa Econômica Federal.

²⁸ *Bucha vegetal e cera de abelha sobre madeira*. 2º Salão do Museu de Arte Moderna da Bahia. Salvador, BA, 1995.

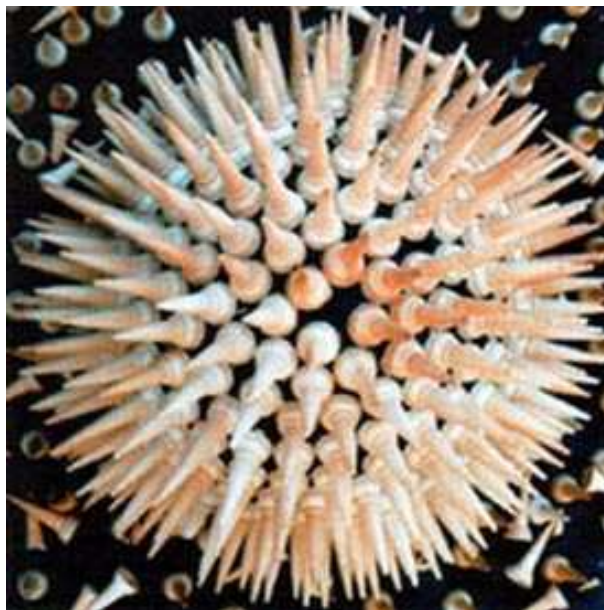


Figura 32. Olhar XXI. *Orbital*.²⁹

Concomitante à produção de ateliê, investia também em minha formação acadêmica, investigando novas possibilidades e metodologias de ensinar-aprender Arte, com o objetivo de melhorar meu desempenho como Professor. Cursei Bacharelado e Licenciatura em Artes Plásticas na Escola Guignard, em Belo Horizonte, e a fronteira de interesse entre esses dois campos de trabalho - o da produção autoral e o do ensino-aprendizagem - foi se diluindo com o tempo e ganhando a mesma importância, no sentido mútuo de trocas de ideias, de experiências e de ações.

Um dos últimos trabalhos autorais que fiz utilizando materiais de uso comum no cotidiano foi o projeto *Corpos Itinerantes*, uma série de performances realizadas em espaços públicos nas quais o meu corpo era o suporte para os materiais, em vestimentas diversas com as quais caminhava nas ruas e que permitiam também a participação de mais pessoas. Esse projeto foi desenvolvido em pesquisa durante o curso de Pós-Graduação em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes

²⁹ Instalação cinética com casquinhas de sorvete. Galeria SESIMINAS, Belo Horizonte, MG, 1996.

Plásticas da Escola Guignard, nos anos de 2001 e 2002.

Apresentei as performances em diversos eventos em diferentes cidades e também em escolas da educação básica, nas quais os alunos também participavam usando as vestimentas. A partir de materiais comuns, de fácil reconhecimento, buscava apresentar ao espectador a oportunidade de, ao visualizar aquela imagem em movimento, dar vazão a sentimentos (de surpresa, de estranhamento, de indagação etc.) que pudessem levá-lo a transcender aquele momento (aquele conteúdo imagético), colocando-o frente a outras situações de seu imaginário.



Figura 33. Ronaldo Macedo. *Fura Mundo*³⁰



34. Benedict Wiertz. *O que te incomoda?*³¹

³⁰ *Corpos Itinerantes*. 3º Bienal de Arte Contemporânea. Rio de Janeiro, RJ, 2002.

³¹ *Corpos Itinerantes*. Belo Horizonte, MG, 2002.



Figura 35. Fernando Ribeiro. *Corpos Itinerantes*.³²



Figura 36. Elvis Gomes. *Corpos Itinerantes*.³³

A proposta conceitual e a plasticidade dos materiais são importantes porque me utilizo deles para atrair, em um primeiro momento, o olhar do espectador. Insiro outra imagem no espaço comum - a imagem de um ser humano transfigurado, coberto da cabeça aos pés com uma vestimenta feita de materiais inusitados, ainda que comuns - para provocar situações de indagação e estranhamento, buscando tocar o espectador para além dos aspectos primeiros da percepção visual.

No texto elaborado para o curso de Pós-Graduação em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas, ressalto a importância da

³² Manifestação Internacional de Performance – MIP. Belo Horizonte, MG, 2003.

³³ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Campus Divinópolis, MG, 2003.

imaginação como fenômeno essencial na construção do conhecimento, da importância do pensamento por imagens, que acontece quando se evoca imagens, tanto as inéditas, concebidas originalmente, quanto as já percebidas anteriormente e lembradas pela pessoa. Percebo que essas questões devem estar incorporadas inclusive na vida cotidiana e, neste sentido, que as performances podem servir de estímulo, suscitando reflexões nas pessoas. Alguns amigos acompanharam à distância os percursos das apresentações, anotando as reações das pessoas nas ruas: “Ele é louco?”; “É o homem dos pregadores”; “Aquilo é o diabo!”; “O que é isso? O que é isso?”; “Moço, lá em casa está faltando pregadores”; “E aí, mister M!”; “Isso é um movimento dos sem roupa?”; “É o homem do varal!”;



Figura 37. Benedict Wiertz. O que te incomoda?³⁴ Figura 38. Fernando Ribeiro. Fura mundo.³⁵

“É o homem do palito!”; “Luís-caixeiro!”; “Homem espeto!”; “Paliteiro!”; “Arruma briga com esse aí prá ver só!”; “Esse aí comeu

³⁴ *Corpos Itinerantes*. Belo Horizonte, MG, 2002.

³⁵ *Corpos Itinerantes*. Manifestação Internacional de Performance – MIP. Belo Horizonte, MG, 2003. <http://www.oqueteincomoda.blogspot.com.br/>

muito churrasco! Olha só quanto palito!"; "Olha ele aí! Você falou que ele não vinha! Olha ele aí!"; "Esse é maluco! Maluco! Olha!". "O que é isso, é um ET?"; "Não acredito! Em plena Belo Horizonte!"; "Cruz-credo!"; "Tem um bicho lá na roça, desse jeito, que chama luís-caixeiro!"; "Como é que ele enxerga?"; "Ainda bem que a cara tá tampada!"; "Dá um abraço, doido!"; "Ele tem coragem!"; "Nota onze!"; Olha que legal, que bonito!"; "Não tem nada para fazer?!"; "Que chamar atenção!"; "Credo, que coisa horrível!", "É um homem feito de canudinho!"; "Gente, que estranho!"; "Bem-bolado!"; "Nossa, que doido!"; "É cada uma!"; "Que imagem!...".

Com a realização de performances no espaço público, eu buscava também efetivar uma aproximação com um número maior de pessoas, na tentativa de mostrar a importância da arte como um meio de reflexão e experimentação, que gera possibilidades de ampliação do pensamento e da percepção visual.

O projeto *Corpos Itinerantes* esgotou o desejo de trabalho com esses materiais e passei, na sequência, por um período de reflexão sobre projetos futuros e precisei abrir mão do espaço de ateliê que mantinha.

Em 2005, trabalhando como Professor de Arte na Escola Municipal Francisca de Paula, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, fui convidado a coordenar um projeto de implementação de tecnologias na escola, com a instalação de computadores em todos os setores e na sala de informática, além de equipamentos de filmagem, câmeras, projetores etc. E junto a isso desafios de toda espécie para pensar o uso pedagógico criterioso desses equipamentos e dos ambientes virtuais, tanto no ensino de Arte quanto nas outras áreas do currículo. A experiência de dois anos nesse projeto me fez perceber a importância da apropriação das tecnologias no ensino-aprendizagem em Arte e me estimulou a desenvolver pesquisa e dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, na qual abordei o ensino-

aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias contemporâneas em escola pública³⁶.

O trabalho com tecnologias contemporâneas também me instigava a buscar outras formas de expressão na produção autoral, como no documentário *Jequinhos*, sobre os jegues do Parque Municipal Américo René Gianetti, em Belo Horizonte.



Figura 39. Geraldo Loyola. *Jequinhos*.³⁷

A partir desse novo caminho, ficou claro que o surgimento e desenvolvimento das tecnologias digitais e de comunicação é uma realidade que incide cada vez mais em todos os aspectos da vida social e, de acordo com Lévy (2002), “deslocamentos menos visíveis ocorrem na esfera intelectual que nos obrigam a reconhecer essa realidade como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos do nosso tempo” (p.7).

Na pesquisa do Mestrado, constatei, através de questionário respondido por 34 professores de Arte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que a maioria dos respondentes

³⁶ A dissertação *Meadiciona.com: Ensino de Arte + Tecnologias Contemporâneas + Escola Pública* foi defendida em 03 de julho de 2009, sob a orientação da Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel.

³⁷ *Jequinhos*. Documentário. Ô de Dentro, Ô de Fora: Multiparidade do parque ao palácio. Palácio das Artes, Belo Horizonte, MG, 2008. <http://www.oqueteincomoda.blogspot.com.br/>

(76,5%) considera importante o uso das tecnologias contemporâneas em Arte, principalmente o uso do computador e da internet, mas todos apontaram dificuldades em desenvolver projetos, alegando falta de conhecimento sobre tecnologias e também o fato de não terem com quem dividir dúvidas e questionamentos. Além disso, muitos afirmaram as condições precárias das salas de computadores nas escolas, a pouca quantidade e defeitos dos equipamentos - gerando uma proporção inadequada de computadores por aluno -, as políticas de uso da sala de computadores de cada escola (ou a falta delas), a falta de suporte pedagógico, a falta de tempo e de preparo para lidar com as tecnologias como dificuldades encontradas no dia a dia das escolas (LOYOLA, 2009).

Em 2011, dois anos após a conclusão do Mestrado, fui convidado a dar aulas no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG, modalidade EaD, e assumi a disciplina *Laboratório de Ensino de Artes Visuais no Brasil*, que tem como objetivo estimular o futuro especialista-professor de Arte a pensar e criar o próprio material didático-pedagógico, considerando a realidade das escolas e culturas locais. Mais uma incursão no campo do ensino-aprendizagem de Arte mediado pelo uso de tecnologias contemporâneas, dessa vez na modalidade a distância, em um Programa de Pós-Graduação, com outro público e com novos desafios e demandas.

A perspectiva de trabalho como Professor da disciplina abriu um campo amplo de percepção da importância do material didático-pedagógico como conteúdo para o ensino-aprendizagem em Arte. Além da clareza dessa percepção, essa incursão veio com desafios variados, vinculados à pesquisa e ao aprofundamento sobre o tema, como a falta de referências teóricas específicas sobre o material didático-pedagógico para o exercício docente em Arte, principalmente quando me foi solicitado, pela coordenação do curso, um texto para a disciplina, como referência e embasamento para as pesquisas dos

alunos. Assim como tornou-se mais evidente a importância da discussão, da concepção e da apropriação do material didático-pedagógico numa perspectiva mais ampla, da sua importância nos cursos de Arte em todos os níveis de ensino.

A investigação mais aprofundada sobre o tema começou a partir da reflexão sobre as várias etapas e estratégias para pensar o material didático-pedagógico, desde a concepção até o desenvolvimento com os alunos. Além da proposição de pensar o material vinculado a propostas estéticas e de estímulo à criação e conhecimento artístico, é preciso também o perfil do público para o qual o material se destina, os objetivos principais, o formato do material, os referenciais artísticos relacionados com a proposta, o espaço físico para o desenvolvimento com os alunos, as metodologias de desenvolvimento, avaliação, desdobramentos etc.

Tanto o texto para a disciplina quanto o plano de ensino foram, pois, elaborados a partir de registros e conversas com as professoras que já haviam atuado nas disciplinas *Laboratório de Licenciatura I e II* da Graduação, buscando conceber o material didático-pedagógico como um conjunto de possibilidades de pensamentos que levam à reflexão do que seja ensinar-aprender Arte e à produção significativa de outros materiais-ações-ideias adequados ao contexto cultural de cada escola-ambiente. Dessa forma, apenas o manuseio de materiais, considerado por si só como fazer artístico, não cria oportunidade de construir conhecimentos e sentidos para as experiências, por isso é importante que o material didático-pedagógico esteja vinculado a proposições estéticas e que estimule experimentação, a pesquisa e o conhecimento artístico.

Além do texto, também foi solicitado um vídeo, com intuito de ampliar a compreensão da proposta da disciplina pelos alunos. O vídeo³⁸ foi produzido pela equipe do Innovatio. A produção do vídeo

³⁸ Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eJ_m2DVeQvs

teve um caráter experimental, buscando relacionar o material didático-pedagógico com processos de criação, com trabalhos de artistas contemporâneos, discutindo tecnologias e aproximando situações de pesquisa, arte e cultura contemporânea.

A disciplina *Laboratório de Ensino de Artes Visuais no Brasil*, a exemplo da configuração das disciplinas *Laboratório de Licenciatura I e II*, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da EBA/UFMG, preconiza a concepção e produção de materiais didático-pedagógicos e os alunos são estimulados a elaborarem um projeto de material didático-pedagógico que possa auxiliar e desenvolver o pensamento artístico dos alunos, pensando e imaginando a realidade de trabalho como Professor de Artes Visuais na educação básica.

A disciplina, no Curso de Especialização, também se mostra como fundamental para a formação de professores de Arte, uma vez que propõe reflexões e ações que aproximam situações com as quais os alunos, futuros professores, irão se deparar no ensino-aprendizagem.

Após a criação do vídeo, fui convidado pelo Coordenador Geral do Innovatio, Evandro Lemos da Cunha, a coordenar uma série de filmes para o CEEAV, na qual seriam apresentados trabalhos e ideias de professores artistas. Começamos, então, a refletir sobre conceitos para nortear e articular a produção da série *Professor Artista*, um projeto de trabalho coletivo.

Essas experiências me estimularam a elaborar projeto de pesquisa e abordar a série *Professor Artista* no Doutorado, iniciado em 2013, na busca de investigar processos de ensino-aprendizagem em Arte conjugados com reflexões da atuação de professores que também são artistas.

Vale ressaltar que nos anos de 2012 e 2013 assumi, como Professor Substituto, as disciplinas *Laboratório de Licenciatura I e II*, no curso presencial de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG. Essa experiência me instigou a aprofundar as

investigações sobre materiais didático-pedagógicos para a Arte e a elaborar o projeto de pesquisa no Doutorado. Aliado a isso, na minha proposta de pesquisa vinha implícita a experiência da sala de aula como Professor de Arte no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, nas oficinas de Arte em ONGs e em projetos sociais, nos cursos de formação para professores e em consultorias na área.

Muitos professores de Arte reclamam que nem sempre encontram condições favoráveis para desenvolver seu trabalho com os alunos em escolas da educação básica e, como consequência, também poder pensar materiais didático-pedagógicos em condições favoráveis. Mas essa é uma questão que também diz respeito à possibilidade de pensar e produzir os materiais de acordo com as estruturas disponíveis. É difícil para o Professor pensar e levar experiências e estímulos de criação para os alunos em salas de aula convencionais, em aulas de cinquenta minutos. Nessas condições, o Professor se vê induzido a conformar ideias, proposições e ações e a restringir possibilidades de uso de materiais, se limitando, muitas vezes, a exercícios em papel sulfite, tamanho ofício, com cada aluno em sua carteira.

Desenvolvi, em 2012, um projeto em condições e estruturas semelhantes ao descrito acima, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)³⁹, na Escola Municipal Hélio Pellegrino, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. As salas convencionais eram os espaços também para as aulas de Arte e o objetivo geral do projeto foi provocar questões acerca do desenho de criação e de observação e ampliar a percepção do espaço tridimensional. Como

³⁹ A EJA é uma modalidade da educação básica que atende a um público que não teve oportunidade de estudar na infância e adolescência, por vários motivos, como os relacionados à necessidade de trabalhar e à dificuldade de conciliar o estudo e o trabalho. São jovens e adultos que retornam à escola em busca da escolaridade, motivados principalmente para uma melhor qualificação profissional por exigências do mercado de trabalho. A maioria é composta de trabalhadores, muitos deles em atividades que exigem muito esforço físico, como a construção civil ou o trabalho doméstico.

objetivo final foi proposta a criação de cidades imaginárias, que seriam expostas no término do projeto. Alguns alunos se pronunciaram quando apresentei a proposta - principalmente os alunos em processo de alfabetização -, dizendo que não conseguiriam, que não sabiam desenhar. Expliquei que o projeto seria desenvolvido em etapas e que o mais importante seria a participação e experimentação. Os materiais utilizados durante todo o projeto foram lápis comum e papel sulfite. Alguns alunos compraram lápis especiais para desenho, mas isso não era uma exigência.

Uma das etapas do projeto envolveu exercícios e contextualizações para compreensão da perspectiva e da tridimensionalidade, no começo a partir de formas geométricas simples como o quadrado e o retângulo.

O título do projeto foi *Cidades Imaginárias*, inspirado inicialmente no livro *As Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino (2006), como acontecimento para contextualizar e estimular nos alunos a imaginação e o gosto pelo desenho de criação e pela observação dos espaços do cotidiano. A cidade imaginária de cada um seria uma cidade grande e um dos exercícios propostos foi a observação atenta de Belo Horizonte - onde todos moravam -, enquanto transitavam pela cidade. Pedi a observação dos prédios, os viadutos, as construções, as pessoas, os grafites e outras formas que chamassem a atenção de cada um, para discussão em sala de aula. Pedi a observação também dos espaços da escola e da sala de aula.

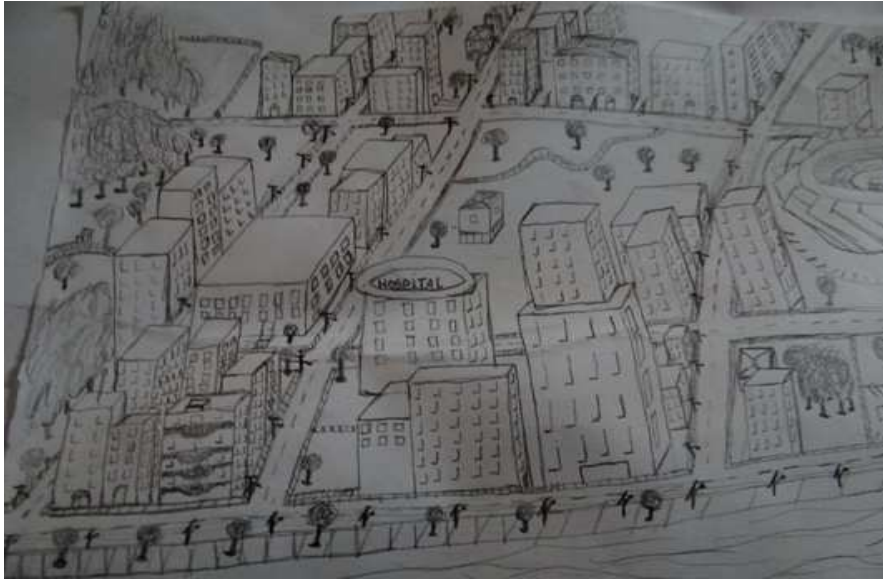
Apresentei imagens de cidades grandes, metrópoles de diversas partes do mundo, para ampliar a percepção da perspectiva artística. Aspectos como a largura, a altura, a profundidade - ou a "fundura", como compreendeu e constatou um dos alunos - foram contextualizados para a compreensão das três dimensões na representação de um objeto da natureza em um espaço plano. Busquei provocar também diálogos sobre cinema 3D, para entendimento da proposta, do espaço tridimensional da própria sala

de aula e dos objetos contidos nela.

Diante das dificuldades de compreensão das possibilidades e ângulos de abordagem da perspectiva, procurei trabalhar somente um ângulo nos desenhos. Nas aulas foram abordadas noções e feitos exercícios de exploração de sombra, luz e volume, bem como noções e exercícios de composição e de percepção espacial, inclusive do espaço da vida cotidiana de cada um, do espaço da escola, o espaço da folha do desenho, o espaço da criação.

O projeto teve duração de cinco meses, entre fevereiro e junho de 2012, e foi desenvolvido com todos os alunos da modalidade EJA da escola, no período noturno. Foram cerca de cento e oitenta alunos, desde as turmas iniciais, em processo de alfabetização, até as mais avançadas, em processo de certificação. O tema abordado, assim como os exercícios na sala ampliaram as conversas e diálogos com os alunos, alguns deles com profissão relacionada ao tema, como mestres de obra, pedreiros, ajudantes, marceneiros etc.





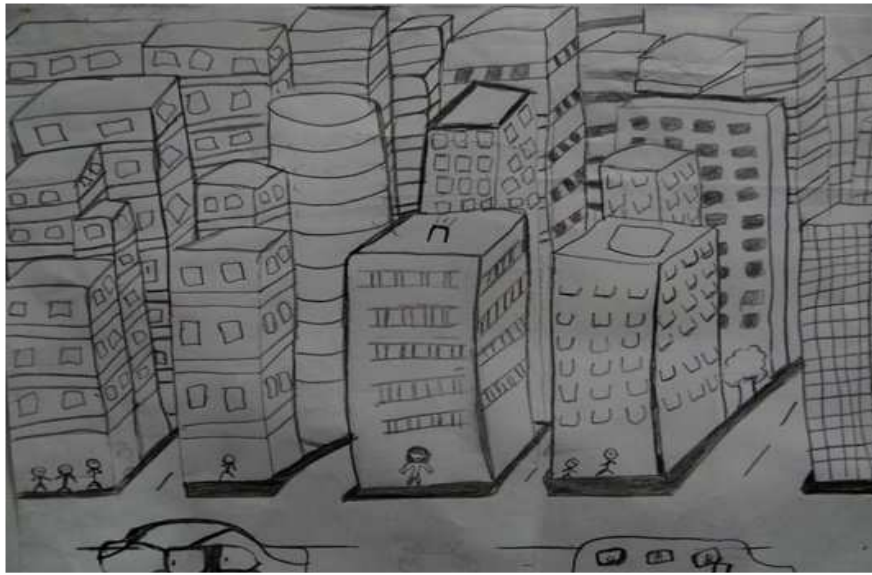




Figura 40. Geraldo Loyola. Desenhos dos alunos. EJA. 2012.

A experiência e o resultado do projeto ampliaram também as reflexões acerca do material didático-pedagógico para a Arte, que deve ser vinculado cada vez mais a proposições e modos estéticos de ensinar-aprender Arte, mesmo em espaços e estruturas inadequadas. No semestre seguinte, uma aluna me mostrou, muito orgulhosa, um desenho, projeto que ela mesma criou para a cozinha da sua casa, com os espaços dos eletrodomésticos e prateleiras, pensado a partir da experiência no projeto.

As produções dos alunos atestaram que os objetivos propostos foram alcançados, pois todos participaram dos exercícios e realizaram

desenhos de observação e de criação que proporcionaram a percepção e compreensão da tridimensionalidade e das possibilidades da representação gráfica de objetos tridimensionais em um plano. O resultado do projeto revela a importância da metodologia na condução e mediação das proposições, nas experiências, e nas reflexões sobre estímulos à criação e construção de conhecimentos com os alunos.

Nessa relação, é fundamental o entendimento do ensino-aprendizagem como processos de trocas e de envolvimento nos quais todos ganham. Silvio Gallo (2012) considera que toda relação, seja com pessoas ou com coisas, "possui o potencial de mobilizar em nós um aprendizado, ainda que ele seja obscuro, isso é, algo de que não temos consciência durante o processo (p.3)" e coloca o aprender como um acontecimento que "demanda presença, demanda que o aprendiz nele se coloque por inteiro (p.6)". O autor apresenta a imagem de um Professor de natação como metáfora para a compreensão do aprender:

É perfeitamente possível saber representar e reproduzir todos os gestos de um nadador e não saber nadar. Se o aprendiz não se lançar à água, se misturar com ela, se deixar ser levado por ela para, no próprio movimento, ser capaz de entrar em sintonia com a água, ele não terá aprendido. Um aprendiz aprende a nadar fazendo com, fazendo junto com o professor, não apenas fazendo como ele, o imitando.

Esse texto denota a importância do engajamento e envolvimento de todos nas experiências propostas e da condição do Professor como mediador e facilitador das ações. Pensar e conceber materiais didático-pedagógicos para Arte abarca um conjunto de ideias, conteúdos estéticos e metodologias em etapas que visam propiciar e estimular a experimentação, a criação artística e a aprendizagem da proposta pelos alunos, fatores que ratificam a importância da experiência do trabalho do professor-artista - nos dois campos - na

concepção de ideias, de modos de ensinar-aprender Arte e de mediação das proposições com os alunos.

Envolve, fundamentalmente, o exercício constante do pensamento artístico, de pesquisas e da prática artística como condições que potencializam e estimulam ideias e ações para o trabalho do Professor de Arte.

Considerações Finais

A abordagem do material didático-pedagógico numa perspectiva expandida, vinculando a sua concepção e produção a conceitos estéticos e de estímulos à criação artística, se configura como uma reflexão fundamental na elaboração de projetos e ações para o ensino-aprendizagem em Arte.

Essa abordagem, a partir do ponto de vista de professores-artistas, reflete o lugar do material didático-pedagógico em consonância com as especificidades da arte e do seu ensino-aprendizagem, ao incentivar ações de pesquisa, experimentação e respeito às subjetividades dos alunos na construção de conhecimentos artísticos. Nesse sentido, a série *Professor Artista* se constitui em um material didático-pedagógico que contribui, fundamentalmente, para o trabalho de professores de Arte em geral e para o ensino contemporâneo de Arte, ao trazer imagens, ideias e poéticas de criação desses profissionais e as imbricações que eles estabelecem entre os dois campos de atuação.

A intenção é que esse material didático-pedagógico dispare e provoque ideias e proposições, e que a compreensão do material didático-pedagógico em Arte seja percebida para além de roteiros preestabelecidos ou de apenas um conjunto de objetos palpáveis, mas como potencial estimulador de pensamentos e ideias para criação de novos materiais e ações.

O ensino-aprendizagem mediado pelo uso de tecnologias contemporâneas é considerado como um campo vasto para pensar materiais didático-pedagógicos em Arte, dadas as inúmeras possibilidades de se abordar e contextualizar as tecnologias na relação com a arte, com a pesquisa e a cultura.

Em todas essas situações é imprescindível que o Professor elabore metodologias, didáticas e pedagogias nas quais considere as

especificidades da arte, da criação e do pensamento artístico no ensino-aprendizagem em Arte, para melhor conduzir as experiências com os alunos de acordo com as condições e estruturas de cada lugar.

A abordagem do material didático-pedagógico como conteúdo de componente curricular nos cursos de Licenciatura em Arte configura-se como um eixo estruturante para a formação dos alunos, tanto nos estímulos à criação e produção autoral quanto nas possibilidades de elaboração e desenvolvimento dos materiais junto a alunos da educação básica, fatores que contribuem para a aproximação dos alunos de Graduação com a realidade das escolas da educação básica e do trabalho efetivo como futuros professores de Arte.

Nessa perspectiva, o material didático-pedagógico para Arte é percebido como um objeto estético, físico ou imaterial, que desperta e estimula interesses e conexões com novas ideias, pensamentos artísticos e possibilidades de fazer e compreender arte. A percepção do material didático-pedagógico nesta perspectiva se desenhou e consolidou a partir do encontro, do aprendizado, das conversas, das experiências e das vivências que tive com professores e alunos da Licenciatura da EBA/UFMG nos quais constatei a sua importância como componente curricular, como um acontecimento que possibilita estruturar e estimular o pensamento artístico e que contribui, fundamentalmente, para pensar proposições e ações no ensino-aprendizagem.

Essa percepção se tornou mais evidente ainda a partir do envolvimento com os professores-artistas que participaram da série *Professor Artista*. Os diálogos compartilhados com cada um deles ampliaram a minha compreensão acerca de diferentes modos de pensar e fazer arte, assim como a percepção das sutilezas dos processos, que me possibilitam perceber hoje com maior clareza o quanto é complexo e potente esse modo de ensinar-aprender Arte, que merece ser difundido e apropriado por mais pessoas.

Sabe-se que muito há, ainda, que pesquisar sobre material didático-pedagógico para o ensino-aprendizagem de Arte, e novos campos poderão ser abertos como, por exemplo, a relação entre as diversas modalidades artísticas e seus processos, materiais didático-pedagógicos interativos para EaD e outros. Espero que a contribuição desta tese desafie outras pesquisas e outras teorias em Arte.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. Arte Moderna. Tradução: Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p. 98-112.

BASBAUM, Ricardo. Manual do artista-etc. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20/08/2015.

BOURRIAUD, Nicolas. Formas de vida. A arte moderna e a invenção de si. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins, 2011.

BROECKMANN, Andreas. Image, Process, Performance, Machine. Aspects of a Machinic Aesthetics. Lecture Manuscript for the Refresh! Conference, Banff/Canadá, 2005. Disponível em: <http://www.mediaarthistory.org/wpcontent/uploads/2011/05/AndreasBroeckmann.pdf>. Acesso em: 29/10/2013

CALVINO Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Ítalo. As cidades Invisíveis. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

COUCHOT, Edmond. Reinventar o tempo na era digital. (Réinventer le temps à l'heure du numérique) Tradução Maria Leticia Rauen Vianna. Interin. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Linguagens da Universidade Tuiuti. Paraná, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <http://interin.utp.br/index.php/vol11/issue/view/13/showToc> Acesso em: 30/06/2014.

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Martins, 2010.

DUBOIS, Phillipe. Máquinas de imagens: uma questão de linha geral.

In: DUBOIS, Phillipe. Cinema, vídeo, Godard. Tradução Mateus Araújo Silva. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 31-67.

EFLAND, Arthur D. Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p.318-345.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-94.

BROECKMANN, Andreas. Image, Process, Performance, Machine. Aspects of a Machinic Aesthetics. Lecture Manuscript for the Refresh! Conference, Banff/Canadá, 2005. Disponível em: <http://www.mediaarthistory.org/wpcontent/uploads/2011/05/AndreasBroeckmann.pdf>. Acesso em: 29/10/2013

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

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo. COEB 2012. Prefeitura Municipal de Florianópolis - SC. Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://migre.me/tj8xq> Acesso em: 20/02/2016.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIANNETTI, Cláudia. Estética Digital: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Tradução Maria Angélica Melendi. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

JENKINS, Henry. Cultura da convergência. Tradução Susana Alexandria. São Paulo: Editora Aleph, 2009.

LAKOFF, George; JOHSON, Mark. Metáforas da vida cotidiana. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LANIER, Vincent. Devolvendo Arte a Arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). Arte-Educação: Leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2008.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo:

Editora 34, 2002.

LÉVY, Pierre. O que é o virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. (Série Formação do Professor).

LOYOLA, Geraldo Freire; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de arte e tecnologias contemporâneas: considerações sobre a simulação e a percepção de tempo e espaço nas relações humano-máquina. 12º Encontro Internacional de arte e tecnologia (#12.ART): Prospectiva poética. Brasília: Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: <https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/GeraldoLoyola.pdf> Acesso em: 23/03/2015.

LOYOLA, Geraldo Freire. Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 4*. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG. 2011. p. 05-14.

LOYOLA, Geraldo Freire. Meadiciona.com: Ensino de Arte+Tecnologias Contemporâneas+Escola Pública. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://migre.me/tj8LX> Acesso em 13/08/2015.

MACHADO, Arlindo. Arte e Mídia: aproximações e distinções. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MACEDO, Juliana Gouthier. Identidades forjadas em Brancos: Ensino de Arte e interculturalidade. 2013. 199 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96 – 104, 2013. Disponível em: <http://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118> Acesso em: 28/07/2015.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Metodologias do ensino de Artes Visuais. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (org.). *Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais 1*. Belo Horizonte: CEEAV/EBA/UFMG, 2009. p. 24-37.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PICARD, R.W. et al. Affective Learning - a manifesto. BT Technology Journal, v. 22, n. 4, 2004. Disponível em: <http://www.media.mit.edu/publications/bttj/Paper26Pages253-269.pdf> Acesso em: 16/01/2016.

RÄSÄNEN, Marjo. Building the bridges. Helsinki: University of Art and Design, 1997. p.15-34.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: UFRGS, 2002. p.123-140.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Politizar as novas tecnologias: o impacto sócio-técnico da informação digital e genética. São Paulo: Editora 34, 2003.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1996.

VASCONCELOS, Edmilson Vitória de. As poéticas pedagógicas do artista-professor. Anais. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: ANPAP, 2007. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/080.pdf> Acesso em: 16/09/2015.

Relação de sites e portais consultados na internet

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais
<http://www.eba.ufmg.br/ceeav/>. Acesso em: 20/10/015.

Portal do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em 03/02/2015.

Pintura Rupestre. Caverna de Pech Merle. França.

<http://www.pechmerle.com/english/visite.html> Acesso em 07/03/2014.

Edward Muybridge. *Cavalo em galope* (1878) <http://migre.me/fJqIm>
Acesso em 18/10/014.

Marcel Duchamp. Foto de estúdio para *Nu descendo a escada* (1912).
<http://migre.me/fKAv6> Acesso em 02/05/2013.

Marcel Duchamp. *Nu descendo a escada* (1912).
<http://entrelinhas.livejournal.com/9881.html> Acesso em 02/05/2013.

Zootropo. *Cavalo em galope*.
<https://www.youtube.com/watch?v=ieZIYmICnzI> Acesso em
22/09/2015.

Zootropo *Nu correndo*.
<https://www.youtube.com/watch?v=mIBV4vzdWZw> Acesso em
22/09/2015.

Zootropo *Nu rodopiando*. <https://www.youtube.com/watch?v=xl9w-i7a2P8> Acesso em 22/09/2015.

Como fazer um carrinho com carretel
<http://www.youtube.com/watch?v=V4WOqgjU0c4> Acesso em
02/07/2014.

Funcionamento de um monjolo
<https://www.youtube.com/watch?v=5BHO1kD3YQI> Acesso em
25/02/2013.

Socando arroz no pilão
<https://www.youtube.com/watch?v=YNxM2VM0YI8> Acesso em
25/03/2013.

Brinquedo que simula o trabalho de moer grãos
https://www.youtube.com/watch?v=L_UCDi3EYEI&feature=youtu.be
Acesso em 12/06/2015.

Manoel de Barros. Documentário. *Só dez por cento é mentira*.
<https://www.youtube.com/watch?v=QZLC8wNVtfs>
Acesso em 28/11/2015.

Geraldo Loyola. *Corpos Itinerantes*
<http://www.oqueteincomoda.blogspot.com.br/> Acesso em
02/10/2015.

Geraldo Loyola. Documentário. *Jeguinhos*.
<http://www.oqueteincomoda.blogspot.com.br/> Acesso em
 02/10/2015.

Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais.
 Vídeo da disciplina Laboratório de Ensino de Artes Visuais no Brasil.
 Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. EBA/UFMG.
https://www.youtube.com/watch?v=eJ_m2DVeQvs Acesso em
 28/08/2015.

Depoimentos via correio eletrônico

CUNHA, Evandro Lemos da. Depoimento via e-mail. 2016.

MACEDO, Juliana Gouthier. Depoimento via e-mail. 2016.

Filmografia Série *Professor Artista*

BAPTISTA, Paulo.

Duração: 12min55s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a
 Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara
 Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça

Produção: Alysson Faria Costa

Imagens: Danilo Vilaça, Filipe Chaves, Sérgio Vilaça

Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola

Edição: Danilo Vilaça, Edgard Paiva

Trilha sonora: Rafael Sodré

Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola
 de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes
 Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED;
 Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2013

CAMPBELL, Brígida.

Duração: 19min56s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça

Produção: Alysson Faria Costa

Imagens: Edgard Paiva, Filipe C. Storck, Filipe Chaves

Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola

Edição: Edgard Paiva

Trilha sonora: Chris Zabriskie, Jared C. Balogh

Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2013

CARMO, Alexandrino do.

Duração: 09min38s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Cláudio Luiz de Oliveira, Geraldo Loyola, Maurício Gino

Produção: Alysson Faria Costa, Gabriela Gontijo

Imagens: Danilo Vilaça, Edgard Paiva, Filipe C. Storck, Rodrigo Brant

Roteiro: Filipe C. Storck, Geraldo Loyola

Edição: Cláudio Luiz de Oliveira

Trilha sonora: Rafael Sodré

Áudio: Lucas Nézio

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2013

HORTA, Eugênio Paccelli.

Duração: 17min52s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola

Produção: Alysson Faria Costa, Bethânia Glória

Imagens: Edgard Paiva, Filipe C. Storck, Sérgio Vilaça

Roteiro: Edgard Paiva, Geraldo Loyola

Edição: Edgard Paiva

Trilha sonora: Rafael Sodré

Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2012

MADURO, Clébio.

Duração: 16min04s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Maurício Gino

Produção: Alysson Faria Costa, Bethânia Glória

Imagens: Filipe C. Storck, Filipe Chaves, José Alberto Bahia Duarte, Maurício Gino, Sérgio Vilaça

Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola

Edição: Filipe C. Storck

Trilha sonora: Rafael Sodré

Edição de Som: Jalver Bethônico

Narração: Mário Zavagli

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2013

MELILLO, Junia.

Duração: 16min

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Maurício Gino

Produção: Alysson Faria Costa

Imagens: Danilo Vilaça, Edgard Paiva, Filipe Chaves

Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola

Edição: Danilo Vilaça, Edgard Paiva, Filipe Chaves

Trilha sonora: "Prelúdio nº 4", Bach; "Odeon", Ernesto Nazareth.

Execução: Junia Melillo

Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Fotos: Bruno Arita, Bruno Magalhães (Agência Nitro), Fábio Vimas, Panmela Ribeiro, Pedro Miranda, Pedro Mota, Tuca Vieira

Agradecimentos: Taís Scaff, Paulo André (Grupo Galpão), Mariana Tavares (Diretora do documentário "Giramundo - uma história de títeres e marionetes"), Grupo Giramundo, Fábio Vimas.

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2014

MUNIZ, Mariana Lima.

Duração: 15min

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Amir Brito Cadôr, Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Sérgio Vilaça

Produção: Alysson Faria Costa, Graziella Luciano

Imagens: Danilo Vilaça, Sérgio Vilaça

Roteiro: Geraldo Loyola

Edição: Filipe C. Storck, Geraldo Loyola

Trilha sonora: Gustavo Félix

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel, Mariana Lima Muniz

Agradecimentos: Alice de Araújo, Cláudio Alexandre de Carvalho, Daniela de Castro Lima, Fernanda Kelly Quintão Signorini, Fernanda

Xavier Ribeiro, Grupo Galpão, Grupo Maria Cutia, Joana Rachel Mendy, Laís dos Anjos Oliveira, Márcio A. C. de Melo, Marília Cristina Abreu Souza, Maurílio Rocha, Vitória Almerinda de Carvalho, Wendy Carla Dantas Rocha.

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2014

RESENDE, Hélio Passos.

Duração: 14min12s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola

Produção: Alysson Faria Costa, Gabriela Gontijo

Imagens: Filipe Chaves, Filipe C. Storck

Roteiro: Geraldo Loyola

Edição: Filipe C. Storck

Trilha sonora: Rafael Sodré

Edição de Som: Jalver Bethônico

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2012

SOUKI, Adel.

Duração: 14min57s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola

Produção: Alysson Faria Costa, Gabriela Gontijo

Imagens: Filipe C. Storck, Filipe Chaves, José Alberto Bahia Duarte

Texto final: Juliana Gouthier Macedo

Narração: Aretha Galego

Fotografias: Acervo pessoal, Miguel Aun

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel
Agradecimentos: Adel Souki, Grupo Moçambique de Nossa Senhora do Rosário - Divinópolis - Minas Gerais.
Realização: Sarasvati Produtora
Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.
Ano de realização: 2012

ZAVAGLI, Mário.

Duração: 18min56s

Produção: Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação

Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV

Coordenação Geral: Evandro Lemos da Cunha

Coordenação de Produção: Sérgio Vilaça

Coordenação do Curso: Patrícia de Paula, Jussara Vitória

Direção: Geraldo Loyola, Maurício Gino

Produção: Alysson Faria Costa, Bethânia Glória

Imagens: Edgard Paiva, Filipe C. Storck, Maurício Gino

Roteiro: Cristiane Lage, Geraldo Loyola

Edição: Edgard Paiva

Trilha sonora: Rafael Sodré

Consultoria didática: Geraldo Loyola, Lucia Gouvêa Pimentel

Arquivos Festival de Inverno, 10 invernos (montagem e direção):

José Américo Ribeiro, José Tavares de Barros; Direção de fotografia:

Hélio Márcio Gaguardi; Som: Evandro Lemos da Cunha

Realização: Sarasvati Produtora

Financiamento: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Escola de Belas Artes - EBA, Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais - CEEAV; Centro de Apoio à Educação a Distância - CAED; Universidade Aberta do Brasil - UAB; Ministério da Educação - MEC.

Ano de Realização: 2012

Apêndice

DVD com vídeo editado com trechos dos filmes da série *Professor Artista* e vídeo *Abordagens sobre o material didático no ensino de Artes Visuais*.