



Sâmara Oliveira Carbonari Santana

ENSINO DE ARTE: ENTRE A IMAGEM E A AÇÃO

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG

2010

Sâmara Oliveira Carbonari Santana

ENSINO DE ARTE: ENTRE A IMAGEM E A AÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Arte e Tecnologia da Imagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucia Gouvêa Pimentel

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG

2010

Santana, Sâmara, 1979-
Ensino de arte : entre a imagem e a ação / Sâmara Oliveira
Carbonari Santana. – 2010.
187 p. : il.

Orientadora: Lúcia Gouvêa Pimentel.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Escola de Belas Artes, 2009.

1. Arte – Estudo e ensino – Teses. 2. Arte e educação –
Planejamento – Teses. 3. Cognição – Teses. 4. Prática de ensino –
Aspectos psicológicos – Teses. I. Pimentel, Lúcia Gouvêa, 1947-
II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.
III. Título.

CDD: 707



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **SÂMARA OLIVEIRA CARBONARI SANTANA** Número de Registro **2007668992**.

Titulo:

“Ensino de Arte: Entre a Imagem e a Ação”

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

Profa. Dra. Maria Christina de Souza Rizzi – Titular – ECA/USP

Prof. Dr. Maurício Silva Gino – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 22 de dezembro de 2009

Para Margarida e Fernando

Obrigada

A Lucia Pimentel pela mesa, pela escuta atenciosa, pelo terreno e pela arquitetura,

A Rosvita Kolb pela varanda (sala) e cozinha,

A Ana Gomes pela apresentação de novas paisagens,

A Maria Christina Rizzi, pelos cálculos estruturais e fundações,

A Melânia Costa pelo telhado, janelas (ventilação),

A Carla Abdo pela tonalidade das paredes,

Aos alunos pelas cadeiras e por serem hóspedes,

A EBA–UFMG pela estrutura, pelo bairro e pelo acabamento,

Aos autores pesquisados, pelas instalações elétricas e hidráulicas,

As professoras Julianas: Gouthier, Franca e dos Anjos. As Patrícias: de Paula, Franca e

Azevedo. A Fernanda Pimenta. Aos professores Fabrício Andrade, Eugênio Paccelli e

Stéphane Huchet pelos posicionamentos e pontos de apoio.

A Gustavo Froede pela temperança nos dias de chuva.

Aos colegas do mestrado e dos grupos de pesquisa, pela motivação.

Aos irmãos e aos amigos pelo quarto, pela serenidade, pela boa vizinhança e pelo constante

incentivo. Em especial: Heloisa Sant’Anna, Natália Carneiro, Letícia Orlandi, Camila

Gonçalves, Silvinha, Ana Carolina Siffert e Bruno Teixeira.

As idéias agem.

Stéphane Huchet

RESUMO

Com base em três teorias contemporâneas acerca da cognição – *Abordagem Triangular* proposta por Ana Mae Barbosa (1998), das *Metáforas Cognitivas* explicitada por Arthur Efland (2002) e da *Educação da Atenção*, proposta por Tim Ingold (2000)–, são feitas relações com dois projetos realizados em aulas de Arte de uma escola particular de Belo Horizonte – MG. As aulas de artes visuais e audiovisuais oferecem subsídios para pluralizar o repertório imagético, cabendo ao professor de Arte ser um agente fundamental na construção da aprendizagem dessa área de conhecimento, na medida em que promove a imaginação e o pensamento reflexivo. A possibilidade de trabalhar com projetos em médio prazo, em que conteúdos específicos de arte sejam contemplados, requer planejamento e flexibilidade, bem como estratégias que garantam o envolvimento dos alunos.

Palavras chave: Ensino de arte. Imaginação. Metáforas. Cognição. Educação da atenção.

ABSTRACT

Grounding in three contemporary theories about cognition – *Triangular Approach* (BARBOSA, 1998), *Cognitive Metaphors* (EFLAND, 2002) and *Attention Education* (INGOLD, 2000) – this paper relates two projects developed during Art classes in a private school in Belo Horizonte, MG. The visual and audiovisual arts classes offers support which allows to extend the imagetive repertoire. Given this, the Art teacher plays the role of a fundamental agent throughout the learning construction into this field of knowledge, as far as he or she is concerned with stimulating the imagination and reflexive thought. The possibility of working with mid-term projects, in which specific art contents are conceived, demands planning and flexibility as well as strategies which assure the student's engagement.

Keywords: Art Teaching. Imagination. Metaphors. Cognition. Attention Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
2	PENSANDO COM AS IMAGENS	31
2.1	ABORDAGEM TRIANGULAR – ANA MAE BARBOSA	31
2.2	METÁFORAS – O ACESSO QUE SUPRIME A FALTA	37
2.2.1	Metáforas Cognitivas – Arthur Efland	41
3	AS IDEIAS QUE AGEM – AÇÕES	47
3.1	UNIVERSO PESQUISADO	47
3.2	PROJETO MÁQUINAS	53
3.2.1	Histórico	53
3.2.2	Coleta e análise de dados	63
3.2.2.1	Análise dos dados	63
3.3	DIÁLOGOS COM EFLAND	73
3.4	DIÁLOGOS COM HOWARD GARDNER	75
3.5	PROJETO VÍDEOARTE	82
3.5.1	Histórico	84
3.5.2	Projeto Piloto de produção audiovisual	90
3.5.3	Projeto VídeoArte 2009.....	95
3.5.3.1	Diálogos com Efland	108
3.5.4	Equipe audiovisual – atividades diferenciadas	110
3.5.4.1	Tipos de participação	113
3.5.5	Diálogos com Ana Mae Barbosa	118
4	PESQUISANDO COM NOVAS IMAGENS	125
4.1	EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO – TIM INGOLD	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	143
	APÊNDICE I	151
	Apêndice 1 Dados básicos Projeto Máquinas	153
	Apêndice 2 Atividades arte 2008	155
	Apêndice 3 Dados analisados Projeto Máquinas	157
	Apêndice 4 Exemplos de Projetos e Máquinas	159
	APÊNDICE II	165
	Apêndice A Visão geral dos projetos audiovisuais	167
	Apêndice B Folders Arte.Mov	169
	Apêndice C Plano básico de aulas	171
	Apêndice D Regras	173
	Apêndice E Trecho de roteiro decupado	175
	Apêndice F Trecho de falas	177
	Apêndice G Atividades dos alunos e professores	179
	Apêndice H Dados de análise VídeoArte 2009	181
	Apêndice I Dados gerais VídeoArte 2009	183
	Apêndice J Atividades extra classe	185

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Ipês – Acervo pessoal	1
Figura 2	Luva – Carta objeto	13
Figura 3	Projeto Máquina Fazedora de Castelos, 17x 32cm, lápis, canetinha, lápis de cor s/papel	52
Figura 4	Projeto Máquina de Destruir, 17 x 32cm, canetinha s/papel	53
Figura 5	Projeto Máquina de Doces, 17x 32cm, lápis s/ papel	53
Figura 6	Projeto Máquina de Fazer Gatos, 17x 32cm, lápis de cor s/papel	53
Figura 7	Projeto Máquina Mega Robô, 17x 32cm, canetinha s/papel	56
Figura 8	Máquina Mega Robô, tinta s/sucata	56
Figura 9	Projeto Máquina Fazedora de Uniformes, 17 x 32cm, canetinha s/papel	57
Figura 10	Máquina Fazedora de Uniforme, tinta, s/papelão e sucata	57
Figura 11	Projeto Fashion Máquina, 17x 32cm, lápis s/papel	58
Figura 12	Fashion Máquina, tinta s/sucata.	58
Figura 13	Projeto Máquina Pico Jupi Jupi, lápis de cor s/papel	66
Figura 14	Máquina Pico Jupi Jupi, tinta e canetinha s/sucata	66
Figura 15	Máquinas diversas, técnica mista s/sucata	67
Figura 16	Cartaz pregado nas portas durante as gravações	69
Figura 17	Fotografia Ilma Silvério – Mulheres Criativas – <i>Projeto Agnitio</i>	74
Figura 18	Fotografia Ilma Silvério – <i>Projeto Agnitio</i>	74
Figura 19	Fotografia Henrique Teixeira – <i>Projeto Agnitio</i>	75
Figura 20	Cartazes mostra final Projeto Piloto 2008 feito pelos alunos, 12 x 20cm, lápis de cor e giz pastel s/papel	79
Figura 21	Mostra final Projeto Piloto 2008	79
Figura 22	Conjunto Fragmentos Projeto Piloto 2008	80
Figura 23	Cartaz mostra final VídeoArte 2009	81
Figura 24	Conjunto de fragmentos VídeoArte 2009	108
Figura 25	Lagoa Santa – MG	126
Figura 26	Projeto Máquina Poquedex	139
Figura 27	Máquina Poquedex	139
Figura 28	Projeto Máquina de Limpeza	140
Figura 29	Projeto Robô feito pelo Humano	141
Figura 30	Robô feito pelo Humano	141
Figura 31	Projeto Máquina Fiupinhejoda	142
Figura 32	Máquina Fiupinhejoda	142
Figura 33	Projeto Máquina de Fazer Suco	144
Figura 34	Máquina de Fazer Suco	144
Figura 35	Projeto Máquina Fotográfica	144
Figura 36	Máquina Fotográfica	144
Figura 37	Fôlder 2008	147

Figura 38	Fôlder 2009	147
Figura 39	Ipês	158
Quadro 1	Decupagem dos personagens	93
Quadro 2	Alteração de argumento	95
Quadro 3	Respostas sobre o VídeoArte	106
Quadro 4	Dados básicos Projeto Máquinas	136
Quadro 5	Atividades arte 2008	137
Quadro 6	Dados analisados Projeto Máquinas	138
Quadro 7	Visão geral dos Projetos audiovisuais	146
Quadro 8	Plano básico de aulas	148
Quadro 9	Trecho de roteiro decupado	151
Quadro 10	Quadro de atividades dos professores	153
Quadro 11	Quadro de atividades dos alunos	154
Quadro 12	Dados de análise VídeoArte	155
Quadro 13	Dados gerais VideoArte 2009	156
Quadro 14	Atividades extra classe 1	157
Quadro 15	Atividades extra classe 2	157
Quadro 16	Atividades extra classe 3	157

I INTRODUÇÃO

FIGURA2 – Luva – Carta
FONTE: BROSSA (2005)



Estou contando ao senhor, que carece de um explicado.
Pensar mal é fácil, porque esta vida é embrejada.
A gente vive, eu acho, é mesmo para se desiludir e desmisturar.
Guimarães Rosa

Este trabalho é fruto dos estudos sobre ensino de arte¹ e da prática como professora de Arte desde o ano 2000.

Ao se deparar com o cotidiano escolar, notava-se uma nostalgia. A escola de hoje se distanciava daquela idealizada que seria cenário para a prática de todos os estudos revolucionários e transformadores aprendidos na universidade. Essas teorias encantavam os recém-formados, pois, comungavam com o espírito inovador, que se potencializava também pelo caráter subversivo da própria área de conhecimento: arte.

Notou-se que toda a energia concentrada para tal atitude de modificação dispersava-se paulatinamente. Felizmente, estudou-se que promover habilidades motoras ou incentivar

¹ Nesta dissertação, o termo *arte* apresenta-se grafado com inicial minúscula quando se refere à área de conhecimento humano, e com maiúscula quando é componente curricular.

uma introspecção dos alunos era apenas um dos objetivos do ensino de Arte. No mesmo patamar de importância encontra-se o pensar arte. Mas constatou-se um dado peculiar, apesar de muitas mudanças na concepção de escola há pelo menos 20 anos atrás, a visão acerca do ensino de Arte, pelo senso comum, pouco havia mudado.

O dinamismo presente na vida cotidiana modificou muitas estruturas que funcionariam como peças-chaves na implantação dos novos conceitos acerca de seu ensino. Os métodos, o comportamento dos alunos, as formas de avaliação, os horários e as demandas eram exemplos de toda uma mudança capaz de colaborar com o cenário de atuação do professor. Mas ao defender um ensino de arte baseado em ações que estimulem a reflexão, essa competência parecia não se relacionar às aulas de Arte, o presente trabalho buscou alternativas para caminhar junto ao dinamismo.

Percebeu-se que, para garantir condições mínimas de implementação dos novos conceitos, o caminho a ser percorrido estava apenas começando. Essas modificações dependeriam não só dos esforços dos alunos recém-formados e das suas teorias “amigas”, mas também de um trabalho extra: convencer aqueles que lhes dão suporte de trabalho de que suas ideias têm fundamentos.

Ou seja, era necessário elaborar outras alternativas de construção de conhecimento acerca do ensino de arte que incentivasse uma espécie de formação artística mais clara e ampla além dos limites confortantes da universidade, buscando, assim, informar com outros argumentos um contingente pessoal que porventura desconhece esses novos pensamentos. Certamente, um desejo baseado numa utopia, mas, segundo Nicolelis (2009)² deve-se almejar o impossível para, assim, modificar o possível.

Esta dissertação caminha nesse sentido, na tentativa de esclarecimento de que nas aulas de Arte existe a possibilidade de não apenas construir conhecimentos próprios, mas também

² Miguel Nicolelis. Palestra proferida em aula inaugural, em 2009, na Universidade de Brasília.

potencializar a percepção daquilo que estaria fora de análise, ou mesmo delegado a informações marginais, como a relação da imaginação com o conhecimento.

Durante a graduação em Belas-Artes pela UFMG, o contato com conteúdos complexos acerca do ensino de arte interessou esta pesquisadora. Especialmente aqueles que relacionavam a autonomia de pensamento dos professores e, em decorrência disso, a autonomia de pensamento dos alunos.

O contato com a Abordagem Triangular ampliou a forma de percepção desse ensino, principalmente ao sugerir a contextualização como ações presentes do tripé: *fazer, ver, contextualizar*. Sob essa luz, novas perspectivas e possibilidades podem e devem ser exploradas por um ensino, que até então se limitava a optar apenas por algumas ações em decorrência dos limites políticos, econômicos e ideológicos oriundos de sua história no Brasil.

Sob a perspectiva da Abordagem Triangular, o professor se transforma em pesquisador, visto que o planejamento de suas aulas, sua avaliação pessoal e seu senso crítico são construídos no próprio processo didático a partir do estudo e da prática artística. Esse mecanismo de pensar o ensino de arte contribui para que novas redes possam ser criadas, movimento este capaz de transformá-lo.

Como metodologia investigativa, além da revisão bibliográfica, dois projetos foram ofertados em escola particular de Belo Horizonte, durante as aulas de Arte, visando refletir sobre as possibilidades desse ensino em contexto social mutante por natureza. Pimentel aponta o caráter limitador, porém desafiador, encontrado em ambientes escolares, os quais, podem ser frutos de investigações potenciais:

A escola e a sala de aula são lugares de limitações, mas também de possibilidades. Educador@s em arte, com seu conhecimento e experiência,

podem descobrir vias que @s levem além dos limites já delineados e imergir no potencial da arte como parte da vida. (1999, p.131)

As aulas de Arte na Escola³ eram construídas a partir de projetos específicos. A proposta de realizar a pesquisa com projetos foi de encontro a esse costume, a fim de não causar estranhamento aos alunos. Os temas foram escolhidos em decorrência da união das demandas das professoras de sala, dos alunos e da equipe de Arte.

O *Projeto Máquinas*, realizado em outubro de 2008, foi composto por um conjunto de aulas nas quais, através do uso da sucata, cada aluno criaria uma máquina. O tema era livre e a construção da peça foi feita de acordo com o desejo de cada estudante. A discussão deste projeto foi realizada com o conceito de metáforas cognitivas proposto por Arthur Efland (2002).

O *Projeto VídeoArte* foi elaborado no segundo semestre de 2008. Como mencionado anteriormente, o *contextualizar* e o *ver* foram inseridos na metodologia construída para o trabalho. A partir dos dados de campo foi levantada a possibilidade de análise da experiência à luz do conceito de *educação da atenção*, de Tim Ingold (2001). Esse projeto consistiu num conjunto de aulas sobre o processo audiovisual, a produção de vídeos e, finalmente, a exibição de vídeo pelos próprios alunos. Devido ao interesse dos alunos de outras turmas, esse projeto se ampliou e, no primeiro semestre de 2009, atendeu outras duas novas turmas. Tais mudanças exigiram uma nova metodologia devido à complexidade do tema (videoarte) e da técnica (audiovisual). Nesse contexto foram observados conceitos formulados por Ingold sobre a aprendizagem pela *educação da atenção* e suas relações com o ensino de arte no Brasil.

Os projetos investigados foram formulados visando aplicar conteúdos próprios do ensino de Arte no decorrer normal da Escola. Com uma diferença: o *Projeto Máquinas* não sofreu

³ Neste texto, a palavra Escola está grafada com inicial maiúscula quando se refere à instituição onde foi realizada a pesquisa.

interferência com relação ao cotidiano comum das aulas de Arte. Já na metodologia do *Projeto VídeoArte* eram incorporadas questões do *contextualizar e ver* juntamente a produção de vídeo. Enquanto no *Projeto Máquinas*, todos os alunos realizavam a mesma atividade (desenharam o projeto, montaram a caixa, colaram as estruturas de suporte e pintaram), no *Projeto VídeoArte*, apesar de o objetivo ser o mesmo (produzir um vídeo), as atividades desempenhadas por cada criança variavam individualmente, conforme o tipo de participação desempenhado pelas crianças em seus grupos.

A metodologia baseou-se na teoria que considera a reflexão construída a partir da prática do professor de Arte em sala de aula, ou seja, no método participativo. Ao refletir sobre sua própria prática, com o distanciamento mínimo necessário, busca-se encontrar pontos que possam ser aprimorados, repensados e modificados. Sendo assim, o professor/artista/pesquisador obtém um rico resultado pelo *feedback* de sua prática, podendo ser capaz de melhorá-la.

Visando documentar toda a pesquisa, os dados foram registrados, a partir do comportamento das crianças, das entrevistas e vídeos gravados, dos desenhos dos projetos, falas orais transcritas, análise dos roteiros dos vídeos, autoavaliações e fotografias. As falas das crianças estarão grafadas de maneira diferenciada. Optou-se por identificar somente a idade das crianças e omitir o nome da escola, em virtude de preservar a privacidade e garantir um maior distanciamento dos personagens.

Na tentativa de um maior esclarecimento dos projetos priorizou-se um detalhamento sobre as aulas considerando seu tempo cronológico. A opção pela descrição contempla algumas necessidades descobertas no decorrer da pesquisa que se remetem ao próprio ato de pensar o ensino de Arte. O descrever/escrever, processo inaugurado no mestrado de forma sistematizada, contribuiu com uma organização de raciocínio capaz de tornar ainda mais

reflexivas as próprias atividades trabalhadas anteriormente, para que as teorias estudadas pudessem ser apropriadas em um arranjo minimamente coerente.

Outro objetivo na descrição é alimentar uma ação colaborativa do leitor. A contribuição dada ao texto por aquele que lê, formada também pela cumplicidade solitária daquele que escreve, pode ser ilustrada pela citação abaixo de Souza quando nos ajuda a entender essa solidão.

Estariamos diante da imagem de um leitor que no seu ato de leitura – experiência tão individual – nos evoca a perda que o escritor sofreu para que a escritura pudesse surgir. Talvez seja por isso que Vermeer, pintor holandês do século XVII, colocava suas mulheres leitoras diante de uma janela: evocação do fora/dentro, presente/ausente, possível/impossível, do silêncio do olhar/ruído do mundo com que a escritura nos interpela. Não existe, portanto, continuidade linear entre o sujeito que produz e a obra produzida (1999, p. 2).

A partir da descrição processual contida na pesquisa, bem como de suas proposições práticos/teóricas, aguarda-se novas interpretações para que o fruto dessa troca seja algo vivo, visto que essa não é uma pesquisa que propõe respostas claras e sim uma pequena fresta alimentada por uma porção de perguntas sobre elementos cognitivos relacionados ao ensino de Arte.

Pela observação em sala de aula e pelos dados de campo, foi possível constatar que tanto a educação, psicologia, antropologia contemporânea e arte podem caminhar juntas numa tentativa de defender que atividades imaginativas presentes na arte possam se relacionar ao conhecimento.

Este trabalho defende uma concepção contemporânea acerca do ensino de Arte, na qual suas bases estão estruturadas na cognição, através do pensamento reflexivo imagético que se relaciona, também, com as formas como as pessoas aprendem a viver nesse mundo. O objetivo foi detectar como atividades artísticas podem incentivar a imaginação, já que esse estímulo se

relacionava à construção do conhecimento em todas as teorias pesquisadas neste trabalho. O alcance dos argumentos se deu a partir da análise dos dados presentes nos materiais que a pesquisa investigou bem como informações contidas no caderno de campo.

Ao pesquisar a cognição nas aulas de Arte, percebeu-se que se tratava de um campo nos quais os conceitos metáforas, imaginação, memória, participação e atenção estavam intimamente interligados. Buscou-se traçar um percurso de investigação no qual a narrativa contribuísse para clarear a percepção desses conceitos, de forma que a prática sinalizasse aquilo que realmente fosse relevante no nível de investigação.

No decorrer da pesquisa, a preferência pelo *fazer* artístico se destacou nos dois projetos e os estudos sobre a Abordagem Triangular foram fundamentais, pois re-estruturaram seu argumento inicial. A pesquisa realizada buscou investigar a questão, ao remeter às ações sugeridas pela Abordagem Triangular. De posse dos dados de campo, o desafio foi investigar a presença das metáforas e da imaginação em atividades ligadas ao *fazer*, observando o processo de criação das crianças. Foi possível detectar aspectos imagéticos durante o processo? Se a resposta for positiva, é possível formular aulas de Arte que propiciem tal situação?

Esta dissertação divide-se em três partes em função da revisão literária construída durante a pesquisa. Ao optar por essa mesma divisão, a dinâmica do processo foi ressaltada visando assim informar ao leitor aspectos intrínsecos da construção do trabalho. A primeira parte dialoga com as teorias estruturais que foram bases. A segunda comporta o detalhamento dos dois projetos, a coleta e análise dos dados. A terceira apresenta uma outra possibilidade que contribui para a afirmação do argumento principal, no qual se defende a imaginação e sua correspondência cognitiva nas aulas de Arte. As considerações finais contemplam observações pontuais que foram construídas no decorrer da prática e da teoria, entre a imagem e a ação. Em seqüência, as referências e os apêndices.

2 PENSANDO COM AS IMAGENS

2.1 Abordagem Triangular – Ana Mae Barbosa

Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.
Paulo Freire

A Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, com base no tripé *ver, fazer, contextualizar*, influenciou diretamente a construção da proposta de pesquisa e o trabalho de campo.

Barbosa (2007), importante referência nacional e internacional no Ensino de Arte, sistematizou a Abordagem Triangular⁴ a partir das oficinas do Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983. A implantação dessa proposta foi realizada juntamente com a colaboração de vários professores e pesquisadores de arte⁵. A pesquisadora inclui parcerias com três propostas pedagógicas: as *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas, o *Critical Studies*, inglês; e o *Discipline Based Art Education (DBAE)*, americano.

Bastante difundida no Brasil por arte-educadores, essa proposta é um conjunto de ações estratégicas de que o professor dispõe, a fim de dialogar com o vasto universo da arte. Fazer uso dessas ações, ou não, é uma questão de escolha e conveniência. Barbosa propõe o *fazer*, o *ver* e o *contextualizar* a arte como estrutura-guia do planejamento das aulas, da participação dos alunos e do envolvimento com o entorno, naqueles instantes em que a liberdade de escolha e a autonomia do sujeito são estimuladas. É abrangente, pois transforma o professor em pesquisador. De acordo com essa perspectiva, o ensino de arte é fundamentado consciente e coerentemente com o processo de construção de conhecimento por parte dos envolvidos.

⁴ BARBOSA, A. M. *Proposta ou Abordagem um breve revisão*. São Paulo: 2007. 15 p. Comunicação pessoal. Nos primeiros anos de aplicação, a proposta recebeu o nome de Metodologia Triangular, que foi rapidamente descartada pela autora tendo em vista que não se trata de uma metodologia, mas sim de uma proposta.

⁵ Christina Rizzi, Lourdes Galo, Sylvio Coutinho, dentre outros.

Para uma triangulação cognoscente, que impulse a percepção da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer (...), a leitura das obras de Arte (...) e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, ecológica etc (BARBOSA, 1998, p. 92).

A proposta de triangulação foi recentemente repensada pela autora, para que seja uma proposta em zigue-zague, que amplia o campo de uma figura fechada para uma ação aberta. A partir da contribuição dos próprios professores que utilizavam freqüentemente a Abordagem Triangular, essa sugestão foi incorporada ao trabalho didático. O novo esquema não altera a força da proposta, apenas torna mais flexível sua execução e planejamento, porque oferece maior autonomia de escolha ao professor, já que elaboração e a produção de obras devem ter a mesma importância da contextualização, bem como da fruição estética dessa obra. Essas ações se complementam. O esquema zigue-zague facilita o entendimento da proposta e elimina a possível ação tendenciosa na qual se privilegia uma em detrimento de outras. Sendo assim, tornou-se ainda mais importante a autonomia do próprio professor na decisão sobre qual seqüência das atividades será priorizada ao analisar o diagnóstico do grupo em questão. Rizzi nos aponta essa característica da proposta:

A Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de pertinência na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre, a coerência entre os objetivos e os métodos (2002, p.69).

Em sua pesquisa, Barbosa (1998) traz à tona temas importantes sobre o ensino de Arte, como as discussões políticas, ideológicas e sociais que perpassam toda a trajetória desse ensino no Brasil. A própria Abordagem Triangular, conforme mencionado anteriormente, já apresenta um caráter político. Ao inserir essas questões, a autora defende a concepção de que um conhecimento construído em arte pode ser realmente um conhecimento em si, recusando a utilização das aulas de Arte para fins diversos, como enfeite de escolas,

recreação ou atividades limitadoras. A Arte, assim, é legitimada como as outras disciplinas o são, passível, inclusive, de ser avaliada, questionada e pesquisada.

O *ver*, o *fazer* e o *contextualizar* são ações presentes na história do ensino de arte⁶ e, eventualmente, compõem a rotina do professor. Através do *ver*, a obra adquire vitalidade, independentemente da intenção do artista. Para cada indivíduo uma obra é capaz de afetá-lo de maneira diferenciada: imaginação, metáforas, leituras e afetações serão pessoais e completamente distintas. Ao optar pelo *fazer*, permite-se um contato íntimo do aluno com a sua obra, é o momento da escolha, da negociação interna constante, enraizada no processo de criação daquele que produz. Em produções em grupo, o contato com o processo do outro é estimulado pelas relações presentes: desde técnicas específicas e os limites impostos pelo material – aprimorando sua pesquisa –, às possibilidades existentes para que a idéia se torne objeto, som, imagem, movimento.

Um dos diferenciais da Abordagem Triangular é a incorporação da *contextualização*, no mesmo patamar, do *fazer* e do *ver*. A partir daí, formas distintas de reflexões sobre a arte podem ser estudadas, acrescentando-se conhecimentos próprios da disciplina e construindo um território de redes que dialogam com outras áreas, como física, química, engenharia, matemática e filosofia.

A contextualização pode ser a mediação entre percepção, história, política, identidade, experiência e tecnologia, que transformará a tecnologia de mero princípio operativo em um modo de participação, tornando visíveis os mundos participatórios do consumo imediato (BARBOSA, 1998, p.43).

⁶ Durante a história do ensino no Brasil, o *fazer* e o *ver* estiveram presentes em momentos cruciais que influenciaram a maneira como as aulas de Arte são ofertadas atualmente. Práticas como a livre expressão criativa e a valorização dos modelos europeus no período no qual a Academia Nacional de Belas-Artes se consolidou marcaram fortemente a percepção de uma arte imposta pelo estrangeiro, livre de questionamentos ou outras interpretações próprias nacionais (influenciadas pelos índios e negros aqui existentes, por exemplo), já que se legitimavam pelo poder dominante. Posteriormente, porém, surgiram estudos sobre a influência indígena, africana e da América espanhola no artesanato brasileiro. Esse assunto é uma semente de pesquisa para que, futuramente, possam ser incluídas nas graduações conteúdos como a história da arte dos países sul americanos, incluindo estudos sobre a arte indígena, a arte africana, a arte espanhola e não só a história da arte européia, como estudamos até então. Ao *contextualizar* a arte brasileira, os focos de pesquisa se ampliaram.

O *contextualizar*, destacado por Barbosa (1998), permitiu ao professor pesquisar estruturas anteriormente pouco exploradas pelo ensino de Arte. Tal suporte se encontrava fora do alcance do público, dos alunos, como os interesses diversos que sustentam a construção da história, seus mecanismos e correspondências com a política e a economia, por exemplo. Isso possibilita construir relações de conhecimento que dialoguem com o *ver* e o *fazer*, já que essa separação é apenas estrutural.

Ter acesso a essas informações ou mesmo ter a oportunidade de construí-las é um diferencial consistente, pois essa possibilidade não havia sido esquematizada de forma simples e acessível, até então, considerando-se todo o histórico escolar pós-ditadura presente no Brasil. Ao *contextualizar*, são oferecidos mecanismos práticos de ação e, ao aluno, por exemplo, é dada a oportunidade de conhecer teorias que desmistificam, inclusive, o conceito de que não se formam artistas, já que eles nasceriam com o dom divino. Esse é um exemplo, dentre os milhares que podem ser formulados, de como abarcar a arte de forma mais dinâmica, potencializando-se uma de suas principais características, a de transformação.

O acesso às tecnologias disponíveis, como computadores nas aulas de Arte, pode auxiliar o professor e o aluno nessa busca. Através da internet, é possível, dentre outras facilidades, pesquisar as estruturas-suporte, informações e estudos diversos que formatam os conceitos artísticos pré-existentes. A possibilidade de agrupar interesses afins oferecida pela rede de computadores modificou a dinâmica de sala de aula. Agora, num menor tempo é possível compartilhar informações técnicas como o uso de programas de edição de imagens, bem como observar virtualmente os detalhes de pinturas renascentistas através de câmeras fotográficas usadas por satélites. Minimamente usufruindo da tecnologia, já é possível modificar a realização de uma mesma atividade de forma prática ao alcance do grupo. O estímulo ao uso dos computadores é latente, resultado de longo período de investimentos da indústria nesse sentido. Entretanto, resta-nos uma pergunta: como usufruir desse equipamento em prol do incentivo ao pensamento reflexivo? A Abordagem Triangular

prevê o contextualizar que com as novas tecnologias torna-se ainda mais abrangente. Como se vê, o uso dessa tecnologia específica pode ser mais bem aproveitado pelo ensino de arte.

Simplesmente equipar as salas de aulas com máquinas modernas e eficientes não é suficiente. Loyola, ao pesquisar esse tema, conclui:

Termos e práticas adequados para lidar com as tecnologias contemporâneas no universo da educação são a crítica, a parceria e a aprendizagem. O senso crítico deve ser continuamente empregado [...]. A parceria sugere a ajuda mútua e o professor pode encontrar no aluno um parceiro, uma vez que em muitas ocasiões o aluno sabe lidar melhor com as tecnologias do que o professor. Também a parceria entre os professores é importante para a troca de informações e para o desenvolvimento de projetos coletivos e interdisciplinares (2009, p.95).

Nos dois trabalhos analisados mais adiante, a Abordagem Triangular aparece como componente de investigação importante. No caso do *Projeto Máquinas*, explorou-se o *fazer*. No caso do *Projeto VídeoArte* o *fazer*, por sua vez, foi privilegiado, em decorrência da universo em si, porém o *ver* e *contextualizar* foram inseridos de maneira estrategicamente gradativa, inclusive utilizando novas tecnologias.

Constatou-se, a partir da realização dos projetos, o potencial político do uso da Abordagem Triangular. O uso sistematizado da *contextualização* revelou uma possibilidade de discussão e questionamento da arte. Essa atitude ofereceu meios para que conceitos pré-estabelecidos fossem descortinados, dando lugar a uma nova organização estrutural de pensamento. Segundo Barbosa, essa sistematização pode legitimar a aprendizagem dos sujeitos (professor e aluno) envolvidos no processo.

O que se observou é que a proposta política presente na Abordagem Triangular se dá na legitimação da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. Ao abrir para discussão e

questionar a arte, a *contextualização* oferece meios para que o pré–estabelecido possa ser descortinado e novas estruturas de pensamento e organização sejam construídas.

Os dados de campo e as percepções pós–projetos permitiram apontar as referências a partir da Abordagem Triangular.

No *Projeto Máquina* constatou–se que o privilégio dado ao *fazer* das peças contribuiu para a prática do uso dos procedimentos de desenho, montagem e pintura. No *Projeto VideoArte*, notou–se uma maior inserção no universo da Abordagem Triangular, na medida em que elege a sistematização das três ações conjuntas. Assim, o processo de produção foi transformado em sua vigência. Ao utilizar a Abordagem Triangular na prática de sala de aula, o professor encara uma postura política.

Como o universo escolar pesquisado privilegiava o *fazer*, a escolha da Abordagem Triangular se justificou, ao observar as nuances dessa opção. Para acompanhar o acelerado ritmo de produção, o planejamento das aulas era semanalmente reestruturado, bem com a listagem de materiais necessários e os horários das aulas. Nesse cenário, inserções do *ver* e do *contextualizar* eram prejudicadas, pois a prioridade, na Escola, era a produção plástica.

Dewey (1971) considerava, entre outras questões, um maior estreitamento entre a teoria e a prática. Sua teoria informa que o esforço e interesse em realizar atividades dos alunos dependeria da forma escolhida pelo professor e do que privilegiar durante as aulas. Ele foi também um dos principais defensores da capacidade de pensar dos seus alunos, garantindo–lhes uma liberdade intelectual, bem como a capacidade de transformar o mundo em que vivem. Suas ideias influenciaram a elaboração da Abordagem Triangular principalmente ao equilibrar as três ações. O autor fala sobre o papel do educador.

À medida que a criança aprende a pegar, engatinhar, caminhar e falar, a matéria intrínseca de sua experiência se amplia e aprofunda. Entra em contato com novos objetos e novos acontecimentos, que requerem novas capacidades, as quais, assim exercitadas, refinam e alargam o conteúdo das próprias experiências. O espaço vital e o tempo vital estão em constante expansão. O meio, o mundo da experiência faz-se cada vez maior e, por assim dizer, mais denso. O educador, ao receber a criança, no fim desse período, tem de achar os meios e modos de fazer consciente e deliberadamente o que a “natureza” realiza nesses primeiros anos (1971, p. 75).

O ensino de arte, ao apropriar-se do papel do educador proposto por Dewey, encontra correspondências fortalecedoras na Abordagem Triangular. Nesse sentido, a aplicação das ações propostas por Barbosa (1998), auxiliam o educador nesse trabalho de mapear essa possível expansão da arte. O *fazer*, o *contextualizar* e o *ver* se relacionam aos projetos pesquisados, na medida em que essa triangulação colabora com o aspecto imaginativo do sujeito, organizando conhecimentos específicos de procedimentos, materiais e diferentes tipos de apreciação desse material, por exemplo. Dessa maneira, o sujeito está em contato com aspectos e oportunidades imaginativas bastante ricas, ao se deparar com um processo artístico que prioriza esse viés de ensino “em constante expansão”.

A disciplina se torna ampla e coerente, devido à grandeza do universo artístico e dos vários pontos de vista que podem ser construídos a partir de uma mesma questão. Arte, nesse sentido, é uma disciplina democrática, pois permite uma multiplicidade de observações sobre determinada obra. Certamente existirão argumentos mais consistentes que outros, mas o caráter social e político que provém do contato do homem com a arte é mantido e considerado importante em qualquer proposta para o seu ensino.

2.2 Metáforas – O acesso que suprime a falta

O nascimento da metáfora é, por isso, a morte da pura designação – se é que ela existe.
João Alexandre Barbosa

Entende-se por metáfora, em sentido amplo, a translação que consiste na transferência de uma palavra para um espaço semântico que não é o do objeto que ela designa e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado. É possível discernir, a partir desse conceito, a presença da metáfora na Literatura. Em sentido não diferenciado, a Psicologia se apropria de conceitos metafóricos para estruturar questões psicanalíticas e também referentes à própria cognição. A ciência busca, assim, compreender e analisar o conceito de metáfora presente no seu objeto de estudo ou pesquisa, inclusive na filosofia e na sociologia. Analisando as relações metafóricas relacionadas à arte, encontra-se alguns exemplos, nos quais o conceito lingüístico metafórico não é abandonado.

Merleau-Ponty descreve uma sutil característica da percepção que envolve todo o corpo do sujeito e sua não correspondência com algo possível de ser claramente descrito, ao utilizar-se da metáfora *falha* em sentido lingüístico:

Todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção. Não se pode tratar de descrever a própria percepção como um dos fatos que se produzem no mundo, já que a percepção é a “falha” deste “grande diamante” (1975, p.280).

Na arte, o conceito de metáfora é encontrado de forma variada. Estudiosos a utilizam para dar suporte a suas teorias sobre determinado tema, período histórico ou obra de artista, como exemplifica Coli, ao definir a estatuária física como um desejo de querer ser, outro exemplo de metáfora:

A estátua não é apenas imagem, como aquelas que se encontram figuradas nos quadros: pressupõe um “real”, no qual existe sem fazer parte dele, já que simula a vida sem ser viva, não é a mulher representada, mas somente pedra, madeira, marfim, argila e bronze (2008, p.2).

O conceito acima utiliza uma metáfora, ao pontuar suas percepções sobre a estatuária.

Continuando no universo artístico, curadores, colecionadores e *marchands* apropriam-se de metáforas a partir dos trabalhos de arte para diferentes fins. Em algumas ocasiões isso acontece, para ilustrar o ambiente, no qual exista a necessidade de legitimação por parte dos responsáveis pela escolha dos artistas que compõem a mostra. Por envolver comércio de arte, os argumentos geralmente são elaborados por profissionais denominados *críticos de arte*. Alves escreve sobre a exposição, de sua própria curadoria, na Galeria Gabinete de Arte Raquel Arnaud, em São Paulo, aberta em outubro de 2008:

A questão central da exposição é o termo “entre”, o intervalo entre o plano e o espaço, tanto as virtualidades do plano quanto a efetividade dos objetos, mas também o que se dá entre o sujeito e o mundo: a experiência. A seleção final da exposição evitou aqueles trabalhos de caráter ilusionista e enfatizou o terreno ambíguo entre pintura, fotografia, desenho, relevo e escultura. Os trabalhos apresentados, apesar da indeterminação que é própria da arte, não camuflam sentidos ou conteúdos e se oferecem à percepção revelando sua própria realidade (2008, p.1).⁷

Aqui há uma possibilidade de se pensar como os artistas fazem uso da metáfora em instantes precisos existentes no processo de criação pessoal. De forma coerente com o processo em si, percebem questões cruciais; auxiliados por metáforas, buscam externar aquilo que muitas vezes ultrapassa o limite da linguagem.

Helio Oiticica, em correspondência pessoal com Lygia Clark, pontua o período de sua vida e sua produção bibliográfica através da metáfora *marginal*.

Hoje, recuso-me a qualquer prejuízo de ordem condicionante: faço o que quero e minha tolerância vai além de todos os limites a não ser o da ameaça física direta: manter-se integral é difícil, ainda mais sendo-se marginal: hoje sou marginal ao marginal, não marginal aspirado à pequena burguesia ou ao conformismo, o que acontece com a maioria,

⁷ ALVES, Cauê. Entre o plano e o espaço. Disponível em: <<http://www.raquelarnaud.com/exposicoes.asp?language=pt>> Acesso em: 29 out.2008.

mas marginal mesmo: à margem de tudo, o que me dá surpreendente liberdade de ação – e para isso preciso ser apenas eu mesmo segundo meu princípio de prazer: mesmo para ganhar a vida faço o que me agrada no momento: paginei uma revista de arquitetura e escrevo artigos pagos para a revista GAM (1968,p.45).

O conceito de marginal, nessa citação, ultrapassa a própria margem e o coloca ao lado de tudo e, ao mesmo tempo, dentro de si. Mas o limite é apresentado e a palavra *margem* é sugerida nessa citação como algo que descreve o processo pessoal do artista, fruto de suas reflexões e pensamentos.

A própria escolha temática em determinadas exposições de arte contribui por acionar mecanismos metafóricos ilimitados. As bienais, por exemplo, são estruturadas a partir de temas, nos quais os artistas convidados trabalham da forma que julgarem mais conveniente. No ano de 2008, a 28ª Bienal de São Paulo, realizada entre os meses de outubro e dezembro, no Parque do Ibirapuera, depois de muita polêmica entre curadores, patrocinadores e membros da Fundação Bienal, decidiu desocupar o segundo andar do prédio, deixando-o totalmente vazio.⁸ Sob o tema *Em vivo contato*, o trabalho dos artistas convidados ocupou apenas último andar. Na atitude de desocupar um andar, é possível notar a transgressão dialética da ação, atitude essa legitimada por argumentos de incentivo a um espaço de diálogo e reflexão acerca da arte hoje. Entretanto a transgressão às regras foi imposta pela ação dos pichadores, ao ocupar o vazio com suas produções. Dessa forma, apropria-se da palavra *transgressão* e atribui-se a ela um caráter metafórico.

A partir dessa ação, uma palestra com o tema *em vivo contato com a cidade* seria uma possibilidade de reflexão acerca da arte hoje. Incentivar-se-ia, assim, o pensamento sobre os limites da arte, alimentados

⁸ No dia 28 de outubro, ocorreu uma ação de pichadores, que entraram na Bienal de São Paulo e picharam as paredes do 2º andar do prédio deixado vazio. Depois do anúncio de medidas que aumentariam a segurança no Pavilhão Cicillo Matarazzo e do pavilhão limpo e pintado, a Bienal reabriu posteriormente seguindo sua programação normal. A provocação rendeu boas discussões na mídia e no campo da arte.

pela provocação velada do suposto vazio transgressor contando-se, inclusive, com a colaboração daqueles interessados em discutir arte, pichação e grafite, por exemplo. Em decorrência das relações de poder existentes nas estruturas artísticas e econômicas, a metáfora cognitiva proposta pelo tema das exposições e a condução das conseqüências desse tema podem acabar por limitar a sua potencialidade.

2.2.1 Metáforas Cognitivas – Arthur Efland

Os professores de Arte fazem uso da metáfora das mais variadas formas. Mas, para este paralelo, considerar-se-á o conceito de metáforas cognitivas proposto por Efland (2002), historiador de arte-educação e professor americano.

Numa perspectiva sócio-cultural, o autor investiga a presença de metáforas cognitivas e propõe categorizações sobre a imaginação. Especificamente na bibliografia analisada, ele constrói uma trajetória sobre a percepção da imaginação no decorrer da história. Ao estruturar seus argumentos e pensamentos, o autor cita autores que investigam a cognição, como Piaget, e também propõe um detalhado estudo sobre o trabalho de dois estudiosos americanos – George Lakoff e Mark Johnson – quando “*queriam explicar como as imagens-esquemas que surgem na experiência corporal e perceptiva dão lugar a operações imaginativas como a metáfora e a narrativa*” (2002, p.152). No decorrer da sua argumentação, o autor trabalha com conceitos de esquemas de Piaget, acrescentados aos estudos que relacionam basicamente a importância de processos físicos e corpóreos nesse processo. A filosofia é interpelada nas pesquisas do autor e Kant é um dos principais filósofos citados, quando descreve seus antecedentes para imagens esquemáticas. As metáforas, segundo o autor, criam possibilidades estruturais de pensamento e aprendizagem.

Efland argumenta que a imaginação e a metáfora dão suporte a conceitos contemporâneos filosóficos que funcionam como base para novos estudos sobre ensino de arte contemporâneo.

A capacidade para fazer determinações e julgamentos [...] amadurece quando o ensino intencionalmente organiza situações que provoquem o desenvolvimento do poder da mente, incluindo imaginação, por meio da criação e da reflexão. Isso é o que de melhor a arte-educação pode prever, e é minha crença que as compreensões cultivadas por meio do estudo de arte são formas de deliberação que podem preparar as fundações para uma liberdade cultural e uma ação social (2005, p.187).

Para o autor, o conhecimento em arte é construído a partir de estruturas imaginativas presentes na metáfora e na narrativa, que ocorre numa possível ambiência específica e passível de ser reconhecida anteriormente.

As artes são lugares em que os saltos metafóricos da imaginação se apreciam por seu potencial e excelência estética. Além disso, é na arte onde a experiência, a natureza, e a estrutura da metáfora se convertem no principal objeto de estudo. Este ocorre em atividades que os indivíduos criam obras de arte, mas também entra em jogo a interpretação das obras de arte (EFLAND, 2002, p. 153).

Ao defender as metáforas cognitivas próprias da arte, o autor constrói maiores exemplos naqueles instantes em que os alunos estão diante de obras de arte. A partir do contato com as obras, o pensamento é estimulado, tecendo inúmeras conexões pessoais.

Porém, o historiador não aponta claramente como as metáforas poderiam ser construídas quando os alunos estão diante do processo de criação em sala de aula em práticas diversas, ou seja, como se dá sua correspondência com a fruição estética que caracteriza o pensar arte, que se difere do pensar matemático, por exemplo. Ele discerne sua importância, mas, nos capítulos específicos para a arte/educação, sua argumentação é referente a exemplos nos quais os sujeitos estão diante de obras de arte e à proposta de uma mudança curricular mais especificamente. Com base nesse propósito, esta pesquisa foi realizada: pensar quais contribuições podem ser fornecidas por aqueles que estão ou já estiveram imersos em processos criativos relacionados a aulas de Arte. Se, segundo o autor, essas metáforas estão presentes na observação da arte, essas mesmas metáforas poderiam surgir em outras etapas do processo?

A partir dos estudos de Lakoff e Johnson, realizados em 1980, nos quais se aponta a importância da corporeidade nos processos cognitivos, Efland extrapola tal conceito e o transfere para a arte.

Muitas experiências físicas, como o equilíbrio, se adquirem antes de se aprender seus nomes, como quando uma criança aprende a andar. Este conhecimento não proposicional facilita um fundamento construído a partir de categorias de nível básico, e proporciona uma base para a elaboração metafórica. Assim, a experiência do ato físico pode estender-se mais adiante no ato físico de andar, quando como um adulto pensa em coisas como uma personalidade equilibrada, as equações químicas equilibradas, e o equilíbrio da justiça (2002, p.168).

Sendo assim, a partir de uma experiência física, a noção do equilíbrio pode ser apreendida pelo sujeito ao incorporá-la ao seu vocabulário de conceitos não proposicionais.

A presença do desenvolvimento da cognição humana em ensino de Arte é um tema contemporâneo, alvo dos trabalhos de pesquisadores espalhados pelas bibliotecas das universidades do Brasil e do mundo.⁹

A diversidade e a complexidade do tema são tão vastas que muitas áreas de pesquisa tendem a explorar esse universo, de neurocientistas a antropólogos. Contudo, poucos são os livros dedicados ou feitos por artistas que também são arte-educadores sobre esse assunto. Atualmente, pesquisadores e artistas estão interessados em estudar como a construção de conhecimento está relacionada aos processos criativos presentes em seus próprios trabalhos como artistas e também como professores de Arte.

Com a intenção de propor uma alternativa a isso, recorre-se a Efland (2002) que não abandona o conceito de representação ao falar das metáforas, mas abre espaço para que se pense sobre

⁹ Pode-se citar o trabalho dos neurocientistas Sidarta Ribeiro e Miguel Nicolelis, que fundaram o Instituto Internacional de Neurociência de Natal, em 2007, com pesquisas que sugerem uma maior aproximação entre neurologia, psicanálise e educação.

esse conceito de outras formas. Esta pesquisa propõe investigar outras possibilidades para o ensino por metáforas cognitivas relacionadas à imaginação. Sontag nos ajuda a pensar essa tendência pela explicação e pela busca incessante de significados limitados para a arte.

Nossa tarefa não é descobrir o maior conteúdo possível numa obra de arte, muito menos extrair de uma obra de arte um conteúdo maior que já possui. Nossa tarefa é reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si. Agora, o objetivo de todo comentário sobre arte deveria visar tornar as obras de arte – e, por analogia, nossa experiência – mais e não menos reais para nós. A função da crítica deveria ser mostrar como é que é, até mesmo que é que é, e não mostrar o que significa (1987, p.23).

Não se trata aqui de argumentar a favor de questões imaginativas e metafóricas que possuam significados claros e óbvios. A fruição estética presente na arte é considerada, inclusive, na possibilidade de uma não correspondência com a linguagem, quando se depara com o significado textual limitado. A arte possui uma importante característica exclusiva: a legitimidade de suas próprias metáforas, por ser território imaginativo e metafórico por excelência.

Porém, essa questão é apenas uma mostra das infinitas possibilidades de desdobramentos desse vasto tema. Ao se propor potencializar o conceito de metáforas cognitivas nas aulas de Arte, outros indícios podem ser notados, como a participação e a atenção.

Estudos que apontam para a relação existente entre cognição e arte, por meio de metáforas e fruição estética, começaram a ser mais numerosos a partir dos anos 1980¹⁰. Porém, trabalhos que unem aulas de Arte e conhecimentos construídos em mestrados ou doutorados em escolas de Arte brasileiras ainda são raridades. No site do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia, é possível obter alguns números sobre essa afirmação¹¹.

¹⁰ Tais estudos, sempre ancorados por pensamentos filosóficos de Platão, Aristóteles e Kant.

¹¹ Foram encontradas cadastradas na Plataforma Lattes 91 indicações de estudantes e pesquisadores que relacionam em seus trabalhos imaginação/ cognição/ arte. Dos 91 listados, apenas 13 cursaram graduação, mestrado ou doutorado em alguma instituição superior de arte. Outros pesquisadores que discorrem sobre o tema atuam profissionalmente nas seguintes áreas:

Por esse motivo, faz-se cada vez mais necessária uma maior movimentação dos artistas que também sejam professores de Arte para desenvolver trabalhos em que se associam elementos cognitivos em suas aulas. Tratando-se de Brasil, país com tamanho territorial continental, o número de pesquisadores ainda é muito pequeno. Pereira defende esse propósito.

Talvez seja o momento de assumirmos, por exemplo, também a presença da racionalidade, intrínseca e complexa, imbuída no conhecimento em arte e trabalharmos para uma educação que apontasse tal complexidade em suas estratégias científicas. O simples fato de escolhermos um pincel e um papel ou dispormo-nos numa relação palco-platéia por si só justificaria a participação de um complicadíssimo aparato neuronal capaz de envolver várias representações dispositivas em nosso cérebro (2004, p.27).

A investigação feita pelos próprios artistas pesquisadores sobre esse tema é importante e legítima, pois o que se percebe, até então, são questões referentes aos processos criativos diretamente relacionados à arte-educação, ditas por historiadores, psicólogos, filósofos e outros. Não se trata aqui de menosprezar suas contribuições, muito pelo contrário: a intenção é ter a oportunidade de tecer comentários específicos para a arte/educação de modo a contribuir com a teorização daqueles que relacionam processos criativos à cognição.

Tendo em vista a complexidade do tema-cognição humana – e frente à grande existência de trabalhos escritos sob os mais diversos pontos de vista e linhas teóricas, foi necessário tecer um recorte. Nesse sentido, o *Projeto Máquinas* foi uma tentativa de análise das formas da imaginação nas aulas de Arte e de como as metáforas cognitivas propostas por Efland (2002) poderiam ser notadas.

3 AS IDEIAS QUE AGEM – AÇÕES

3.1 Universo Pesquisado

Os projetos analisados foram realizados com alunos com idades entre 6 e 11 anos pertencentes a uma Escola da rede particular de Belo Horizonte – MG, cujo público atendido possui um rendimento financeiro mensal alto¹², o que acaba, conforme será visto adiante, influenciando o desenvolvimento das aulas. As aulas de Arte, com duração de 60 minutos, eram ofertadas uma vez por semana para cada turma.

A equipe era formada por duas professoras de Arte e uma ajudante. Uma das professoras coordenava a disciplina, enquanto a outra exercia a função de monitora; a ajudante, por sua vez, era responsável pela limpeza da sala e pela organização dos materiais. As professoras de Arte planejavam as aulas, apresentavam propostas e ofertavam conteúdos que julgavam pertinentes, de acordo com a faixa etária das turmas. Para as aulas de Arte, a Escola dispunha de uma sala pequena, exclusiva para a disciplina, e de materiais plásticos diversos.

Os conteúdos das aulas de Arte eram elaborados a partir de discussões em sala de aula com as professoras de cada turma, que eram pedagogas, e cuja presença, diariamente com os alunos, era uma grande referência para eles. Elas participavam das aulas de Arte, recolhiam observações pertinentes sobre cada criança e possuíam um olhar crítico importante que contribuiu, inclusive, para a pesquisa realizada.

A professora-coordenadora da disciplina *Artes*¹³ definia quais eram os projetos que seriam realizados e sugeria atividades para serem executadas durante as aulas dessa disciplina.

¹² Segundo dados do IBGE, se uma família brasileira da área urbana investe metade de um salário mínimo mensalmente em educação (a mensalidade da Escola pesquisada remete a 2 salários mínimos mensais – R\$465,00 é o valor do salário mínimo em 2009), essa família ganha no mínimo R\$3.000 reais mensais, rendimento que pode ser considerado alto no Brasil.

¹³ Nome dado à disciplina Arte, nessa Escola, cuja ementa privilegiava conteúdos práticos de artes visuais.

Importante pontuar aqui a preferência da Escola por práticas artísticas ligadas ao *fazer* em detrimento do *ver* e do *contextualizar*. Várias observações foram colhidas com relação a esse argumento e serão objeto de referência no decorrer deste trabalho.

Como professora/monitora, devido à formação em bacharelado e licenciatura em artes visuais, esta pesquisadora teve plena autonomia para desenvolver os projetos descritos nesta dissertação. Frequentemente tinha permissão para propor a atividade que julgasse mais coerente com o projeto de pesquisa, uma vez que o processo de elaboração da matriz curricular variava anualmente. Portanto, a oportunidade de trabalhar em um universo escolar tão rico em experiências educacionais contribuiu de forma decisiva na composição deste trabalho.

No ano de 2008, a equipe de Arte da Escola pesquisada ofertou a disciplina para 17 turmas, uma vez por semana. Cada turma desenvolvia um projeto individualizado, criado por sua equipe e pelas professoras de sala. No ensino particular, além da diversidade de conteúdos que a Arte oferece, as ações *ver*, *fazer* e *contextualizar* propostas pela Abordagem Triangular podem ser incorporadas ao planejamento de aulas do professor. Além disso, existem diversos interesses que interferem no planejamento: os interesses da direção, dos professores de sala, dos pais, dos alunos e, finalmente, os do próprio educador. Escolher conteúdos e atividades é um desafio, considerando que as aulas têm a duração de apenas sessenta minutos semanais.

Durante o ano, a Escola realiza duas feiras, uma em cada semestre. A primeira incentiva a preservação ambiental, enquanto a segunda valoriza a leitura em uma mostra de livros, em que os próprios alunos são responsáveis pela indicação, pela escolha e pela venda das edições, sob a coordenação da bibliotecária.

Observou-se, ao longo do trabalho que, como acontece na maioria das escolas, a aula de Arte, muitas vezes é subestimada, limitada em seu potencial e sua carga horária e, em

alguns casos, deve comportar demandas diversas. Além da demanda da própria disciplina, existem atividades que tomam tempo significativo, que deveria ser destinado à aula propriamente dita, como decoração de feiras, confecção de ornamentos para festas juninas, presentes para pais e outros.

Observou-se, durante a pesquisa, que Arte, como disciplina, ainda se vê responsável por atividades como a confecção de ornamentos, que muitos teóricos não consideram tarefa dessa disciplina há muito tempo. Essa prática, que remonta aos tempos da extinta Educação Artística, ainda é comum em muitas escolas. Portanto, sendo aberto um espaço maior para questões próprias da Arte, o conteúdo da disciplina poderia ser mais bem aproveitado, sem distanciar-se do proposto por outras áreas do conhecimento.

A pesquisa revelou, por exemplo, quando o conteúdo das aulas envolvesse cidades históricas, seria possível aproveitar as aulas de Arte para estudar o Barroco Mineiro e não, apenas desenhar igrejas de Ouro Preto. Dessa forma, no contexto da escola estudada, seria possível que os trabalhos de arte caminhassem rumo ao sentido mais autônomo e próprio, explorando o território específico de sua própria área de conhecimento, já que existem professores capacitados, alunos curiosos e materiais disponíveis para esse fim.

O produto artístico plástico final das crianças era muito valorizado na Escola e, com frequência, era exposto nos corredores e nas reuniões de pais, a fim de documentar a trajetória dos alunos. Estudantes de até cinco anos assistiam às aulas de Arte com as próprias professoras de sala, pois, para a Escola, professores especialistas de Arte não são indicados para essa faixa etária. A própria professora de sala era responsável por elaborar seu repertório artístico, construído através de pesquisas próprias e em encontros semanais comandados pela coordenação pedagógica do ensino infantil.

Constatou-se, naquela escola, um processo de aprendizagem segmentado. Eventualmente existia uma parceria das professoras e da coordenação com a equipe de Arte, porém as aulas de Artes, com profissionais específicos, são ofertadas somente a partir dos 6 anos de idade. Diferentemente, Música e Improvisação Teatral eram disciplinas ofertadas por professores especialistas desde o infantil e permaneciam, continuamente, nas séries seguintes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais determinam que Arte é o nome da disciplina que contempla quatro áreas de expressão para essa faixa etária: artes visuais, dança, música e teatro¹⁴. Mas, atualmente, cada escola utiliza a nomenclatura arbitrariamente, seja por conveniência ou mesmo por desconhecer essa informação, o que é grave para o desenvolvimento da disciplina.

A Arte era vista na Escola, muitas vezes, como uma disciplina do *fazer*, como espaço de produção artística. Devido ao ritmo acelerado de produção, era conveniente, para um bom aproveitamento de cada aula, que os alunos iniciassem e terminassem, ao mesmo tempo, um projeto ou parte dele. Visando atender a toda essa demanda, eram necessários, no mínimo, três profissionais por aula, já que as peças eram individuais e, assim, os alunos recebiam uma atenção quase individualizada.

Pinturas, esculturas em argila, desenhos e trabalhos com sucata eram preferidos, em detrimento de conversas sobre a obra de artistas, o estudo de livros de arte ou mesmo apresentação/avaliação de trabalhos, a fim de buscar uma interação maior com o tema estudado, por exemplo. Tal cobrança por se fazer algo prático era imposta pelos próprios alunos. A reflexão, a fruição e a avaliação do processo ficavam, portanto, aquém do que poderia ser explorado nas aulas.

¹⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) determina no artigo 26, § 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”; e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação que finalmente definem o nome da disciplina como Arte.

Durante o ano de 2008, a equipe da Escola elaborou um projeto de pesquisa sobre os artistas mineiros que residem em Belo Horizonte. Na aula referente à consulta de material impresso sobre as obras desses artistas, os alunos demonstraram muita rejeição. O grande entusiasmo da turma se prendia à prática artística, infelizmente, muitas vezes, de forma superficial e rápida, sem análises, conversas sobre o *fazer*, nem mesmo uma auto-avaliação do trabalho.

Diferentemente desse contexto, a Abordagem Triangular representa uma outra forma de observar e modificar o ensino de arte, ao defender o pensamento crítico e ao apontar outros caminhos que enriqueceriam a discussão. Barbosa aponta:

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É essa moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construídos (1998, p. 38).

No entanto, essa Escola também repensava sua prática e era aberta a modificações em seu projeto curricular, quase diariamente, além de reuniões semanais, discussões e palestras. Nesses momentos, a visão e a opinião dos professores eram valorizadas, já que lhes ressaltava a competência, além do que se podia ver no contato diário com as turmas. A valorização desses pontos de vista era essencial, pois tornava a elaboração do projeto curricular um processo dinâmico, uma vez que se pretendia construir um currículo com propostas cognitivas capazes de dialogar com o mundo atual.

Tais propostas valorizam a experimentação, a capacidade de conquista de conhecimento próprio a partir dos alunos e a idéia de que a educação é algo que se forma no decorrer do percurso de aprendizagem. A partir disso, almeja-se que os alunos sejam preparados para viver no mundo, por possuírem os mecanismos construídos para modificar e reestruturar seus pensamentos e, conseqüentemente, suas ações.

Grande parte dos pais e responsáveis que escolhem as escolas particulares de alto nível no Brasil são exigentes em relação ao custo-benefício de seu investimento. Muitos participavam efetivamente das discussões, trazendo contribuições inovadoras, porém outros não tão simpáticos à proposta (que visava uma participação dos mesmos nas diretrizes) ficavam alheios à trajetória escolar de seus filhos. Isso pôde ser verificado pelas incoerentes posturas defendidas por alguns pais, pelas ausências às reuniões ou mesmo ao delegarem essa função a seus subordinados. Sendo assim, o conceito de autoridade perante as crianças era fortemente contestável, visto que uma parceria imprescindível foi transferida a terceiros, deslocados de suas funções.

As escolas particulares precisam dialogar com todos os setores que a servem, ao mesmo tempo em que valorizam seus ideais e alicerces-matrizes. É um jogo complexo. Há que se destacar que essa Escola e sua equipe de profissionais, por exemplo, produzia um trabalho valioso, que busca garantir uma educação de qualidade apesar de todas as barreiras existentes. Ao repensar diariamente seu caminho, construindo uma boa relação com a sociedade e comprometendo-se com os pensamentos mais contemporâneos sobre educação, ela dialogava inclusive com universidades e com as políticas públicas de educação. Uma postura ativa que contribuía com o pensamento crítico sobre educação.

O universo de atuação de que o professor de Arte dispõe atualmente é muito amplo, obrigando-o a fazer escolhas e a privilegiar conteúdos. Contudo, neste trabalho, busca-se mostrar algumas maneiras para tentar equilibrar todas as oportunidades de pensamento no ensino dessa disciplina. Optar exclusivamente por determinada área pode limitar o acesso a novas conexões de raciocínio. Oferecer ao aluno relações estéticas, contextuais e históricas acerca da arte é uma opção que pode ser trabalhada paralelamente à produção artística, potencializando-a.

3.2 Projeto Máquinas¹⁵

O *Projeto Máquinas* foi um projeto da disciplina *Artes*, proposto para uma turma de segunda série, com crianças de 6 a 8 anos, no final de 2008, com dois meses de duração. A finalidade era que se fizesse uma seqüência de aulas sobre a construção individual de uma máquina utilizando sucata.

O objetivo foi oferecer aos alunos um espaço de produção visual, desde a elaboração do projeto desenhado, a escolha da sucata, até a montagem e pintura das máquinas. Trabalhar a prática artística, favorecer o contato sensível com o material e com as especificidades dos procedimentos do desenho e da pintura também foram objetivos da atividade.

O *Projeto Máquinas* contemplou toda a turma de alunos, do início da atividade até sua finalização. Durante as aulas, eles participaram de atividades práticas, paralelamente ao esclarecimento dos procedimentos utilizados. No final, uma conversa foi realizada em roda diante de todas as máquinas finalizadas. As crianças apresentaram o processo criativo e falaram sobre as modificações sofridas pela ideia inicial, desde o desenho até o trabalho final.

3.2.1 Histórico

As aulas de artes visuais na Escola possuíam um cronograma básico de atividades que incluía, basicamente: desenhos, pinturas, costuras, modelagens em argila, construções com sucata. Todas as atividades eram frutos de reuniões de planejamento, que incluíam a participação da equipe de Arte (professora responsável pela disciplina e duas professoras-monitonas), das professoras de sala, dos interesses dos alunos e da direção escolar.¹⁶

¹⁵ Em Apêndice 1 – quadro de dados básicos do *Projeto Máquinas*.

¹⁶ Um quadro das atividades ofertadas pela disciplina Arte, para os alunos dessa turma no ano de 2008, pode ser visto em – Apêndice 2.

No início de 2009, uma pequena pesquisa foi realizada em todas as 13 turmas, a fim de diagnosticar as preferências de atividades. *Argila* ocupou de longe o primeiro lugar, em seguida *sucata, costura, marcenaria, desenho, colagem e pintura*. Visita a exposições, ateliê ou consulta a livro de arte pouco apareceram nas respostas dos alunos. Segundo as crianças, aulas de Arte são ótimos momentos para *fazer* trabalhos artísticos. Apresentações de vídeos, consulta a livros, conversas sobre processos de criação ou história da arte não eram mencionados pelos alunos.

As tentativas de inserção de estudos sobre arte, por meio de imagens e livros eram alvos de boicotes. Muitas vezes, as próprias crianças eram as primeiras a se manifestarem contra, diferentemente de quando as imagens serviriam como “busca de novas ideias” ou cópias. Para elas, aulas de Arte significavam momentos destinados à liberdade, ao lazer proporcionado pelo *fazer*, ao manuseio livre de vários materiais encantadores e ao relaxamento. Alguns limites, pequenas regras e propostas diversas eram vistas como injustiça por parte das crianças, já que, segundo elas, conversar sobre arte significava perder o tão precioso tempo destinado à produção.

Aula de Arte que não privilegie o *fazer* não é aula de Arte. Essa concepção é comum em muitas escolas, a começar pela existência de uma lista de materiais para Arte até a exibição de pinturas nos corredores e reuniões de pais como provas do trabalho realizado. Ideias como “*arte tem que servir para alguma coisa*” – utilitária – “*tem que ficar bonito*” – decorativa – , e “*tem que ser divertido*” – lúdica – eram ditas pelas próprias crianças. Essas concepções eram uma forma de questionar mudanças ou novidades no cronograma das aulas feitas pela equipe de Arte, a fim de ampliar o olhar. Tal postura, modernista e limitada, dificultava a inserção de arte contemporânea, por exemplo, já que performances, instalações, vídeos e objetos dificilmente se enquadrarão nessa característica, apenas pacificadora, atribuída à arte.

Pela exigência do universo pesquisado, o *Projeto Máquinas* atendeu todos os pré-requisitos normalmente exigidos pela Escola, de modo a não causar estranhamento na rotina das crianças.

As influências ocorridas na elaboração desse projeto foram:

- As práticas recorrentes na Escola, ao trabalhar construções com sucata nas aulas de Arte;
- Uma sugestão expressa pela professora de sala, ao notar que alguns alunos inventavam *laptops* imaginários a partir de seus cadernos dobrados,
- Visita ao Museu de Telecomunicações, a fim de conhecerem diversas invenções,
- As indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre atividades artísticas ligadas ao fazer artístico.

Nos conteúdos gerais de artes visuais para essa faixa etária, consta: “*A produção artística visual em espaços diversos por meios de: desenho, pintura, colagem, gravura, construção, escultura*” (PCN,1998, p.66).

No início da primeira aula, o grupo de alunos sentou-se em roda¹⁷ no salão da Escola juntamente com esta pesquisadora e a professora de sala. Interessados, eles estavam atentos à conversa porque, além da atividade proposta ir ao encontro dos interesses dos mesmos – trabalhos com sucata–, o ambiente que os cercava estava diferente. Havia no salão uma exposição de trabalhos de Arte dos alunos da quinta série expostos em um canto. Uma espécie de canto aconchegante: tapete, almofadas, mesa com toalha e alguns adornos. Rapidamente todos se apropriaram dessa instalação e iniciou-se a conversa. Foi proposto aos alunos que, durante as próximas aulas, apoiados pela equipe de Arte, eles

¹⁷ Esse procedimento era usado no início das aulas para expressar aos alunos quais seriam as atividades daquele dia. A partir dessa conversa, seguia-se para a sala de Arte para realizar o *fazer*.

construiriam máquinas que correspondessem aos desejos deles. O material seria sucata com função livre. Cada um poderia se sentir livre para construir a máquina que quisesse.

As ideias foram surgindo, e os alunos começaram a expor seus pensamentos:

- máquina que faz para-casa;
- máquina de fazer tudo que seu dono mandar;
- máquina para fazer cavalos e cuidar dos mesmos;
- máquina que fabrica gato;
- máquina que produz roupas e acessórios;
- máquina que lê pensamentos e mentes;
- *lap tops*;
- máquinas fotográficas;
- máquinas de picolé e sorvete;
- máquinas que copiam a “realidade”;
- máquinas que destroem.

Durante o projeto, a professora de sala¹⁸ esteve presente, dando suporte sempre que necessário. O trabalho seria feito por etapas e, nessa primeira aula, seria feito o croqui da máquina (projeto desenhado) dando-lhe nome e a função, além de uma lista dos materiais necessários por meio de desenhos. Na segunda etapa, as máquinas seriam confeccionadas em caixas de sapatos e materiais diversos sugeridos pela professora. Seriam oito encontros no total, em que seriam desenvolvidas as atividades, conforme descrito a seguir:

¹⁸ Essa professora acompanhava a turma durante todo o período semanal. Seu trabalho contribuía para que a autonomia imaginativa dessas crianças fosse cada vez mais resgatada pelos adultos que os cercam. Tal postura é inestimável, visto que existe atualmente uma tendência comum em iniciá-las no mundo adulto cada vez mais cedo. Esse suposto privilégio vai desde o estímulo precoce da alfabetização até a diminuição do tempo destinado a processos lúdicos como brincadeiras livres.

1. construção do projeto;
2. montagem das máquinas;
3. montagem e colagem;
4. colagem;
5. colagem;
6. pintura;
7. pintura;
8. acabamento final e exposição.

Durante a realização do projeto, o foco da pesquisa era registrar a produção das máquinas, as atividades, as falas dos alunos, a forma com o qual o projeto se desdobrou.

Nesse contexto escolar, as produções realizadas na aula de Arte se destacavam, ora pelas funções bastante definidas, como objetos utilitários, lúdicos ou decorativos, ora pelo processo em si, em detrimento da função do seu produto final, como algumas pinturas, desenhos e bordados. A funcionalidade já estava designada no tema *máquinas*, já que, geralmente, máquinas são construídas por razões funcionais. Os alunos não fugiram à regra; durante todo o processo, todas tinham funções bastante definidas e, eventualmente, operavam várias atividades ao mesmo tempo.

Debruçar sobre esse assunto não é o ponto de atenção deste trabalho, mas vale observar também qual a relação do cotidiano dessas crianças com as funções de suas máquinas. Por exemplo, a máquina criada para fazer cavalos e dar-lhes banhos nos mesmos foi construída por uma aluna que treina equitação. As máquinas que produzem roupas e acessórios foram criação de uma aluna que gosta de desenhar figurinos e solicitado a mãe que confeccionasse; a criança que possui um gato criou uma máquina que fabrica gatos.

Conforme pontua Merlot-Ponty (1975), a percepção é influenciada por variáveis que podem passar despercebida devido a nossa total imersão ambiental. Um entendimento possível há de se fazer, potencializando-se o conceito de percepção em momentos nos quais os processos criativos são estimulados.

Durante as aulas, as crianças sofreram estímulos das mais variadas ordens, como a exercida pelo ambiente de sala: o tamanho do espaço físico, o barulho da rua e do pátio, a conversa com os colegas de mesa, o conforto térmico da sala, o cheiro e a textura dos materiais manipulados, a presença dos adultos, o conforto físico oferecido pelos bancos e pela altura das mesas, as orientações recebidas ao solicitar ajuda, entre outros. Também ocorreram influências de percepções pessoais internas, como a qualidade nutricional, o sono da noite anterior, a disposição física e psicológica que se encontra cada criança. Todos esses aspectos foram listados a fim de ilustrar a gama de influências sofridas num ambiente no qual a atenção é situada e destinada a instantes específicos de criação. A aluna de 7 anos relatou, de maneira sucinta, um exemplo dessa influência:

Hoje meu desenho não ficou do jeito que eu queria, ontem dormi tarde, tô dormindo em pé aqui.

Os procedimentos que compunham a atividade, bem como a proposta, foram frutos de todas essas variáveis. Considerar essas influências permite que uma análise mais ampla possa ser tecida. Devido à amplitude do território, um recorte investigativo foi necessário, a fim de priorizar a observação do processo criativo das crianças referente à imaginação.

No período de construção das máquinas, os alunos pensavam e reelaboravam seu trabalho. Ideias e imagens eram comentadas e vários projetos foram refeitos durante o processo de criação. Alguns alunos foram fiéis ao desenho inicial e construíram aquilo que elaboraram, enquanto outros alteraram radicalmente a ideia inicial. Imerso na arte, essa característica é comum, visto que a autonomia processual é ditada pelo sujeito que produz.

A escolha do material tridimensional utilizado foi baseada na união de alguns fatores bem como em suas especificidades. O primeiro, por tratar-se de atividade comum na Escola; e o segundo, considerando-se o que sugerem os PCN, as Propostas Curriculares de Minas Gerais e os Referenciais Curriculares de Belo Horizonte, quando esses privilegiam trabalhos tridimensionais para essa faixa etária.

A sucata é um material muito requisitado nas aulas de Arte. Com sucata, é possível colar, montar, encaixar e dar vazão às ideias pensadas pelos alunos de forma acessível, já que eles trazem os materiais de suas próprias residências e os compartilham com todos.

A Escola prestigia e colabora com o uso sustentável desse material. Aquilo que porventura iria para o lixo, agora ganha nova função. Entretanto, há de se atentar para o fato de que, nas residências, tal produção pode se destinar ao lixo. Objetos comprados são, por vezes, mais valorizados do que algo feito pela criança. Considera-se que objetos fabricados em larga escala também instigam a imaginação, mas busca-se aqui diferenciar aqueles produzidos pelas próprias crianças dentro do universo artístico específico de sala de aula.

A relação entre consumo, lazer e prazer está fortemente presente no cotidiano dessas crianças, vide todos os artifícios presentes na conquista do desejo¹⁹ estampados nos meios de comunicação, internet e propagandas. Não raro, durante as aulas, as crianças relatavam seus presentes: 15 modelos das mesmas bonecas, estampas de roupas iguais para pais e filhos em lojas de grifes, carros importados e mesadas de grande soma. Esses dados permitem observar o contraste de valores embutido neste projeto. Procurar compreender quais são os sujeitos que, nesse momento, são alunos é uma prática que auxilia no processo didático. Ao questionar minimamente suas formas de pensamento podem ser formuladas

¹⁹ Como mostra uma série de artigos e livros sobre publicidade, criança e consumo, bem como o documentário “*Criança, a alma do negócio*” de Estela Renner disponibilizado gratuitamente em <http://www.youtube.com/watch?v=dX-ND0G8PRU>. Acesso em 5 de ago. de 2009.

propostas de aulas e oferecer desafios necessários para que, mesmo as crianças que comunguem universos bastante distintos dos professores escolares, possam pensar arte de maneira diferenciada. Ao propor um trabalho com sucata, age-se a partir desse princípio.

Uma característica um tanto curiosa e dialética era percebida nas aulas de Arte cuja atividade seria a construção com sucata. O interesse crescente dos alunos pelo material era claramente perceptível, bem como o comportamento ansioso durante todo o período de manuseio. Ao interpretar esse fato, a hipótese que se criou era a seguinte: tamanho interesse seria causado pelo mínimo contato manual extraclasse com práticas artísticas tridimensionais. Essa ansiedade estava presente quando a atividade do dia remetia a construções tridimensionais. Além disso, por meio de perguntas sobre o estímulo sensorial com esse tipo de material fora da Escola, percebia-se que ela não existia. A argila, outro material muito solicitado, também se inseria nessa mesma hipótese.

A contradição era a seguinte: ao trabalhar com materiais tridimensionais, inicialmente a euforia excessiva prejudicava a concentração, tornando os alunos impacientes e ainda mais exigentes com suas dificuldades diante do processo. Um exemplo: utilizar a tesoura ao cortar papelão ou mesmo aguardar cinco minutos para que a tinta seque completamente antes de aplicar uma segunda demão. Alguns não conseguiam minimamente finalizar o trabalho. Passado esse estágio de prazer inicial, uma mudança de comportamento era claramente notada. Agora saciados, a sensação de desinteresse e indiferença tomava conta do grupo, necessitando-se, então, de algo novo e, com frequência, descartando a peça produzida. Ou seja: do prazer exacerbado ao tédio em curtíssimo espaço de tempo.

Assim, novas atividades eram oferecidas aos alunos na aula seguinte. Dessa forma, o jogo de novidades, interesse e satisfação era defendido em detrimento de aspectos que juntos contribuem para o enriquecimento do processo e do crescimento pessoal do indivíduo: o estudo, o pensamento e as angústias. Infere-se daí que projetos que privilegiam apenas o

fazer de maneira horizontal sem aprofundamento vertical, colaboram ainda mais com esse ciclo vicioso de ansiedade dos alunos, que estimularia um comportamento hiperativo.

Contudo, essa concepção a respeito desse complexo jogo de demandas só foi percebida posteriormente, ao se analisar e refletir-se sobre o processo. Certamente, esse foi um dos pontos positivos oferecidos pela pesquisa. Através da autoavaliação presente na pesquisa participativa, contribuições positivas para a prática como professora puderam ser construídas, como essa importante autocrítica descoberta. As aulas de Arte defendidas visam construir situações-desafios saudáveis nas quais haja um equilíbrio entre o ambiente, o *fazer* e a reflexão crítica, ao utilizar-se, por exemplo, de regras e limites claros nos quais os alunos sintam-se seguros e menos ansiosos na prática artística.

A rotina das aulas era praticamente igual. Conversava-se em roda sobre a atividade do dia e seguia-se para a sala iniciar o *fazer*. Quando a conversa se estendia além dos dez minutos iniciais, algum aluno sempre perguntava se naquele dia não haveria aula de Arte e, apenas, conversas. Várias vezes, respondia-se que a aula já tinha começado e conversas sobre arte faziam parte da aula, mas esse argumento não era suficiente. Sendo assim, dava-se continuidade ao tão esperado *fazer artístico*.

Apesar de ser pequena a sala, o ambiente das aulas era sempre agradável. A turma se dividia nas quatro mesas compridas e, com uma postura à vontade, iniciavam a atividade de forma autônoma. Os assuntos entre os colegas eram variados: cotidiano familiar, rotina extraclasse entre outros. Juntamente a esse emaranhado de descrições, permeavam-se questões imaginativas sobre o processo de construção das máquinas. Através das falas e das ações das crianças, era possível perceber que a imaginação estava presente durante essa atividade.

Caixas vazias de sapatos foram cortadas com tesouras, estiletes, e colas foram utilizados na montagem. A fim de conseguir uma resistência maior, optou-se por revesti-las com camadas

de lascas de jornal com cola. Esse procedimento permite que as máquinas sejam usadas ludicamente e também aumenta sua durabilidade. As atividades de montagem e colagem duraram quatro aulas e, durante esse período, as ideias do projeto desenhado eram discutidas e adaptadas ao objeto tridimensional. A duração dessa atividade foi maior que o previsto, por prender a atenção dos alunos em todas as etapas. Ao encapar as caixas com jornal, separavam o jornal, cortavam com a mão, passavam cola cuidadosamente na caixa e colavam. Muitos ainda tinham que encapar toda a estrutura criada e realizar ajustes com tesouras e pincéis. Percebeu-se uma dificuldade não esperada com o manuseio da tesoura e, após algumas perguntas, concluiu-se que o uso dessa ferramenta não ultrapassava os limites escolares.

Ao acessar a imaginação de forma livre e lúdica, percebeu-se um envolvimento infantil diferenciado. No decorrer das aulas seguintes, os alunos davam seqüência ao trabalho com postura mais independente, pois tinham consciência do processo, das etapas e da forma de construção proposta. Os alunos se situaram como atuantes, legitimaram seu tempo, tomaram a atividade como pessoal e intransferível.

Como todo processo de criação é carregado de efervescência de possibilidades, nesse momento, os alunos se deixavam levar por todas as formas de lidar com o material e, eventualmente, o projeto inicial foi reestruturado, dando lugar a outras ideias. Com as caixas encapadas, duras e resistentes, o processo final de acabamento com tintas foi feito. A pintura seguiu-se, de modo a cobrir o material revestido. O acabamento final foi pontuado, e questões técnicas referentes ao próprio material puderam ser apontadas na apresentação final.

Ao analisar o processo de produção da atividade, baseada principalmente no *fazer*, vários pontos foram levantados a partir dos dados de campo:

- o envolvimento íntimo dos alunos com o processo;
- como utilizaram o procedimento de colagem e pintura;

- a elaboração das máquinas e coerência com a atividade;
- como a imaginação se apresentou nesse *fazer*.

3.2.2 Coleta e análise dos dados

Os dados obtidos para essa pesquisa foram registrados a partir de entrevistas livres, análise dos projetos e observação do comportamento dos alunos anotados em caderno de campo.

Segundo Rosa (2006), as entrevistas livres permitem que o entrevistado sinta-se à vontade para responder às questões. Em se tratando de crianças, essa estratégia foi fundamental.

Segundo Valle citado por Rosa, “não há sequer uma lista de perguntas abertas para serem feitas a todos os entrevistados. Por exemplo, se quisermos descobrir a estrutura de uma organização e o seu funcionamento, é necessário que sejam feitas questões diferentes para os ocupantes de posições diferentes”. (2006, p.31)

A opção por esse modelo de entrevista foi fundamental, pois permitiu maior flexibilidade em decorrência do tema pesquisado e da relação com as crianças. Os projetos foram desenhados e analisados observando-se a construção imagética e sua relação com o processo de produção das máquinas.

3.2.2.1 Análise dos dados²⁰

Descrições imaginativas foram relatadas em vários instantes do projeto. Dispostos os dados de campo, os indícios estavam presentes em todos os itens. Aqui serão analisados os instantes mais ricos em informações:

²⁰ Dados analisados em Apêndice 3

- ao desenhar o projeto;
- ao escolher os materiais que seriam colados/recortados na caixa;
- ao misturar as tintas para a pintura;
- ao falar na apresentação final sobre as nuances do processo e os futuros usos das máquinas.

O desenho possibilita ver o outro lado do mundo.

Ver o que já esteve lá desde o começo.

Ver o que não se mostra.

Ver o que se oculta no opaco das superfícies.

Sérgio Fingermann

Na tentativa de investigar aquilo que não se mostra, o desenho do projeto foi realizado na primeira aula. Durante o desenho, os alunos se concentravam e buscavam anotar e demarcar o máximo de ideias possíveis que seriam usadas nas máquinas. O desenho como uma captura de ideias, um registro concentrado e reflexivo visto que agrupar infinitas possibilidades exige paciência, perseverança e negociação com aquelas que porventura serão perdidas no pensamento.

O projeto da máquina “fazedora de castelos”, por exemplo, é composto pelo desenho de um castelo, enquanto na máquina de destruir, o desenho era um robô, em que se destacava o cuidado com o acabamento.

FIGURA 3 Projeto
Máquina de Fazer Castelos
FONTE: Pesquisa de
campo



FIGURA 4 Projeto
Máquina de Destruir
FONTE: Pesquisa de
campo



FIGURA 5 Projeto
Máquina de Fazer Doces
FONTE: Pesquisa de
campo

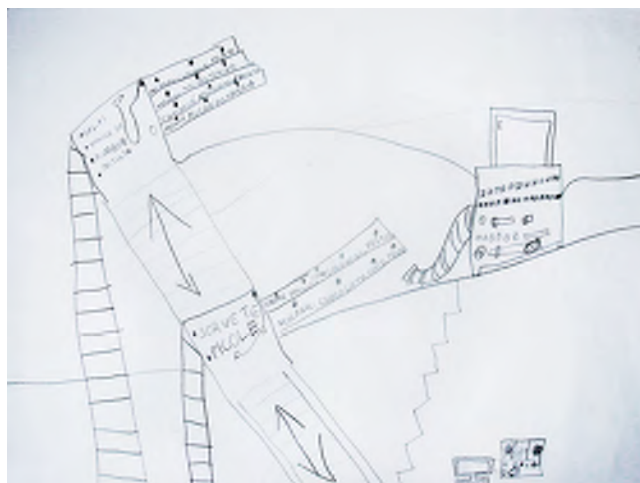


FIGURA 6 Projeto
Máquina de Fazer Gatos
FONTE: Pesquisa de
campo



Ao escolher os materiais que seriam colados/recortados na caixa, muitos objetos recicláveis foram utilizados nesta montagem. Os alunos observavam o peso, a cor, o equilíbrio, as proporções, o encaixe, o formato estrutural das peças, se eram redondas, compridas, quadradas ou ovais. Caixas, palitos, potes e tampas eram peças que faziam referência a cabeças, pés, mãos, olhos, boca, botões etc. A escolha desses materiais adequava-se àquilo que os alunos imaginavam ao vislumbrar a máquina pronta: *“como vou grudar essas caixinhas pra isso não cair? quero que isso fique de pé, pra cima”* (aluno –9 anos). ”.

Na tentativa de esclarecer a importância de estruturar solidamente os projetos tridimensionais, conversou-se sobre o que existe por dentro daquilo que “fica em pé”. Informações sobre estruturas invisíveis que sustentam prédios como tijolos e ligas metálicas faziam parte desse momento, bem como o esqueleto humano que sustenta os músculos e os órgãos. Novamente, o relato dos alunos fazia parte do ambiente, dos materiais, dos adultos, do seu corpo e do seu pensamento.

O azul ultramar, que nessa época usei desenfreadamente, é prova disso, é uma cor que não admite leviandade em hipótese nenhuma, e que só deve ser usada onde ela é absolutamente necessária; trata-se de uma cor poderosa que tem força suficiente para organizar o caos, desde que essa situação caótica esteja profundamente ligada às inquietações poéticas, espirituais, ou até mesmo religiosas do artista; portanto é um objeto, um instrumento ou até mesmo uma arma.

Jayme Reis

No instante de mistura de tintas para a pintura, as inferências prévias dos alunos foram utilizadas como, qualidades tonais, teoria da cor, etc. Diante da pintura, a postura dos alunos foi de atenção e cuidado. As tintas são responsáveis por instigar o desejo de criação e, geralmente, as novas cores produzidas são resultados de várias tentativas, até que se chegue à tonalidade ideal. Esse é um instante primoroso, no qual as novas ideias são

testadas. Como os alunos recebem uma atenção quase individualizada, a aproximação professor–aluno é bastante presente nesse processo.

Destaca–se esse diálogo da pesquisadora–professora com um aluno referente à mistura de tintas:

(Aluno): Quero fazer uma cor tom de pele, faz para mim?

(Pesquisadora): Te ajudo, mas não vou fazer pra você não. Que tom você imaginou?

(Aluno): Tom de pele clara, sem ser rosa. Meio bege.

(Pesquisadora): Nossa, sabia que a cor tom de pele mistura outras tantas? Vamos lá, pegue um pouco de branco, menos ainda de amarelo e uma gota de vermelho. Misture. E aí?

(Aluno): Não ficou boa, ainda está muito clara.

(Pesquisadora): Vamos fazer um marrom. Vamos misturar nesse potinho um pouco de vermelho e azul aos poucos. Agora vamos colocar um pouco desse marrom no nosso bege. E agora está da cor que você queria?

(Aluno): Ainda não. Eu quero um pouco mais escuro. Vou colocar uma pitada de preto com azul. Agora sim. Deu certo.

Ao misturar as tintas, algo imaginado que se confunde com o *fazer*. A criança tinha claramente a ideia da cor ideal imaginária e, aos poucos, foi misturando e tornando–a uma mistura de cores que se aproximava do seu pensamento ou daquilo que lhe satisfazia. O conceito não proposicional, exemplificado por Efland, como o equilíbrio, pode também se relacionar a esse momento, já que, para definir o tom da cor pesquisada, o aluno deveria dosar, de maneira equilibrada, a quantidade de tintas, de acordo com o imaginado por ele mesmo. A graduação tonal da pintura permite sutilezas ilimitadas que permeiam entre a imagem e a ação. Ela se dá nesse jogo de interesses contínuos presentes no ato de pintar.

Outro momento de citações imagéticas foi observado ao falar na apresentação final sobre as nuances do processo e os futuros usos das máquinas. Um momento de reflexão que representou a abertura de novas janelas para a imaginação se deu na apresentação final. De posse dos trabalhos prontos, após o projeto desenhado, a montagem (colagem das peças e revestimento da caixa), a pintura, e a espera pela secagem, os alunos fizeram um apanhado

Abaixo, o trecho da entrevista em áudio com a aluna:

(Pesquisadora): Como foi o projeto da sua máquina?

(Aluna): Foi fazendo a máquina para inventar as roupas, tinha um monte de roupa sem graça que eu não gostei aí eu fui inventando outras roupas.

(Pesquisadora): A máquina tem nome?

(Aluna): Fashion Máquina.

(Pesquisadora): O que ela faz?

(Aluna): Ela faz roupas.

(Pesquisadora): Como ela funciona?

(Aluna): A gente aperta um botão. Que a gente quer a roupa aí você aperta um outro botão que é uma florzinha e a roupa sai de um buraquinho que sai do meio da máquina. E vai pro seu corpo.

(Pesquisadora): A roupa sai da máquina e vai direto pro seu corpo a roupa que você quiser?

(Aluna): Sim

(Pesquisadora): Você ainda tem essa máquina em casa?

Sim

(Pesquisadora): Você aprendeu alguma coisa?

(Aluna): Sim, tem que ter cuidado pra pintar as coisas também, porque a minha até ficou um pouquinho feia porque eu não pinte direito, aí eu aprendi que tem que pintar bem direito, as cores pintadas com muito capricho e tem que ter cuidado com as tintas.

(Pesquisadora): O que você achou dessa aula?

(Aluna): Foi muito legal, todo mundo fez uma máquina, teve máquina que fez em grupo aí foi legal.

Diante da teoria proposta por Efland (2002) que incentiva as aulas de Arte pela sua possibilidade imaginativa e metafórica, investigou-se a presença das metáforas cognitivas no processo criativo. Constatou-se que a imagética estava presente. Destacam-se aqui, alguns indícios. O tema *máquinas* foi responsável pela maior parte das palavras ditas pelos alunos que adquiriram sentidos metafóricos. As construções feitas acionavam funções limitadas ou mesmo infinitas. A noção de equilíbrio, proporções espaciais e agilidade manual foram também estimuladas. A *invenção* foi outra metáfora também presente, na qual, segundo os alunos, “*posso com minha máquina inventar novos gatos, ler mentes e modificar os pensamentos, criar roupas e acessórios*”. A aluna de 8 anos foi um pouco além: “*inventar coisas com a imaginação é legal porque a gente pode criar outros tipos de mundo*”. Ao perguntar quais seriam esses outros tipos ela disse: *mundos melhores para crianças mesmo*.

Durante o processo de criação, os alunos estavam tão concentrados nas máquinas e nas funções que a palavra imaginação foi dita poucas vezes. Conclui-se aqui que o pertencimento proporcionado pelo universo artístico é como se permitisse estar “dentro” da imaginação, e a separação mente e corpo ou realidade e irrealidade faz pouca diferença nesse sentido.

Viu-se como o corpo, o pensamento, os objetos, os materiais trabalham juntos no mesmo ambiente proporcionado pela criação artística. A funcionalidade verídica da máquina, cobrada por aqueles que questionam *para que servem aulas de Arte?*, Não atrapalhou a concentração dos alunos, devido ao convencimento de que aquele trabalho demandava seriedade e comprometimento.

Segundo um aluno, *“aula de arte de invenção é que é boa, porque a gente pode até inventar uma máquina que a gente quiser”*. A imaginação não só faz parte das aulas de Arte como fundamenta o espaço para criação, no qual privilegia, dentre outras ações, o acesso às metáforas cognitivas que permitem o pensamento crítico e expansivo.

A concentração foi o reflexo da percepção atenta, promovida pelos alunos em todos os momentos listados acima. Tais depoimentos são frutos de um pensar consciente que, ao mesmo tempo, negociava com o objeto em si suas ideias mentais. Para o grupo de alunos, eles estavam participando de uma aula de Arte e, para as professoras, incluindo esta pesquisadora, essa aula permitia um acesso à imaginação de forma lúdica, mas também reflexiva.

Na aula de Arte é possível construir uma máquina inventiva capaz de realizar inúmeras funções e que não consome qualquer tipo de energia elétrica. Esse foi um dado curioso: em grande parte dos projetos, não existe qualquer alusão ao tipo de energia necessária para fazer a máquina funcionar, ela simplesmente começa a funcionar ao apertar o botão *liga*, reforçando o papel da imaginação como criadora de um mundo a parte.

3.3 Diálogos com Efland

Pelo senso comum, podemos afirmar que, a princípio, o contato didático com processos artísticos, como modelagens em argila, construções com sucata, desenhos, pinturas, esculturas, performances, gravuras, vídeo e fotografias já é suficiente para afirmar que o sujeito está em contato direto com a arte; portanto, algo dessa troca pode ser apropriado.

O *Projeto Máquinas* forneceu subsídios interessantes para uma análise das metáforas cognitivas propostas por Efland (2002). Foi possível perceber relatos imaginários nos desenhos e nos discursos. Priorizou-se um olhar atento à opinião e ao comportamento dos alunos, ao selecionar aquelas palavras que porventura se encaixariam no conceito metafórico proposto pelo autor. Como se trata de um campo simbólico, visava-se aqui a um mínimo de distância necessária, mesmo sabendo que a seleção dessas metáforas passaria pelo crivo imaginativo de quem as analisa.

Ao abrir espaços para a criação, Efland (2002) compartilha a possibilidade de as metáforas serem observadas em vários espaços estratégicos e férteis. Ao pontuar que as metáforas presentes nas aulas contribuem com o processo cognitivo do sujeito, o autor legitima a importância do ensino de arte para todas as idades.

No *Projeto Máquinas*, a palavra *fazer* ganhou sentido metafórico e guiou a prática da professora e dos alunos durante toda a atividade. Tanto a professora tinha obrigações e demandas a cumprir, predefinidas pelo conjunto de relações que a cercava, quanto seus alunos.

Durante o processo de construção das máquinas, os alunos reinventavam e imaginavam como seria essa máquina quando pronta: “*é uma máquina que salva a natureza. Ela pode usar água para molhar as plantas e elas crescerem*” (Aluno –8 anos).

Uma pergunta permeou a pesquisa: quando imaginamos, estamos construindo conhecimento?

As relações entre imaginação e conhecimento são vastamente estudadas em diversos campos da ciência²². Este trabalho analisa as correspondências encontradas pela imaginação na aula de Arte e propõe um raciocínio de estímulo ao pensamento reflexivo nas aulas, partindo do pressuposto de que, quando se constroem imagens mentais, estamos estruturando formas de conhecer o mundo. A partir dessa elaboração, pode-se tornar ideias passíveis de serem construídas, tornando-as práticas e estruturadas, com sedimentação de pensamentos e ações.

Imaginação, neste texto, deve ser entendida como o processo no qual os seres humanos estão imersos quando se encontram estimulados por qualquer desafio de pensamento. E conhecimento está ligado à forma pela qual as pessoas observam, percebem, constroem estruturas em forma de ideias, tornando-as algo passível de ser tomado para si próprio. Estimulamos imagens mentais e aprendemos a todo instante. Esse trabalho buscou resgatar a imaginação nas aulas de Arte, detectar possíveis metáforas e sugerir uma postura diferenciada ao professor. Segundo Bittencourt²³:

A partir do contato com obras desenvolvemos habilidades, criatividade, imaginação, inteligência espacial, percepção visual, coordenação motora, capacidade de descrever, analisar, construir argumentos e formação de repertório cultural para aprender a ideia de diversidade. Aguçamos o pensamento projetivo, o aprendizado autônomo, construímos habilidades para lidar com o processo. O processo faz com que essa obra exista. A arte desmente coisas que aprendemos, nos deseduca, nos desencaixa (2009).

Sempre atentos às tentativas de exploração do campo da ciência cognitiva, os psicólogos e os filósofos ajudaram nessa conversa. Assim, outros argumentos foram pesquisados para este trabalho, ao se optar por defender aulas de Arte que incluam imaginação, a partir do

²² Um detalhamento filosófico específico sobre esse assunto pode ser encontrado em FAVRIS; KERN. *Imagem e Conhecimento*. (2006, p. 17).

²³ BITTENCOURT, Renata. Palestra proferida na Casa Fiat de Cultura. Junho/2009, Belo Horizonte, MG.

argumento de que nelas a imaginação é estimulada e, nessa mesma ambiência, metáforas são construídas cognitivamente através de imagens mentais.

Ao afirmar que se compõem imagens mentais e se constrói conhecimento a partir das metáforas presentes, quando estamos diante das obras de arte, Efland está inserido no grupo de pesquisadores que confirmam a existência da mente e suas implicações com a cognição. Todavia, esse campo de atuação apresenta inúmeras divergências, inclusive na implicação da existência das próprias imagens mentais. Foi necessário, assim, buscar antecedentes para esse argumento. Encontrou-se, nas pesquisas de Gardner (2001), uma possibilidade de explanação.

3.4 Diálogos com Howard Gardner

Gardner é um psicólogo e neurologista interessado em questões cognitivas, conhecido atualmente por defender a existência de inteligências múltiplas que considera, inclusive, as especificidades da arte bem como outras disciplinas e sua relação com a cognição. Arte e música faziam parte da sua história desde criança e essa iniciação foi responsável por repensar questões cognitivas e propor outras teorias sobre os estudos nos quais a pedagogia clássica se baseava. Ele defende, por exemplo, o incentivo ao desenho de observação, visto que o estímulo desse raciocínio específico colabora com uma visão espacial mais elaborada dos alunos.

O que leva as pessoas a desenvolver capacidades inatas são a educação que recebem e as oportunidades que encontram. Para Gardner, cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldado pela cultura, o que só começa a ocorrer por volta dos 5 anos. Segundo ele, a educação costuma errar ao não levar em conta os vários potenciais de cada um. Além disso, é comum que essas aptidões sejam sufocadas pelo hábito nivelador de grande parte das escolas. Preservá-las já seria um grande serviço ao aluno.

“O escritor imita a criança que brinca: cria um mundo de fantasia que leva a sério, embora o separe da realidade”, diz Gardner (2008)²⁴.

Para a pesquisa realizada, recortou-se sua tentativa de mapear um possível caminho para a nova ciência da mente, estudo concluído em 1985. Ao investigar as origens da ciência cognitiva, perceberam-se fortes raízes na filosofia e, sendo assim, constatou-se que existia um território a ser desbravado. Gardner se inclui no grupo de pesquisadores que defendem a existência da mente e pesquisam sobre seus limites e sua interação com o cérebro e o ambiente. Nos seus primeiros trabalhos científicos, pesquisou as linhas teóricas existentes ao aproximar mente e cognição e, assim, apresenta uma ampla descrição sobre o tema.

Gardner (1985) propõe uma estrutura complexa, baseada no trabalho de vários pesquisadores, ao mapear um território em construção e desconhecido até então para o autor. Priorizou-se recortar sua apresentação sobre imagens mentais, já que essa argumentação interage com o conceito defendido por Efland (2002). A fim de constatar a existência dessas imagens, inúmeros pesquisadores propuseram testes práticos e elaboraram teorias das mais variadas maneiras.

De início, percebe-se que os campos mente, cérebro, corpo e suas percepções eram definidos e classificados quase dissecados, a fim de “clarear” e construir seus conceitos e entendimentos. Conceito esse bastante usado pela ciência, a fim de tornar algo perceptível, limitado e esclarecido. Destacam-se aqui dois estudos analisados pelo autor (GARDNER, 2003).

O primeiro foi realizado em 1971, por Roger Shepard em Stanford University. Os pacientes eram apresentados a imagens do mesmo objeto visto de vários ângulos distintos. O paciente estava autorizado a responder se a imagem se remetia ao objeto ou não. Feita essa constatação, ele anunciava ao pesquisador. O intervalo das anunciações foi cronometrado, bem como as conclusões do experimento: quanto maior o tempo para ser

²⁴ Disponível em: <<http://www.revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/cientista-inteligencias-multiplas-423312.shtml>>. Acesso em 5 de jun. de 2008.

dada a resposta, maior o grau que os objetos foram girados no instante em que foram fotografados. Os pesquisadores concluíram que os pacientes giravam as imagens mentalmente, portanto, essas imagens poderiam existir.

Uma analogia pode ser construída, quando se tem necessidade de encontrar um local que se desconhece. Constroem-se mentalmente imagens a partir das informações presentes nos mapas, nas referências locais e nos pontos-chave do destino, como tonalidades das construções, níveis de altura, morros, declives, árvores etc. Ao procurá-lo, está-se diante das imagens que se constrói mentalmente a partir dos dados iniciais, e uma negociação é feita instantaneamente, a fim de garantir que se está na direção correta. Afirmamos que o local realmente foi encontrado, quando existe uma maior correspondência entre a imagem mental criada e os dados presentes no espaço ocupado.

Os dados levantados no *Projeto Máquinas* não permitiram captar a formação estrutural dessas imagens, como nos experimentos feitos por Shepard, visto que se tratava de aulas de Arte. Optou-se por perceber como o ato de imaginar se apresentaria nos dados de campo, a fim de constatar ou não a presença da imaginação nos processos de construção. No entanto, o raciocínio é válido para interpretar os desenhos do projetos máquinas, como imagens mentais criadas a partir de algo que ainda estava em formação, usou-se o mesmo raciocínio ao interpretá-los.

Os alunos que participaram do *Projeto Máquinas* concluíam o trabalho quando demonstravam estar satisfeitos com o que sua imaginação guiava durante o processo. Mas com um diferencial, nos processos artísticos a imaginação é intrinsecamente ligada à prática, e se altera de acordo com as especificidades de cada indivíduo. Na pesquisa, percebeu-se que metade dos alunos seguiu seu projeto inicial, mas a outra metade mudou radicalmente sua ideia, baseada em argumentos inerentes ao processo. Atitude totalmente legítima sustentada pelo campo da arte.

Constata-se, por exemplo, no que diz o aluno da máquina Pico Jupi-Jupi, de 8 anos.

Outra constatação diz respeito ao tempo gasto para realizar as duas atividades. Enquanto o desenho do projeto foi feito em uma única aula, a construção tridimensional da máquina gastou três vezes mais tempo. O segundo exemplo apontado por Gardner trata desse assunto. Nos estudos de Stephen Kosslyn (1983) e Zenon Pylyshyn, constatou-se que se leva mais tempo para examinar uma imagem que percorra uma terceira dimensão do que uma que atravesse apenas um plano. Segundo Gardner, o psicólogo e cientista da computação Zenon Pylyshyn, propõe uma relação computacional aos processos de pensamento:

Enquanto Kosslyn acredita que um sujeito está focalizando num ponto após o outro em uma imagem mental, Pylyshyn acredita que o sujeito está simplesmente imaginando a situação da “vida real” e como alguém se comportaria nela. Assim, o experimento está sondando o conhecimento tácito da situação descrita e não a percepção de (ou dentro de) um meio imagético. De forma mais geral, o fato de a informação de uma imagem ser sempre rotulada sugere que a representação deve ter sido interpretada antes de ter sido gerada (2003, p. 351).

Ou seja, para alguns, os sujeitos realmente pensam através de imagens mentais, enquanto, para outros, os sujeitos fazem uso da imagética apenas para facilitar-lhes sua reação temporal com o ambiente. Os dados levantados nos dois projetos realizados na Escola ilustram argumentos que se encontram em ambas as teorizações.

Ao enriquecer e instigar ainda mais essa discussão, a filosofia é interpelada na pesquisa de Gardner, quando cita Rey, ao questionar a existência dessas imagens.

Ele pergunta a respeito das imagens, que parecem existir em duas dimensões, em que tipo de espaço elas vivem? A imagem mental realmente é tão intensamente colorida quanto à consideração física “ao vivo”? ele também desafia o modelo sedutor de Kosslyn. Tubos de raios catódicos são percebidos pelo olho humano, mas certamente não há nenhum outro olho localizado nos recessos do cérebro. As pessoas frequentemente relatam que vêem coisas que não existem na realidade – talvez por esta razão, o que deveríamos tentar fazer é explicar o que as pessoas relatam, inclusive sua

narração de imagens, em vez de tentar estudar imagens que podem não existir em qualquer sentido significativo (2003, p. 354).

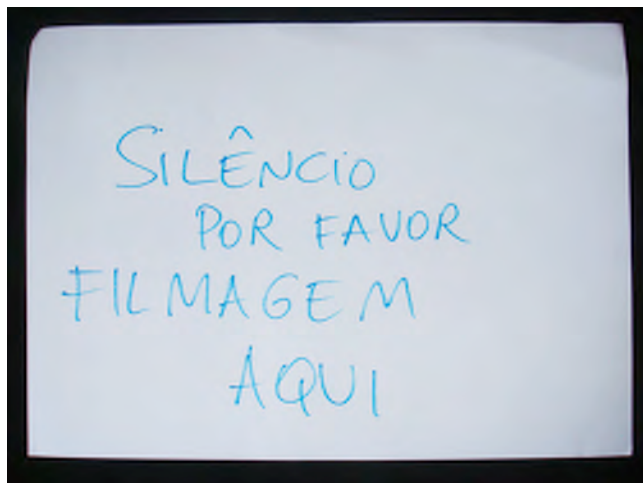
A citação acima representa um pensamento filosófico, nos qual questiona a origem da discussão e busca explicações claras sobre o tema. Essa pontuação filosófica retrata a complexidade do assunto “imagens mentais” e uma pequena diferenciação das inúmeras teorias sobre o assunto. Finalmente, Gardner conclui o raciocínio, propondo a construção de uma teoria capaz de contemplar as diversas facetas da imaginação.

A imagética deveria ser concebida em seus próprios termos, e não como uma versão secreta da mediação verbal ou da manipulação simbólica. Talvez houvesse duas formas separadas e igualmente válidas de representação mental (GARDNER, 2003, p.343).

Notou-se que relatos imaginativos são constantes em atividades artísticas, nas quais o fazer é priorizado de forma reflexiva e estruturada. No próximo projeto a ser relatado, será possível observar qual o desempenho de atividades estruturadas através do ver e do contextualizar de maneira mais sistemática e quais serão os dados de análise que relacionam conhecimento às aulas de Arte.

3.5 Projeto VídeoArte

FIGURA 16 Cartaz pregado nas portas das salas durante as gravações
FONTE: Pesquisa de campo



O *Projeto VídeoArte* foi desenvolvido na Escola particular em que a pesquisa ocorreu como atividade da disciplina Arte. Primeiramente, foi proposto para turmas de quarta série, no final de 2008. Posteriormente, no início de 2009, para turmas de terceira série, durante as aulas de Arte.

O projeto tinha como finalidade aproximar as crianças de 9 e 10 anos da expressão audiovisual. O objetivo foi proporcionar aos alunos um espaço de produção de uma peça, desde a elaboração do argumento fílmico inicial, passando pelo roteiro até a finalização, com a manipulação dos programas de edição, inclusive. Trabalhar a parceria nas aulas de Arte, o aprimoramento das tecnologias disponíveis, o estímulo e apreciação de arte local e o incentivo à autonomia e à expressão individual também eram objetivos do projeto.

O Projeto, em si, foi realizado em parceria com aqueles alunos que se interessaram por produzir um vídeo. A participação foi voluntária bem como a produção dos vídeos. Durante as aulas, os alunos desenvolveram de atividades teóricas e práticas. Assistiram a vídeos feitos por artistas e adolescentes, redigiram roteiros e produziram seus próprios vídeos.

Em 2008, o *VídeoArte* atendeu duas turmas pequenas de quarta série, contemplando 22 alunos no total. Teve a duração de dois meses e funcionou como um piloto para o ano de 2009. Ganhando complexidade, consistência e um maior tempo de execução, a segunda edição teve a duração de quatro meses²⁵. Em 2009, oito roteiros foram escritos, seis vídeos foram gravados e ficaram prontos para serem editados.

Contou-se com a participação dos professores de sala, aqueles responsáveis pela turma de alunos durante toda a semana, resultando numa parceria construtiva. Surpreendeu também a participação, não exigida, de pais que, também atraídos pelo projeto, estabeleceram saudável parceria, filmando, quando necessário, e editando, sempre que possível.

²⁵ Apêndice A – Visão geral dos projetos audiovisuais.

3.5.1 Histórico

Os antecedentes do uso do audiovisual nas aulas de Arte na Escola eram raridades. Por sugestão da jornalista responsável pela assessoria de comunicação, os alunos documentavam o processo das aulas de Arte, e as imagens tinham como objetivo ilustrar os projetos trabalhados durante o ano. Apenas eventualmente, produções de vídeo eram realizadas a partir de roteiro feito por adultos.

De acordo com dados encontrados nas propostas curriculares que sugerem Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Arte²⁶ para escolas da Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, a partir do ensino médio os alunos devem aprofundar seus conhecimentos em expressão audiovisual.

Para executar (artes audiovisuais) é necessário que os alunos aprendam a lidar com o discurso audiovisual, como uma maneira de se atualizarem frente à crescente demanda por novos conceitos visuais, como o formato digital, a interação com a Internet, o entendimento da produção e realização fílmica e televisiva, etc. Pode-se afirmar que o crescimento verificado na atualidade das artes audiovisuais representa uma forma diferenciada dentro do ensino, que possibilitará ao aluno entender e se expressar em várias mídias e estabelecer uma conexão contemporânea com a sociedade (2005).

Nos indicadores de conteúdos que norteiam a atividade audiovisual nas aulas de Arte, o público indicado para utilização desse procedimento é composto por jovens e adultos, devido às especificidades do conteúdo, dos equipamentos necessários e do “amadurecimento” adquirido anteriormente. No caso aqui investigado, diferentemente, a opção pelo audiovisual se deu pela percepção de características específicas do próprio

²⁶PIMENTEL, Lucia; CUNHA, Evandro; MOURA, J. A. Disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=68336&tipo=obj&cp=fc5e36&cb=&nr=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20M%E9dio&n4=Arte&b=s>. Acesso em 5 de out. de 2007.

grupo infantil, tais como: facilidade em trabalhar em grupo, familiaridade com a narrativa e com tecnologia e também pela necessidade de atividades inovadoras.

Experiências semelhantes nesse sentido já haviam acontecido no Festival de Inverno da UFMG, em Ouro Preto, em 1978 e 1979, e, em Diamantina, em 1981, 1982 e 1983. Naquela época, ainda se realizava o Festival Mirim, estando as atividades audiovisuais sob a coordenação do Professor Silvino José de Castro.²⁷

Aproximar o audiovisual da arte diz respeito a métodos contemporâneos de utilização de recursos tecnológicos por artistas visuais, a fim de atuarem como ferramentas para seus processos pessoais de criação. Mello nos diz sobre a hibridez presente no vídeo no início do século XXI:

O vídeo sempre se caracterizou por sua natureza híbrida, entre a pintura, a escultura, o cinema, a televisão, o computador, a arquitetura, a performance, entre outras linguagens, e, atualmente, diante da hibridez que se observa em grande parte das produções artísticas, encontra formas muito mais complexas de explorar a sua própria pluralidade interna e produzir um alargamento de sentidos. São sob essas novas abordagens que se refletem os seus deslocamentos ou as marcas de extremidade em sua linguagem (2008, p.28).

Nesse sentido, a característica híbrida que sobressaiu nos vídeos do *VídeoArte* relaciona-se à interpretação, em relação com a base das artes cênicas e da televisão.

De início, a elaboração do *Projeto VídeoArte* sofreu três influências diretas: *Projeto Agnitio*, o *Projeto Rede Jovem de Cidadania*, da ONG Associação Imagem Comunitária (AIC) e vídeos produzidos por jovens estudantes, apresentados no 3º Festival Internacional de Arte em Mídias Móveis (2008).

²⁷ Atualmente, a ONG Fundação Casa Grande, sediada em Nova Olinda, Ceará, oferece oficinas de audiovisual a crianças e jovens através de aulas de produção, iluminação, câmera e edição, dentre outras.

A) *Agnitio*

A fotografia que fazemos é, para quem sabe realmente ver, um registro do nosso modo de vida. Podemos ver e sentir-nos afetados pela maneira de ser dos outros, quem sabe até nela nos inspiremos para encontrarmos a nossa, mas teremos possivelmente de nos libertar dela. É o que Nietzsche quis transmitir quando disse: “Acabo de ler Schopenhauer, agora tenho de livrar-me dele.” Sabia ele a que ponto a maneira de ser dos outros poderia ser insidiosa, particularmente a dos que possuem o peso da experiência profunda, se permitirmos que se coloquem entre nós e nossa própria visão.
Paul Strand

A primeira e principal influência na concepção do *VideoArte*, foi o *Projeto Agnitio* – intervenção através da fotografia, elaborado por Henrique Teixeira e Marilene Ribeiro²⁸. Sua versão piloto foi proposta em oficina do Festival de Inverno da UFMG em 2006.²⁹ O *Agnitio* aconteceu em diferentes cidades mineiras, como Belo Horizonte, Betim, Sabará, Ribeirão das Neves e Diamantina, no período de 2006 a 2008. Tinha como público-alvo jovens e adultos. Segundo Teixeira, seus objetivos eram:

- Realizar, através da fotografia, um reconhecimento (re-conhecimento) do próprio indivíduo e do ambiente ao qual pertence;
- Apresentar o auto-conhecimento como tópico importante na organização do próprio indivíduo e transportar essa experiência para a gestão da comunidade em que o mesmo se encontra inserido;
- Potencializar a autonomia consciente e resgatar a identidade das comunidades;[...] Iniciar em conceitos de fotografia e arte.(2008)

O público atendido pelo projeto era bastante diversificado, mas com características em comum. Incluía jovens que participaram do Festival de Inverno; adultos atuantes na prevenção à criminalidade, como policiais, agentes de saúde, diretores de creches e serviço social e senhoras de 40–60 anos, que formam os núcleos de inclusão produtiva para pessoas em áreas sujeitas a violência.

²⁸ TEIXEIRA, Henrique; RIBEIRO, Marilene. Palestra proferida na 18ª CONFAEB, 2008, Crato, CE.

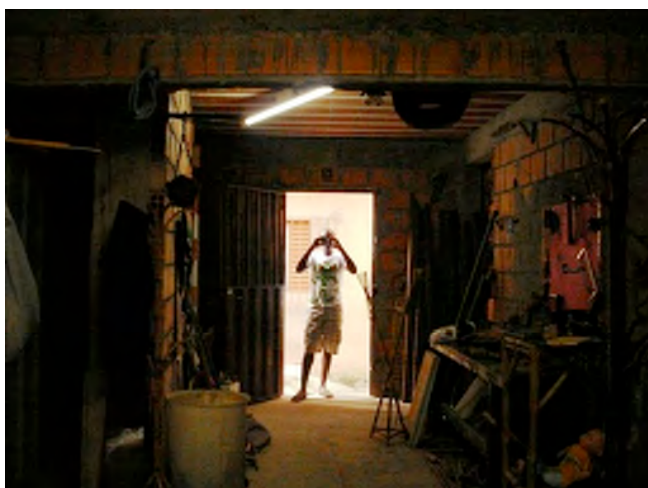
²⁹ O Festival de Inverno da UFMG é conhecido como território fértil de projetos e encontro de pessoas com afinidades em comuns. A primeira formação do Grupo Galpão (teatro) e do Grupo Corpo (dança) e Uakti (música), surgiu nos festivais. Atualmente, Diamantina é a cidade que abriga o Festival no mês de julho.

O projeto consistia, dentre outras atividades, numa série de oficinas sobre fotografia, inclusão digital, aulas teóricas e também na disponibilização dos equipamentos fotográficos para os alunos. No final do processo, uma exposição reunia todo o trabalho. De 2006 a 2008, o *Agnitio* contemplou 12 comunidades e, considerando seus desdobramentos, atendeu a mais de 70 alunos, de 8 a 60 anos.³⁰

FIGURA 17 Mulheres
Criativas – Fotografia
Ilma Silvério
FONTE: Projeto
Agnitio



FIGURA 18
Fotografia Ilma
Silvério
FONTE: Projeto
Agnitio



³⁰ Atualmente, sua nova edição aguarda autorização para iniciar oficinas no Parque Serra do Rola Moça em Belo Horizonte e em unidades da Secretaria de Estado de Defesa Social. TEIXEIRA, Henrique. Comunicação pessoal. 2008.

FIGURA 19 Fotografia
Henrique Teixeira
FONTE: Projeto
Agnitio



Como nas fotografias autorais, a maior parte das imagens tinha como tema elementos escolhidos pelos próprios alunos – fotógrafos: interior de casas, pessoas próximas, objetos pessoais, entornos da comunidade e paisagens vistas pela janela. A autonomia oferecida permitiu que cada aluno desfrutasse a possibilidade de utilizar o equipamento à sua maneira e a escolha do melhor instante, do melhor enquadramento, da melhor foto.

A autonomia de conteúdo e a opção pela imagem visual recortada (fotografia e vídeo) foram os pontos de ligação entre os dois projetos *Agnitio* e *VídeoArte*. Em ambos, o público participante teve a liberdade de escolher o que seria conteúdo para o seu trabalho, fotos, argumentos ou roteiros. Destaca-se aqui a seriedade dos participantes do *Projeto Agnitio*, a forma respeitosa com que a fotografia foi apresentada ao público e também a participação dos alunos envolvidos.

Fazendo um paralelo entre os dois projetos, constatou-se que várias são as diferenças entre eles. Uma diferença que se destaca refere-se aos públicos atendidos. Enquanto no *Projeto VídeoArte* os alunos eram crianças de escola particular da classe A, no projeto *Agnitio*, os alunos eram jovens e adultos de classes D e F.³¹ Outra diferença diz respeito à técnica utilizada: no *Agnitio*, a fotografia; no *VídeoArte*, produção audiovisual. A metodologia também difere: o primeiro projeto foi estruturado em oficinas, enquanto o segundo adotou o formato de aulas de Arte, inseridas nos padrões da Escola. A influência e a aproximação entre os dois projetos se dá, portanto, na liberdade de criação e escolha do tema e no uso dos equipamentos.

³¹ Novamente segundo dados do próprio IBGE consultados em 27 de maio de 2009.

B) *Rede Jovem de Cidadania*

A segunda influência advém das oficinas de vídeo oferecidas a jovens e adultos, propostas pela ONG Associação Imagem Comunitária (AIC): o projeto *Rede Jovem de Cidadania*³² iniciado em 2003, em Belo Horizonte:

A AIC surgiu em 1993, em Belo Horizonte, com um grupo de jovens estudantes e profissionais ligados às áreas de comunicação e cidadania. Desde aquela época, o desejo era propor e praticar uma nova relação com o mundo, mais participativa e democrática. Foi essa crença que levou ao desenvolvimento de uma série de ações pela cidadania dos mais variados grupos, especialmente das pessoas em situação de exclusão social e simbólica. Desde o início da atuação da AIC, as ações desenvolvidas abrangiam processos de produção em mídias comunitárias, no sentido de promover os direitos humanos e a utilização cidadã das tecnologias de comunicação e expressão (2009).

O grupo de alunos responsável pelo programa discute pautas e produz vídeos com temas variados que, semanalmente, são veiculados em todo estado de Minas Gerais, através da Rede Minas de Televisão, emissora vinculada ao Governo do Estado. O intuito é informar, discutir e tratar temas que os jovens julgam pertinentes, inseridos na comunicação social.

A autonomia dada aos alunos é novamente o ponto em comum entre o *Projeto VídeoArte* e o *Projeto Rede Jovem de Cidadania*. Em ambos, o argumento, o roteiro, a filmagem, a edição e execução ficaram sob a responsabilidade dos participantes. A equipe estrutural oferece suporte e assessoria no auxílio das ações: no caso do *VídeoArte*, professora e escola; no *Rede Jovem*, pontos de apoio. Uma das principais diferenças diz respeito à finalidade. Enquanto os vídeos do *Rede Jovem de Cidadania* contemplam argumentos da Comunicação Social, os do *Projeto VídeoArte* buscaram contemplar a expressão artística. Pimentel nos alerta para essa importância.

³² MELO, A. C. In: SEMINÁRIO NACIONAL CINEMA E EDUCAÇÃO, EBA-UFMG, 2004, Belo Horizonte, MG. Informação verbal.

O conhecimento específico de arte deve ser ensinado, bem como o conhecimento dos materiais técnicos e o uso de novas tecnologias. Este é o procedimento teórico necessário para aprender arte. O perigo ocorre quando as professoras só fazem isso, sem qualquer outra espécie de procedimento, quando uma boa técnica é considerada suficiente para garantir a beleza de um produto final (1999, p.121).

C) 3º Festival Internacional de Arte em Mídias Móveis

A última influência aconteceu pela ocorrência do 3º Festival Internacional de Arte em Mídias Móveis³³, realizado em Belo Horizonte em novembro de 2008. Nessa época, o projeto piloto já alcançava um mês de implantação. A mostra competitiva de 2008 era composta por vídeos amadores e profissionais, alguns produzidos por jovens estudantes, cursando da quinta à nona série do ensino fundamental. Os vídeos são de curta duração e concorrem a prêmio de público e júri específico e foram exibidos aos alunos via Internet. O Festival acontece anualmente. Ao observar as imagens, os alunos da Escola, participantes do *VídeoArte*, tiveram reação receptiva, e alguns, inclusive, cogitaram a possibilidade de produzir vídeos para serem apresentados no próximo edital, em 2009. Sendo assim, esta pesquisadora, como professora de Arte daquela turma, procurou o edital para descobrir quais eram os requisitos básicos para nossa participação na mostra. Esse assunto será tratado adiante.

3.5.2 Projeto piloto de produção audiovisual

Geralmente, no final do ano letivo, os alunos de quarta série se comportam de maneira peculiar, porque, para muitos, é o último ano de estudos na Escola na qual estiveram durante toda a infância. Um clima de nostalgia e amizade, além de muitos abraços e demonstrações de afeto, é reforçado pelas já tradicionais camisetas estampadas com nomes de todos os colegas de turma.

³³ Folder Art.mov 2008 e 2009 em Apêndice B.

Nessa época, aqueles alunos que optam por continuar os estudos são submetidos a exames de seleção para outras escolas. Isso mobiliza a estrutura curricular das turmas, com investimentos maciços em determinados conteúdos, geralmente os mais cobrados naqueles exames. Assim, os alunos são muito bem treinados para disputar vagas e, de ano em ano, as aprovações superam em muito as reprovações. Conhecimentos específicos de arte, como história da arte, conteúdos técnicos ou aqueles recorrentes da observação reflexiva da arte não fazem parte do edital das provas de seleção.

Como todas as aulas de Arte naquela Escola, essas foram dadas uma vez por semana e tiveram a duração de sessenta minutos cada. Mas, devido à especificidade do projeto, percebida no decorrer do processo, aulas extras foram oferecidas para que os alunos não ficassem prejudicados com o tempo curto de final de semestre, já que era final de novembro. Devido ao alto investimento, tanto dos professores quanto dos alunos, conseguiu-se ampliar a quantidade de aulas para duas vezes por semana.

Em condições não ideais, o projeto piloto em 2008 serviu como base para que, no ano seguinte, mudanças estruturais e estratégicas fossem realizadas, como delimitar o primeiro semestre como período de implantação e definir de forma clara que esse, definitivamente, não era um modelo de projeto que buscasse relaxar ou tranquilizar as crianças.

Em 2008, o *Projeto VídeoArte* foi implantado, primeiramente, no final do semestre, pois existia a demanda de uma atividade atraente e que desfocasse a atenção dos exames, minimizando a pressão. Em função das especificidades e características próprias do projeto, percebeu-se que o período escolhido era bastante desfavorável. A fim de contemplar um consistente conteúdo, foi preparada uma seqüência própria de aulas. Ao reduzi-las, os alunos perderiam informações básicas que, futuramente, poderiam auxiliá-los nas próximas etapas. Optou-se, então, pela qualidade. Um grupo de alunos que continuou seus estudos na Escola, no ano seguinte, colocou-se à disposição para auxiliar os alunos mais jovens no

processo de edição das próximas imagens, em 2009. No último dia letivo de 2008, uma pequena mostra foi realizada, a fim de compartilhar os vídeos com os colegas.

FIGURA 20 Cartazes
Mostra Final Projeto
Piloto 2008
FONTE: Pesquisa de
campo



FIGURA 21 Mostra Final
Projeto Piloto 2008
FONTE: Pesquisa de
campo



3.5.3 Projeto VídeoArte 2009

FIGURA 23 Cartaz Mostra
Final 2009
FONTE: Pesquisa de
campo



Devido aos ajustes necessários, a metodologia básica construída para contemplar as turmas de 2009 consistia em incluir novos conteúdos e atividades no plano básico de aulas (APÊNDICE C). A duração das etapas para o ano de 2009 exigiu um aumento no número de aulas, em razão da complexidade dos roteiros. Inúmeros episódios poderiam ser descritos, a fim de se construírem pontes com a pesquisa, mas faz-se aqui um recorte em alguns momentos eleitos como principais, a partir do caderno de campo.

A aula inaugural foi esse primeiro momento. Foi uma aula extra, de curta duração, oferecida às turmas, apresentando o assunto VídeoArte, com a explanação do processo audiovisual e sua correspondência com a arte. Foram explanadas as possibilidades utilizadas pelos artistas que, ao se apropriarem de equipamentos de captação de imagens e computadores, iam além das tintas, lápis, argila ou sucata, como estavam acostumados até então. Nessa aula, foram explicitadas as atividades que fariam parte do projeto:

- exibição de vídeos feitos por artistas conhecidos mundialmente;
- escolha de argumento, escrita do roteiro;
- cronograma de produção;
- filmagem;
- edição;
- produção de pequena Mostra para comunidade escolar.

A partir da apresentação inicial, aqueles alunos que tivessem interesse poderiam desenvolver uma história em grupo, produzir o que seria o roteiro, planejar a filmagem e filmar. Além disso, aprenderiam edição básica e mostrariam os resultados aos colegas numa pequena mostra. No final da aula, uma lista de assinaturas foi recolhida com os nomes dos interessados. O objetivo da aula inaugural era apresentar o projeto para as turmas e sondar a existência de terreno fértil para executá-lo.

Como a função desta pesquisadora era professora-monitora, os alunos observaram com interesse, mas certa desconfiança, a proposta. Esse seria o primeiro projeto proposto pela pesquisadora e colocado sob a sua responsabilidade e, para isso, era necessário estabelecer um elo com os alunos, pois, caso contrário, a parceria não seria construída. Assim, atuando como monitora, o contato mais aproximado com os alunos se tornou possível nas oficinas extras de desenho de observação e nas substituições à professora titular, quando necessário.

Em todas as quatro turmas trabalhadas, o índice de aceitação foi bastante alto. A afirmação de que no *Projeto VídeoArte* as crianças poderiam filmar suas próprias ideias foi um ponto decisivo na conquista. Outro fator importante diz respeito ao acesso à tecnologia presente na residência das crianças. Câmeras e computadores faziam parte da sua rotina. Os pais dos alunos possuíam filmadoras portáteis em casa, mas a grande maioria

usava-as apenas para fotografar. Raramente os alunos manuseavam esses equipamentos. Motivados, decidiram, então, participar do projeto.

Na aula seguinte, efetuou-se a sondagem: Para você, o que é vídeoarte? Os alunos presentes eram aqueles que assinaram a lista de adesão durante a aula inaugural. Responderam à pergunta proposta, entregaram e, a partir de então, iniciou-se uma conversa.

Acho que vídeoarte é um vídeo que conta a história de cada arte.
(Aluno – 9 anos).

Acho que vídeoarte é um vídeo que conta a história da arte, a história dos desenhistas, pintores etc. Acho que pode ser também teatros, circos, danças etc. Pode ser vários vídeos artísticos mostrados na tv. Tudo que você quiser, acho que pode ser um vídeoarte. (Aluno – 10 anos).

A maior parte das respostas concebia o audiovisual apenas como veículo de comunicação social, como por exemplo, um vídeo informativo sobre aquilo que, porventura, seria o fazer artístico, prática bastante próxima daquela trabalhada na Escola ao documentar as aulas de Arte.

Uma resposta, contudo, diferenciou-se do senso comum. O aluno que respondeu que vídeoarte era um vídeo feito por artistas, havia visitado uma exposição de arte e percebeu que, naquele espaço, além de esculturas, pinturas e desenhos havia uma exibição de vídeo feito por um artista. Logo concluiu que aquilo poderia ser vídeoarte.

Eu acho que vídeoarte é uma gravação de um vídeo em que um sujeito pratica uma arte, que as pessoas (artistas) acham, pelo menos, uma arte. Exemplos: um vídeo de um homem jogando futebol com um crânio. MOMA, Nova York. (10 anos)

Essa resposta ilustra a importância exposta por Barbosa (1998), quando destaca o *ver* e o *contextualizar* nas aulas de Arte. O único aluno que relacionou arte e vídeo de forma distinta do papel informativo da comunicação conheceu uma exposição de arte em um museu e, com isso, novas possibilidades para o meio vídeo puderam ser percebidas.

Pinçando depoimentos das anotações do caderno de campo, observa-se que o principal argumento que agregou a maior parte dos alunos era uma característica própria da arte: aquela de legitimar as próprias escolhas dos que estão dispostos a trabalhar em seu universo. Organizando o pensar dos alunos, foi informado que, nos vídeos feitos por artistas, os autores apresentam ideias próprias: são as ideias daquele artista. Ele e sua equipe filmam o que desejam filmar.

Foi trabalhada a ideia dos alunos de que o “*artista não sai e filma qualquer coisa*”, como se fosse acidental e não intencional. Foi pontuado que as imagens são frutos de escolha, considerando que o artista e sua equipe escolheram filmar aquilo. Os argumentos apresentados nessa proposta foram a escolha da ideia, a escrita do roteiro, o planejamento da filmagem, o levantamento de gastos, o valor da mão de obra, além de equipamentos e patrocínios. Todo esse trabalho teve como objetivo garantir uma boa filmagem, edição, disponibilização do vídeo na Internet, participação em festivais, concorrência de prêmios etc.

Para o trabalho proposto, era importante dialogar com os alunos também sobre a ideia de escolha do meio/ recursos/ técnica. O artista parte de uma ideia inicial e resolve fazer um vídeo. Nem todo vídeo conta uma história e nem todo artista usa o vídeo.

Somente nesse instante, já durante o processo, foi percebido um desafio intrínseco: todos os vídeos selecionados se tratavam de produções audiovisuais recentes, nas quais o argumento tratava de temas abstratos ou pouco figurativos. A linearidade clássica contida nas afirmações dos alunos não estava presente nas imagens. Mesmo assim, a ordem inicial proposta para as aulas foi mantida, a fim de se observar a percepção dos alunos diante de tais vídeos.

Uma explicação básica foi apresentada ao se diferenciar o argumento fílmico e o que seria um possível roteiro. Assim, os alunos se dividiram em grupos e já ficaram responsáveis por

apresentar na aula seguinte ideias para os argumentos dos roteiros. Informações sobre trabalhos de grupos, tolerância com as opiniões adversas e respeito às regras foram trabalhados nessa aula e insistentemente repetidas durante todo o projeto.

Durante a exibição dos vídeos feitos pelos artistas, um dos vídeos mais comentados foi um curta metragem *Da Janela do meu Quarto (2004)* realizado pelo artista Cao Guimarães com trilha do grupo O Crivo. Captado em Super 8, o vídeo mostra brincadeiras de crianças na lama, num dia chuvoso, com pouquíssimo áudio aparente. Após os três minutos, antes mesmo de concluírem os cinco de duração, os alunos desistiram de assistir:

Não acontece absolutamente nada nesse vídeo. (Aluno 9 anos)

Pra que filmar crianças brincando na lama, não tem graça nenhuma! (Aluna 10 anos)

O artista gastou tempo e dinheiro filmando isso? Mas isso é qualquer coisa, não tem pra que filmar isso! No nosso vai ter história, vai acontecer coisa, nada dessa paradeira. (Aluna 9 anos)

Na conversa que se seguiu, retomou-se a ideia de que o artista filma aquilo que o move, de acordo com sua vontade. Caso quisesse filmar um dia na vida de seu cachorro, esse seria o argumento de seu filme. Caso quisesse filmar bolhas de sabão ao léu, esse seria seu argumento. A partir do conhecimento assim construído, os alunos apresentaram os argumentos dos seus vídeos:

- vídeo sobre briga utilizando faca e sangue de animal;
- história com super-heróis e extraterrestres;
- maus tratos com animais encontrados pelas ruas;
- vídeo sobre as coisas que você nunca deve fazer sozinho;
- aula de balé;
- vídeo sobre duendes numa floresta encantada;

- videoclipe de músicas já existentes;
- show de calouros intercalado com propagandas;
- noticiário de tv com matérias diversas;
- narrativa sobre seqüestro de crianças;
- vídeos sobre construções de homens e animais encontrados na natureza;
- documentários em defesa do meio ambiente.

Diante desse vasto universo, era necessário que um limite fosse imposto, principalmente por se tratar de ambiente escolar. Não seria permitida a filmagem nem exibição do filme que contivesse cenas de brigas e objetos cortantes. Como a exploração de ideias foi livre, os alunos, como os artistas, listaram suas ideias iniciais. A partir dessa listagem, foi exigido que os argumentos iniciais fossem reelaborados.

A construção das regras foi um momento decisivo de parceria entre professora e alunos. As produções do Festival Internacional de Arte em Mídias Móveis (2008) funcionaram como fontes, ao contextualizar e motivar o trabalho. Percebeu-se, a partir delas, que as regras fazem parte do cotidiano do processo de criação também para os artistas.

Neste ponto, o edital do Festival foi explorado, a fim de ilustrar qual tipo de regras os vídeos deveriam respeitar, ao se inscreverem na mostra. O objetivo foi abrir aos alunos outras possibilidades, mais próximas do seu cotidiano, já que os vídeos dos artistas, segundo eles, estavam muito profissionais e sem grandes ideias. A discussão sobre esse ponto rendeu bons frutos, pois, para os alunos, os vídeos feitos pelos artistas eram diferentes daquilo que eles percebiam como um vídeo. Estavam, então, diante de um impasse: como filmar suas infinitas ideias com os equipamentos simples de que dispunham? Constatou-se, então, que tanto os artistas quanto os alunos podem produzir um vídeo, cada um dentro do seu limite.

Outra abordagem que se fez foi apresentar que há limitações também nas condições do contexto artístico. Por maior que seja a liberdade de criação de que o artista e sua equipe dispõem, as condições presentes no decorrer do processo de produção acabam por limitar o cenário no qual o argumento inicial será desenvolvido. Seja ele o suporte para uma pintura, o ambiente para uma performance, o edital de uma exposição, a captação de verbas ou mesmo o programa de computador no qual será realizada a edição das imagens captadas. Sendo assim, as regras³⁴ do *Projeto VídeoArte* foram repensadas, construídas por todos e apresentadas na seqüência do projeto.

No momento da apresentação aos alunos das regras já definidas, foi importante trabalhar com eles a ideia de que o conhecimento claro dessas regras, ao contrário de inviabilizar completamente suas ideias iniciais, tornava-as ainda mais desafiadoras. Viu-se, com eles, que todas as ideias listadas nos roteiros poderiam ser adaptadas às condições, bastando, apenas, imaginar novas soluções. Como exemplo, sugeriu-se trocar a faca de cozinha por uma de plástico, e o sangue de animal seria tinta vermelha, já que esses elementos cênicos eram imprescindíveis para determinado roteiro. O cuidado com o conteúdo que seria exibido na mostra final foi outro argumento pertinente que motivou as adaptações dos roteiros. Destaca-se a fala do aluno de 9 anos.

Gente, gente, já que no final todo mundo vai ver tudo, acho que mostrar a gente usando faca de verdade não vai dar certo, porque meu irmão que estuda de manhã (criança de 5 anos) pode querer fazer em casa e achar doido.

Os “combinados”, segundo nomenclatura utilizada pela Escola para condições definidas na realização do trabalho, foram recebidos com muita atenção dos alunos já que seriam necessárias muitas adaptações. Devido à importância de tornar claras as regras, as inúmeras perguntas foram respondidas via Internet fora do horário de aulas.

³⁴ Regras em Apêndice D.

Algumas regras tiveram maior repercussão e geraram maior quantidade de perguntas:

Não é permitido durante as filmagens:

- usar objetos cortantes, produtos inflamáveis,
- usar ruas movimentadas, escadas, janelas, ou qualquer lugar que seja alto e perigoso,
- maltratar fisicamente ou verbalmente qualquer pessoa ou animal,
- colocar a vida de qualquer pessoa ou animal em risco.

De acordo com as condições, os argumentos foram adaptados às regras e os roteiros começaram a ser escritos. Adaptações mais comuns:

- substituir imagens de lutas, por golpes de mentira;
- utilizar papel vegetal colorido e efeitos especiais de sons, em vez de manipulação direta de fogo;
- utensílios de cozinha de plástico;
- cenas em ruas movimentadas poderiam ser alteradas para parques;
- fumaça das ruas poderia ser simuladas por efeitos especiais sob supervisão;
- bebidas alcoólicas substituídas por água;
- customizar as próprias roupas, em vez de comprar ou alugar figurinos;
- criação de letras e melodias, em vez de copiar músicas já existentes.

Percebeu-se que os argumentos que exploram a violência, como aqueles que filmam várias formas de se machucar ou que maltratam animais, por exemplo, resultaram de influência da televisão e estão disponíveis na Internet cotidianamente.³⁵ Analisar o conteúdo presente

³⁵ Pode-se citar como exemplos os programas: Jackass, Beavis and Butthead (MTV) referências do grupo masculino que listou determinado tema.

nos temas dos vídeos não foi o principal objetivo deste trabalho, mas é possível observar a influência que os meios de comunicação exercem sobre as crianças, visto que a maior parte tem livre acesso à Internet e a conteúdos televisivos diariamente.

Com a impossibilidade de gravação de determinadas cenas e a necessidade de adaptação, o que teria caráter violento ou proibitivo agora se tornava cômico e permitido. A maior parte dos argumentos que trazia ações violentas canalizou a criatividade para produção de vídeos altamente cômicos.

Uma medida comum, que poderia diminuir a discussão, seria estabelecer previamente os temas e apenas sorteá-los aos grupos. Mas essa condição metodológica seria contrária ao objetivo principal do projeto, que oferecia autonomia de argumento – a condição pré-estabelecida fundamental. A autonomia, como pré-requisito, ampliaria a construção de conhecimento: o aprendizado não se limitaria à produção da arte, mas às condições em que ela se faz, considerando-se limitações técnicas e contextuais, a possível reação do público. Isso sem falar na necessidade de lidar com regras, também impostas aos artistas, o desenvolvimento de atitudes essenciais ao trabalho em equipe, a disciplina necessária para se realizar a peça de arte idealizada.

Situação contrária ocorria, diariamente, nas aulas de artes plásticas, quando as professoras, incluindo a pesquisadora-monitora, eram confrontadas com essa pergunta: “*hoje a gente pode fazer o que a gente quiser?*” E a maior parte das respostas dadas pelas professoras não atendia às expectativas dos alunos: “*pode, desde que seja uma pintura, com o tema de paisagem. Ou pode fazer o pote de argila que você quiser*”.

O tempo disponível para projetos de livre escolha ou ateliê de ideias afins, até então, era pequeno, devido à opção escolhida da Escola por trabalhar as aulas de Arte através de projetos temáticos. Sendo assim, optou-se pela não limitação do tema no *Projeto*

VídeoArte, definindo com os participantes as regras que os vídeos deveriam respeitar. Essa medida resultou no início de uma parceria construtiva.

Outra medida que justifica a não limitação do tema deve-se a uma necessidade da própria pesquisa. Como a intenção seria analisar a imaginação e as metáforas cognitivas no processo de construção dos vídeos, a indicação de temas prévios não se apresentou como uma proposta coerente.

Optou-se, portanto, pela clara exposição das condições de filmagens, visto que a captação das imagens só se iniciaria quando os roteiros fossem aprovados anteriormente em sala de aula. Essa medida auxiliou os alunos a conter suas ideias ilimitadas e também atendeu à demanda escolar. Esse foi um pacto estabelecido de controle, tão necessário a trabalhos escolares que extrapolam o ambiente de sala de aula.

A construção do roteiro foi responsável por uma mudança de função do educador. A partir dessa etapa, o trabalho como professora deu lugar à postura de regente, mais estrutural e específica, pois se caracterizava mais por coordenar equipes do que, propriamente, ensinar. Certos do objetivo do projeto – produzir um vídeo em grupo – os alunos já possuíam clareza de suas tarefas, aproveitavam o tempo para ajustar os “combinados” e, durante a semana, reuniram-se para preparar o roteiro.

Nesse momento, o trabalho da pesquisadora era como reger uma orquestra com interesses diferenciados. Como cada grupo estava num estágio, era necessário ler os roteiros com antecedência e fazer as observações pertinentes durante as aulas. Foram montadas aulas teóricas no *data show*, específicas para responder às dúvidas dos grupos e, quando essas eram comuns, havia uma reunião com toda a turma para uma conversa.

A relação entre professora e alunos foi, assim, tornando-se cada vez mais próxima. Eventualmente, ao se encontrarem na escada e no corredor, anunciavam uma nova mudança no roteiro, a inclusão de uma nova cena ou a data de uma possível filmagem. A produção extraclasse foi alta para todos os envolvidos, tanto para a professora-pesquisadora quanto para os alunos e as professoras da classe. Percebia-se, a partir de então, que já formavam uma única equipe, guiadas por objetivos e metas comuns.

Sem roteiro pronto, não tem filmagem. (Aluno – 9 anos)

O processo de construção dos roteiros pode ser visto, metaforicamente, como a costura de uma colcha de retalhos, que acontece de forma gradual. Em posse dos retalhos, primeiro se alinhava, estende-se sobre a cama, observa-se. O costureiro busca aprovação, refaz, corta, diminui de tamanho, estende novamente, até que se chegue num ponto “bom” e, finalmente, costure à máquina.

Em todos os grupos, o roteiro iniciou-se com participação de todos os componentes e finalizou com a nomeação daquele que seria responsável pela formatação final: o roteirista.

Devido à complexidade dos roteiros apresentados, foram levantadas hipóteses para entender tal fenômeno. O projeto tinha como premissa produzir vídeos simples, caseiros, de fácil edição. Mas, diante dos sofisticados roteiros escritos, foram necessárias novas adaptações. Todas as negociações possíveis foram realizadas com os alunos, visando tornar o processo de filmagem acessível e rápido. Mas, em momentos decisivos, o argumento dos grupos prevaleceu.

Nesse projeto, inauguramos nossa comunicação virtual entre alunos e professora de Arte. Como os programas de comunicação instantânea, via internet, eram meios bastante usados pelas crianças, priorizou-se o uso de *e-mails* e programas de conversas rápidas (MSN) na

conclusão do roteiro e ajustes de produção. Todos os acessos foram postos à disposição e, sempre que necessário, pendências eram assim resolvidas.

Os alunos também aproveitavam a internet, pela qual diariamente acessavam suas correspondências, para agilizarem a escrita dos roteiros. Posteriormente, o uso da internet foi elogiado por uma determinada aluna. O grupo dela dedicou o final de semana para escrever uma nova versão do roteiro, incorporando duas novas cenas, visto que a primeira versão não estava de acordo com a vontade da maioria. O trabalho foi todo escrito por meio de *e-mails* e mensagens instantâneas. Na semana seguinte, foram discutidas em grupo as cenas e o planejamentos das próximas filmagens.

Todos os vídeos apresentaram roteiros complexos e figurativos em detrimento de trabalhos abstratos, como os dos vídeos exibidos nas aulas iniciais; 99% dos roteiros apresentados contavam uma história com princípio, meio e fim.

Piaget (1967) ajudou a perceber os projetos e novas observações foram tecidas sobre essa premissa. Ao propor aos alunos de quarta série, com idades entre 9 e 11 anos, um projeto sobre audiovisual, cujo trabalho final é a construção de um vídeo, é natural, pela idade, que os alunos construam trabalhos interpretativos e não abstratos. Segundo Piaget, para o aluno ter acesso a uma abstração, a encenação é o primeiro passo a ser construído. De acordo com seus estudos, as crianças se apropriam da cena visando construir conteúdos que possam se formar posteriormente. Ainda segundo o autor, as crianças passam pelo processo de representação antes da abstração e isso também está relacionado ao estímulo da narrativa ofertado pela Escola. No decorrer do projeto, a professora de Improvisação Teatral se colocou à disposição dos alunos.³⁶ A partir dos vídeos finalizados, foi possível perceber uma clara encenação fílmica.

³⁶ Suas aulas eram semanalmente ofertadas e iniciavam sua prática desde muito pequenos.

O Roteiro *Super-Heróis* foi um exemplo de complexidade e riqueza de ideias. Um grupo tinha se formado, a princípio, com cinco crianças, sendo três da mesma turma e outras duas eleitas pelo critério de amizade, uma da terceira série e outra de outra escola. O grupo se organizou, e uma aluna rapidamente distribuiu as funções pelas quais seus colegas seriam responsáveis. Uma das características presentes no projeto foi a formação dos grupos, sua auto-gestão e sua produção estabelecida a partir de critérios elaborados pelos próprios alunos. No caso desse grupo, a aluna e seu companheiro de grupo ficaram responsáveis pela redação do roteiro, pois o argumento inicial já estava na sua imaginação, como a própria aluna relatou.

Eu quero muito filmar a história que está na minha cabeça. Vou precisar de ajuda para colocar tudo explicado no papel, para todo mundo entender, mas já tenho tudo pronto aqui (apontou para a cabeça), aí a gente filma. (Aluna – 10 anos).

Na elaboração do roteiro³⁷, a aluna contou com colaboração do seu colega e da sua mãe, escritora, que a ajudou na redação do texto.

Na semana seguinte, o roteiro do grupo foi entregue, contendo vinte páginas. Mais de 10 personagens, locações diversas, e a informação de que os pais participariam das filmagens, como personagens principais: seriam os super-heróis. Nesta história, os protagonistas partiriam para uma viagem pelo universo em busca de representantes para transferir-lhes seu poder para o bem. Encontraram o planeta Terra e, assim, escolheram terráqueos que receberiam o poder e salvariam o planeta do mal.

Super-heróis adultos	Pais das crianças, caracterizados com figurino adequado. Incluíram uma agenda com as datas das filmagens e os dias em que os pais estariam disponíveis.
Super-heróis mirins	Os próprios alunos, caracterizadas pelos figurinos. Também havia uma agenda de compromisso e disponibilidade.

Quadro 1: Decupagem dos personagens

³⁷ No Apêndice E há um trecho do roteiro decupado.

Organizando o roteiro para iniciar a filmagem, descobriu-se que seriam necessários quase seis meses para filmar todos os detalhes listados pelo grupo. Decidiu-se, então, reduzir o roteiro e adaptá-lo para o tempo previsto. No tempo que durou o projeto, fez-se uma pré-produção e decidiu-se quais seriam as próximas etapas.

Esse é um exemplo da complexidade dos roteiros e as formas de adaptações encontradas pelo projeto em seu percurso. O auxílio e comprometimento de alguns pais foram fundamentais para que os roteiros fossem filmados. A participação deles foi mais claramente percebida nos relatos feitos pelas crianças do que acontecia em suas residências. Os pais construíam os roteiros em parceria, liam manuais de instrução de câmeras fotográficas, filmavam, preparavam o lanche para o grupo, foram motoristas, editores, figurinistas e cinegrafistas.

De posse desses roteiros, tornou-se necessário, então, transformar em imagens audiovisuais aquilo que as crianças tinham idealizado no papel. Esse ponto crucial foi intensamente rico, no que se refere ao processamento e verbalização do conhecimento em construção. Muitas crianças afirmavam que, ao escrever, estavam “*colocando sua imaginação no papel*” e, ao filmar, estavam “*representando aquilo que tinham imaginado*”. E, ao adaptar as ideias, estavam novamente lidando com a imaginação, pois pensavam como “*colocar aquilo que estava no papel ou na cabeça de outro jeito na vida real*”.

3.5.3.1 Diálogos com Efland

Nesse sentido, como na afirmação de Efland (2002) sobre os contatos das aulas de Arte, a presença da imaginação e de metáforas cognitivas puderam ser percebidas no *Projeto VídeoArte*, a partir de todas as transformações sofridas pelo roteiro inicial e pelas

possibilidades criativas e desafiadoras que o processo audiovisual ofereceu. Os diversos caminhos percorridos pelo grupo abaixo exemplificam o que afirma o autor.

Argumento inicial	formas diferentes de se machucar, lutas e maus tratos com animais.
Argumento adaptado	Show de calouros.
Filmagem extra	propagandas, construção de cenários e criação de novas músicas.

Quadro 2: Alteração de argumento

Ao argumentar sobre as características que a arte evoca, Efland também afirma que a arte possui, dentre outros, o argumento da imaginação:

A imaginação se identifica com uma atividade amplamente estruturadora que utiliza a metáfora e a narrativa para estabelecer novos significados e conseguir representações coerentes, com padrões e unificadas. A imaginação é essencial para nossa capacidade racional para encontrar conexões significativas, obter inferências e resolver problemas (2002, p. 159).

No decorrer do texto, o autor nos apresenta a ideia de mapas de conhecimento e compreensão. Tais mapas compõem a rede mental que os estudantes tentam construir ao se deparar com algo novo que lhes exige compreensão. Segundo ele, a obra de arte possui papel fundamental nesse sentido, pois catalisa a construção das redes, ampliando sua extensão e marcando-a com pontos estratégicos. As obras são frutos do pensamento imaginativo dos seus autores e os mapas são frutos da capacidade espacial e imaginativa de seus estudantes.

Portanto, ao adaptar os roteiros, escolher os personagens, compor cenários, ensaiar, repetir, gravar e regravar as cenas, os alunos trabalharam mentalmente com sua imaginação. Todas as tentativas de acertar, reescrever ou reconfigurar uma cena, para posteriormente ser gravada, correspondiam com a configuração de pensamento dos alunos.

Segundo características próprias da pesquisa, a constatação das metáforas cognitivas se deu superficialmente pelos temas presentes nos vídeos. Como exemplo, pode-se citar o tema do único vídeo exibido no final do projeto, em julho de 2009. O tema ressaltava a importância da amizade e tanto a produção quanto a exibição só foram possíveis graças ao espírito cooperativo do grupo, dos familiares e da estrutura disposta pela Escola.

3.5.4 Equipe audiovisual – atividades diferenciadas

Uma das características mais destacadas no projeto foi a presença de diferentes tipos de participação desempenhadas pelos alunos nos grupos em questão. Sobre esse assunto, novas bases teóricas foram pesquisadas para clarear a relação dinâmica dessa prática com o conhecimento. Devido ao caráter complexo e específico dessas práticas, optou-se apenas pela descrição dos eventos, já que esse assunto não é o foco recortado deste trabalho. Porém, esta descrição se torna importante para que se observe as diferentes possibilidades de análise cognitiva que uma aula de Arte pode evocar.

No decorrer das aulas, notou-se que os grupos estabeleciam funções específicas para seus membros. Então, uma aula extra foi ofertada aos alunos no intuito de informá-los sobre as descobertas num ambiente fílmico na qual foram listados e descritos os diferentes ofícios. Assim, poder-se-ia creditar, de maneira justa, a participação de todos os que contribuíram com o trabalho, evidenciando para tornar aparente a visão de que o artista, neste caso, o cineasta não trabalha sozinho.

Foi elaborada uma apresentação que destacava os créditos finais de determinado vídeo nos quais aparecem os nomes dos envolvidos. Foram levantados e apresentados o trabalho dos seguintes profissionais:

- argumento e roteirista;
- atores e preparadores de elenco;
- diretor, assistente de direção;
- produtor, produtor executivo;
- edição e montagem;
- maquiador, cabelereiro, figurinista;
- iluminador, cenógrafo, técnico de som;
- continuista;
- motorista;
- diretor de fotografia;
- diretor de arte;
- músicos responsáveis pela trilha;
- patrocinadores;
- exibidores;
- designer gráfico responsável pelos cartazes de divulgação.

Essa ação buscou contemplar, minimamente, os bastidores da produção e salientar que, nos projetos audiovisuais, muitos profissionais estão envolvidos, a fim de concluir um trabalho que, após sua finalização, é transformado numa seqüência concisa de imagens.

Merece destaque aqui a formação dos grupos e a autogestão por eles apresentados. Com uma semana de funcionamento, os participantes já tinham definidos os diretores, os assistentes, os personagens e as pessoas (amigos e familiares) de fora da Escola que iriam auxiliá-los nas filmagens. Esse movimento surpreendeu pela intensidade e compromisso de organização dos alunos.

Outro destaque diz respeito aos alunos que, a partir da segunda aula, desistiram de participar do projeto, ou porque as expectativas não foram correspondidas ou porque foram convidados a sair dos seus grupos pelos próprios colegas. Argumentos de tolerância com o outro, incentivo ao respeito mútuo e exercício de paciência não foram suficientes para sanar essa questão. Eram ouvidas diariamente, vindas de todos os lados, informações relativas à “bagunça”, à falta de cooperação e resistência a comando, além de zangas e ressentimentos. Visto que a maior parte da turma estava envolvida no projeto, era necessário que esses 20 % de alunos não integrados aos grupos participassem de alguma atividade artística no horário das aulas.

Nessa outra configuração, uma nova estratégia foi necessária. Na concepção da Escola, todos os alunos deveriam realizar trabalhos da mesma disciplina, já que o projeto estava vinculado às aulas de Arte. Assim, artes plásticas foram ofertadas pela professora oficial da disciplina a esses alunos, que não participaram do vídeo, na própria sala ambiente. O Projeto seguiu normalmente nos horários de aulas utilizando outras salas. A fim de resolver o problema, foi sugerido alterar a formatação para oficina, mantendo encontros semanais, além da aula de Arte destinada aos alunos dos vídeos, mas essa solicitação não foi aprovada.

No decorrer das aulas, surgiu a demanda da confecção de cenários para determinados vídeos. Foi apresentada aos alunos já fora do Projeto a proposta de trabalhar na cenografia: seria uma aproximação cooperativa dos dois grupos. Eles aceitaram o convite e, a partir desse desafio, um novo grupo suporte (cenógrafos) foi formado e se dispôs a participar da produção sempre que necessário.

3.5.4.1 *Tipos de participação*

Diante da urgência dos roteiros finalizados, da ansiedade para iniciar as filmagens e da dificuldade em terminar os vídeos, os grupos buscaram novas estratégias. Nessa etapa, era clara a presença daqueles que seriam os diretores, geralmente alunos que possuíam um maior poder de liderança. Eles definiam os caminhos pelos quais o argumento iria se desdobrar.

Em busca de resultado que atendesse aos diversos interesses, inúmeras concessões, negociações e intenções diversas foram infiltradas nas linhas escritas até que se chegasse a uma ideia final. No intuito de organizar o pensamento e o raciocínio da história que seria filmada, o texto foi escrito em parcerias extraclasse. A contribuição dos pais, irmãos e colegas diversos foi decisiva para que o roteiro fosse adaptado e finalizado.

Posteriormente, ao estudar as formas de participação propostas por Lave³⁸ e Wenger (1991), notou-se que os contextos e percepções das parcerias formadas dentro dos grupos são sofisticados e sutis. Um olhar atento, a fim de observar como ocorre a participação dos envolvidos em conceitos de comunidades práticas, por exemplo, seria de fundamental importância. Segunda a autora, a presença de fortes lideranças coincide em contextos nos quais existe todo um aparato estrutural que as legitime como tal, seja pelo comportamento daqueles que lhes são subordinados, seja pela necessidade do desafio e pelas características do próprio projeto.

Um exemplo de liderança centralizada será apresentado. Em determinado grupo feminino existia uma forte liderança. O roteiro impecável foi escrito com a participação das colegas, mas em todos os impasses a ideia final era posta pela aluna diretora do vídeo. Nenhuma decisão poderia ser tomada antes de consultá-la, para que fosse calmamente avaliada e

³⁸ Defensora do viés social da cognição, a antropóloga Jean Lave nos apresenta inúmeros conceitos sobre as formas diferentes de participação que a ação ocorre. Como, por exemplo, o conceito de comunidade de participação periférica legitimada. Na qual defende que a aprendizagem se dá em ambientes participativos. E as formas como ela ocorre variam conforme os grupos e as relações de poder nas quais se estabelecem.

pensada. Mínimas concessões eram feitas. Ao dar seqüência ao trabalho, todas as etapas deveriam ser centralizadas: argumento inicial, construção de roteiro, quantidade de cenas, figurino e fala dos personagens, objetos de cena, data das filmagens e locações.

Essa postura representou uma dificuldade para esta monitora responsável pelo Projeto, pois, estando a serviço dos grupos para auxiliá-los em suas produções, deparava-se com uma liderança incapaz de abrir concessões. Seu roteiro foi o único dos 12 que não permitiu adaptações. Seriam necessárias mudanças em locações, quantidade de cenas, edições, novas datas de filmagens e troca de personagens. Essas alterações não foram possíveis devido à postura de liderança mantida e autorizada pelo grupo.

Não se questiona aqui o grau de organização, de compromisso, de responsabilidade e de envolvimento de toda a equipe, mas a forma encontrada para lidar com as adversidades pode ser caracterizada por um certo grau de imaturidade. Em alguns momentos, era notável à aprovação a liderança. Resultado: o roteiro foi escrito totalmente decupado, a maior parte das filmagens foi realizada, mas, até o final do projeto, o vídeo não foi editado. Dialogando com as outras professoras da turma sobre o formato centralizador de trabalho escolhido pelo grupo de alunas, foram confirmadas as hipóteses da pesquisadora. Segundo elas, medidas de auxílio já estavam sendo tomadas e se colocaram à disposição para qualquer ajuda nesse sentido.

Em contrapartida ao exemplo anterior, nos doze roteiros finalizados, vários exemplos de participação construtiva, estimuladoras e não centralizadas, foram constatados. Destacou-se a postura de dois grupos: o primeiro, que teve como diretor um aluno; e o segundo, uma aluna.

Após a aula inaugural, um grupo inteiramente masculino se constituiu. Um aluno logo se destacou pelo interesse e por solicitar uma postura de maior comprometimento dos colegas, solicitando silêncio inúmeras vezes. Essa atitude séria e respeitosa interessou as professoras

presentes nas aulas, pois seu comportamento era diferenciado em outras atividades. Nas aulas de vídeoarte, ele participava ativamente, tomava nota das informações e apresentava dúvidas pertinentes.

De início, o grupo expôs o argumento escolhido, mas o conteúdo do vídeo não seria exibido na mostra final, pois era contrário aos “combinados” já que lutas e maus-tratos não seriam permitidos. Ao se deparar com as limitações, num primeiro momento ficaram desestimulados, mas, após tentativas diversas de negociações, elegeram uma comédia como principal tema.

O grupo reestruturou o argumento inicial, organizou as cenas que seriam filmadas, propôs os figurinos, criou os personagens e escolheu as falas. O diretor escreveu o roteiro, que contou com a contribuição dos colegas, compôs as letras e melodias das músicas que seriam cantadas pelos personagens. Com o auxílio dos seus familiares, ele investigou as técnicas de operar uma câmera e se tornou o diretor-cinegrafista. Todas as cenas foram filmadas na Escola em horário noturno e foi necessária uma autorização dos familiares, que não demonstraram impedimento.

Todas as filmagens foram acompanhadas pela pesquisadora e, em alguns momentos, era impossível conter as risadas. O diretor pontuou essa atitude e pediu concentração na gravação. Ele e seu grupo estavam comprometidos e sérios com o trabalho que estavam desenvolvendo. As aulas de Arte foram deslocadas para outro patamar no qual concentração, atenção, seriedade e envolvimento eram imprescindíveis para a realização de um bom trabalho.

Os atores estavam ensaiados, sérios, vestidos a caráter, haviam decorado suas falas³⁹ e mínimas intervenções foram feitas pelo diretor. Os cinco cenários utilizados foram confeccionados pelos alunos do grupo – suporte. O resultado foi surpreendente para todos. Nesse vídeo, o diretor trabalhou por trás das câmeras. Os outros integrantes atuaram e participaram de maneira construtiva. Não foi percebida imposição explícita nos momentos de negociações. O diretor

³⁹ Trecho das falas em Apêndice F

regeu sua equipe cuidando para que os colegas estivessem à vontade para se expressarem da melhor maneira possível e, por se tratar de uma comédia, essa atitude foi fundamental.

Devido ao interesse dos outros grupos, a turma solicitou que fosse exibida parte dessa gravação. Ao final dessa pequena exibição, o grupo pôde perceber que estava indo no caminho certo: o pequeno trecho foi ovacionado, mal se conseguia ouvir as falas dos personagens. No final do primeiro semestre de 2009, após todas as cenas gravadas, a edição seria iniciada. O diretor-aluno se responsabilizou pelo processo, juntamente com o auxílio de seu pai, que demonstrou total apoio ao projeto e sempre trabalhou como parceiro do filho.

O único vídeo exibido, no final do primeiro semestre de 2009, foi resultado do esforço construtivo do grupo como um todo. O grupo inicial de uma aluna estava se desmembrando aula após aula. Não se chegava a uma ideia final e, na maior parte dos encontros, havia brigas e divergências. O grupo escreveu um pequeno roteiro inicial, mas desistiu logo em seguida pela falta de consenso. A “diretora”, sozinha, não queria filmar. Esse impasse e a motivação dessa aluna foram colocados para o grupo, como uma forma de contagiar outros colegas. A ajuda se resumiu a isso, e o assunto saiu da pauta.

Na aula seguinte, apresentou-se um novo grupo, formado por meninos e meninas que já tinham desistido de filmar. Pediram autorização para iniciar a escrita do novo roteiro rapidamente, pois queriam apresentar o vídeo editado na última aula e precisavam correr. A “diretora” conversou pessoalmente com os colegas: apresentou sua ideia inicial, solicitou contribuição de todos nas cenas, propôs que as filmagens fossem realizadas em lugares diferentes, delegou funções, sugeriu que cada personagem seria responsável pela escrita de suas falas. Ela também mobilizou seus familiares e amigos para participar das filmagens e contou com seu pai para ajudá-la na escrita do roteiro, na filmagem das cenas fora da cidade e na edição. Tudo feito a tempo.

Na última aula do primeiro semestre de 2009, o grupo distribuiu balas e bombons durante a exibição de seu vídeo, o único totalmente editado no prazo final do projeto. Assim, o esforço pessoal da aluna, o reconhecimento da importância de toda a equipe, o apoio do grupo e toda a estrutura que deu suporte ao projeto foram suficientes para pontuar que esse seria um caminho possível para produzir um vídeo.

Posteriormente, foi informado que a aluna e sua parceira usaram um importante argumento para convencer os colegas a participarem das filmagens: sugeriram cenas para o roteiro que pudessem ser filmadas fora da cidade, no sítio da avó de uma delas. Então, poderiam viajar, passear e aproveitar para fazer um trabalho escolar. Certamente as cenas foram adaptadas ao contexto da cidade, por solicitação da própria Escola, mas assim conseguiram estratégias para formar uma equipe a tempo e exibir o vídeo do grupo.

Outra parceria importante surgiu através do apoio das próprias professoras de classe. Envolvidas pelo projeto, auxiliavam na regência das aulas, ofereciam suporte sempre que necessário, participavam dos ensaios abertos e mantinham um diálogo aproximado com os pais e direção escolar. Em determinada turma, a professora de sala, devido à sua formação específica, ofertou oficina sobre o processo audiovisual para crianças com conceitos básicos sobre enquadramento, posição de câmera e colocação de voz. Esse movimento foi realizado por iniciativa própria da professora, que se mobilizou para auxiliá-los.

Além disso, dois alunos que haviam participado do projeto piloto no final de 2008, produzindo dois vídeos, colocaram-se à disposição para auxiliar os colegas mais novos no processo de edição que seria realizado no segundo semestre de 2009. O grupo se especializou na utilização do programa para vídeos de animação e, durante o ano de 2009, finalizou mais dois vídeos fora da Escola.

Assim, finalizamos o *Projeto VídeoArte* no primeiro semestre de 2009, com um vídeo editado e exibido, antes do prazo previsto, que seria no final do ano. Cinco vídeos seriam editados no segundo semestre de 2009, seguindo o cronograma anterior.

3.5.5 Diálogos com Ana Mae Barbosa

Consciente da complexidade existente no conceito da Abordagem Triangular, é importante registrar aqui como a metodologia do projeto foi estruturada com a finalidade de contemplar “o cruzamento entre experimentação, codificação e informação.” (BARBOSA, 2008, p.337). Ao refletir, Rizzi pontua que a Abordagem Triangular “considera como sendo objeto de conhecimento, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre arte e público.”(2008, p.337).

O *Projeto VídeoArte* buscou utilizar a Abordagem Triangular, quando propôs uma perspectiva que revela essa triangulação. Ressalte-se que a própria autora não separa os conceitos de forma independente uns dos outros, considerando a totalidade do trabalho.

Experimentação, quando os próprios alunos foram responsáveis pela construção do roteiro e das escolhas das imagens e cenas, figurinos, locações, diálogos, objetos e todo o aparato que envolveu o processo de produção dos vídeos.

Codificação, ao se depararem com peças audiovisuais que, a princípio, pareciam-lhes estrangeiras, feitas por artistas ou pessoas de diferentes idades. Ao ter contato, por exemplo, com os vídeos que participaram da mostra competitiva, os alunos perceberam que se tratavam de peças audiovisuais de diferentes objetivos e destinos. Outro exemplo pode ser o de decodificar o texto narrativo e adaptá-lo à proposta fílmica contemplada pelo audiovisual.

Informação, quando esses alunos conheceram os principais procedimentos audiovisuais e seus processos, utilizados por artistas e *videomakers* em geral, as formas de exibição encontradas atualmente e a possibilidade de que eles próprios produzirem vídeos do seu universo, da sua comunidade, do seu mundo.

A utilização dessas perspectivas básicas abriu o processo para novas intervenções e seu caminho foi construído à medida que os passos eram dados, de maneira produtiva, colaborativa e consistente.

Uma autoavaliação do Projeto, respondida pelos participantes, superou as expectativas. Um questionário foi realizado pelas professoras, a fim de registrarem essa experiência no documento semestral apresentado aos pais. Essa avaliação não foi proposta pela pesquisa e o acesso a ela se deu posteriormente. Contudo, a título de ilustração, merece destaque, neste ponto: todos os alunos que responderam às perguntas avaliaram positivamente o *Projeto VídeoArte*. Elogiaram a construção do roteiro e pontuaram as dificuldades, o trabalho de parceria, lembraram algumas cenas, contaram curiosidades, declararam-se envolvidos e satisfeitos com a atividade. Essa avaliação se diferencia do que se faz costumeiramente; os aspectos que os alunos avaliaram foram a execução do Projeto e a assimilação do conteúdo; e não, se a postura do professor agradou ou não. Essa parceria foi listada na autoavaliação dos alunos, pontuando que o trabalho do professor/regente foi feito de forma colaborativa.

– No começo eu estava achando muito impossível, mais ai eu tentei e consegui, eu acho que o meu grupo estava muito dedicado. Nós tivemos ótimas ideias!!! (Aluna – 9 anos)

– No primeiro semestre as aulas de Arte tiveram uma proposta nova da gente fazer um videoarte e eu achei essa proposta super legal e no videoarte a gente se envolve, ensaia, monta figurino, escreve roteiro. (Aluno – 9 anos)

– eu estou gostando demais desse projeto e logo logo nós vamos filmar. (Aluna – 9 anos)

A arte, quando oferece autonomia, mobiliza e transforma.

Como mencionado na Introdução, o objetivo do Projeto como atividade da disciplina Arte, foi propor que os alunos tivessem contato com produções audiovisuais feitas por artistas, que tivessem acesso a conteúdos diversificados trabalhados fora da escola e percebessem que existem outras formas de contato com a arte. O audiovisual foi escolhido nesse sentido, corroborado por Mello:

Os procedimentos criativos relacionados a desconstrução, contaminação e compartilhamento refletem estratégias cujos significados principais são muitas vezes adjacentes à própria produção da imagem eletrônica e que, em certa medida, são procedimentos analisados por teóricos, críticos e historiadores dos mais variados campos do conhecimento. A leitura das extremidades do vídeo através desses três procedimentos-chave objetiva menos a leitura do vídeo como produto e mais a leitura do vídeo como processo, em seus diálogos com o ambiente sensorial, em suas apropriações por outros meios, em suas contribuições interdisciplinares (2008, p.31).

Os conceitos de desconstrução, contaminação e compartilhamento atribuídos ao audiovisual por Mello foram ainda mais perceptíveis quando inseridos em contextos artísticos. O vídeo funcionou como ferramenta para a observação do processo de criação como também para o processo de aprendizagem. Podem ser citadas algumas respostas pertinentes.

O que você aprendeu no projeto?	<p>Como fazer um vídeo, como atuar, como enquadrar, etc. Eu achei muito legal essa experiência. Aluna 10 anos</p> <p>O que é videoarte, como fazer uma filmagem, a nunca desistir, que qualquer coisa que para você seja arte você pode transformar em vídeo. Achei legal por ser divertido e produtivo. Aluno 11 anos</p>
---------------------------------	--

Quadro 3: Respostas sobre o VídeoArte

Analisando todas as atividades executadas⁴⁰ nota-se um aparato que foi sendo construído paulatinamente e sempre que a necessidade emergia, a fim de dar suporte para a liberdade de criação dos alunos. Entre os suportes mobilizados está o envolvimento prazeroso de algumas famílias, se colocando à total disposição dos seus filhos, oferecendo críticas construtivas e alterando suas rotinas para ajudá-los efetivamente.

⁴⁰ Todas as atividades executadas estão listadas em quadro - Apêndice G

A maior dificuldade encontrada para descrever o relato da pesquisa é buscar uma possível linearidade, já que os fatos acontecem todos no mesmo tempo. A medida encontrada para tal foi detalhar os fatos mais importantes, julgados pertinentes e relevantes para a discussão proposta na pesquisa.

O *Projeto VídeoArte* mobilizou a rotina das aulas de Arte por apresentar desafios diversos daqueles propostos anteriormente. Uma ação dinâmica foi construída para garantir que os vídeos fossem produzidos e a participação de todos os envolvidos foi cobrada pelo próprio grupo. Os professores, a coordenação escolar e os pais trabalharam como colaboradores e os alunos, como agentes. No decorrer do processo, diariamente, novas demandas eram evidenciadas e atitudes imediatas eram tomadas a fim de não comprometer o andamento da produção.

Diante do projeto realizado, dos dados recolhidos⁴¹, das experiências inéditas relatadas pelos alunos, podemos dizer que o processo de aprendizagem nas aulas de Arte evidencia a conquista de repertório imagético.

Nos 14 roteiros escritos, mais de 200 cenas⁴² foram gravadas, prontas para serem editadas. Este é um exemplo de como a imaginação pode ser detectada.

Sendo assim, a construção da aprendizagem pode ser analisada à luz de diversas teorias. Além da contribuição de Efland (2002) e Gardner (1985), destacamos a presença de contextos diferenciados de participação e parâmetros que incentivam novamente a imaginação. Ingold (2001) foi o autor escolhido para dialogar nesse sentido com a explanação do seu conceito de *educação da atenção*. O próximo capítulo trata dessa tentativa de análise a partir do ponto de vista de um antropólogo que se debruça sobre o entendimento das qualidades daquilo que é possível de ser conhecido.

⁴¹ Dados recolhidos listados em Apêndice H.

⁴² Listagem completa dos roteiros em Apêndice I.

4 – PESQUISANDO COM NOVAS IMAGENS

Quanto mais a pessoa aprende e percebe, tanto maior será a sua capacidade para assimilação ulterior. Com as curiosidades novas surgem novas receptividades e com o acréscimo adquirido de conhecimentos surgem novas curiosidades.

John Dewey

No início dos diálogos teóricos, pontuou-se Efland (2002) e seu conceito de metáforas cognitivas presentes na imaginação. Buscou-se uma pequena retrospectiva, ao clarear como as imagens mentais foram estruturadas nos campos científicos na tentativa de mapeamento, proposta por Gardner (1985).

O relato constante da presença da imaginação no cotidiano dos sujeitos é o ponto que une a maior parte das argumentações na defesa do estudo dos autores pesquisados. Por isso, optou-se pela análise dos projetos desenhados das máquinas, das falas e dos roteiros e também pela observação do comportamento dos indivíduos nos momentos em que eles consideravam estar tornando presente sua imaginação.

– O meu robô está aqui no meu projeto, isso aí que eu desenhei é o que vou fazer.
(Aluno – 7 anos)

– Você não leu o roteiro? Não foi assim que imaginei essa cena, está errado. Agora é a hora dos policiais aparecerem. (Aluna – 10 anos)

Compreendendo as dimensões dialéticas do campo cognitivo, juntamente com as especificidades dos dados encontrados no *Projeto VideoArte*. Segundo Gardner (1985), apesar das atuais correspondências com a tecnologia, mapear aspectos mentais ainda é território discutível no campo das ciências cognitivas. Deve-se, sim, contudo, perceber e mapear o comportamento dos indivíduos, enquanto inseridos em determinadas práticas. Dessa forma, novos pontos de convergências foram observados, principalmente no *Projeto VideoArte*. Estudos antropológicos atuais foram as principais pontes encontradas. Destacam-se as colaborações oferecidas por Tim Ingold.

A fim de esclarecer suas premissas, o autor pontua que atividades artísticas nas quais a imaginação possui papel centralizador estão intimamente relacionadas às habilidades construídas. Sendo assim, um entendimento possível, há de se fazer ao relacionar as aulas de Arte à cognição. O professor de Arte possui um papel importante ao se ater às características próprias da arte, principalmente aquelas que não distinguem corpo e mente, já que, para o autor, essa divisão não se aplica ao conhecimento. O foco da cognição, segundo Ingold pode ser analisado pela perspectiva do incentivo ao *fazer* reflexivo.

Para Ingold (2000), pertencente ao grupo da antropologia ecológica e fenomenológica, cuja argumentação remete a conceitos apresentados por James Gibson⁴⁴, ao refletir sobre a aprendizagem, o pesquisador deve considerar outros ângulos de análise.

O conceito de aprendizagem, proposto por Ingold, é adquirido a partir de habilidades específicas construídas pelo sujeito pelo movimento fino e pelo ajuste sistemático e progressivo entre ação e percepção.

O ambiente não é uma fonte de entrada variável para mecanismos pré-construídos, mas fornece as condições variáveis para a auto-montagem, no curso do desenvolvimento inicial, do mecanismo em si (eles mesmos) (2001, p. 130).

Em seu texto mais específico sobre *educação da atenção*, o autor constrói um raciocínio e divaga sobre as sutilezas e influências percebidas nos instantes nos quais as habilidades são construídas. Ele exemplifica o período no qual a criança está começando a falar: ela está imersa num ambiente totalmente voltado e estimulado para que sua fala seja iniciada.

⁴⁴ Em *The ecological approach to visual perception* 1986, Gibson, psicólogo americano, propôs que o conhecimento está relacionado ao afinamento da percepção e não numa percepção passiva dos sentidos. Outro pesquisador que relaciona-se a Gibson é o antropólogo francês David Le Breton, autor de “Sociologia do Corpo”. A professora da Faculdade de Educação da UFMG, Ana Maria Rabelo Gomes possui um vasto e pioneiro trabalho de pesquisa sobre esse campo de estudo no Brasil. Os primeiros textos do antropólogo Tim Ingold foram apresentados e discutidos em suas aulas e palestras no decorrer da escrita dessa pesquisa.

processos, a *educação da atenção* se relaciona diretamente à autopercepção das habilidades que se constroem ao pintar, esculpir, desenhar, atuar ou cantar. Nas aulas de Arte, as produções realizadas pelos alunos são frutos de emaranhados de discussões, concessões e negociações individuais. Os instantes criativos envolvem o pensamento e a realidade do material em questão numa relação íntima com o processo. Pimentel amplia essa percepção, ao relacionar o artista `aquele que produz conhecimento.

É sabido que, dentre as áreas de conhecimento que contribuem para incitar o pensamento, a arte ocupa um lugar de destaque. Nela, o estudo-ação está sempre presente, pela própria obrigatoriedade da especulação constante, pois tanto o artista quanto o estudioso ou o fruidor lançam mão do pensamento para executar ou analisar a obra de arte (2005, s/p).⁴⁵

O diferencial trazido por Ingold se dá na ampliação de um olhar atento para o ensino de Arte sob o ponto de vista da cognição. Um entendimento possível há de fazer, ao pontuar, por exemplo, as inúmeras relações específicas entremeadas nos processos.

Para Ingold (2001), o conhecimento também se associa à imitação/cópia/reprodução, inclusive em comportamentos próprios do DNA. Uma metáfora pode ser construída ao se relacionar atividades como aprender a andar e correr. Essas ações dependem do corpo e este dispõe de mecanismos nos quais essas ações podem vir a acontecer de acordo com inúmeros exercícios nos quais se destaca – a atenção para a ação. As orientações específicas são fundamentais para guiar esse caminho em um ambiente caracterizado por sua própria textura e topografia e com produtos da atividade humana prévia.

⁴⁵Disponível em

http://www.crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=38684&tipo=obj&cp=fc5e36&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Fundamental%20-%206%BA%20a%209%BA&n4=Arte&b=s
Acesso em 25 de ago. de 2009.

Outra analogia pode ser construída a partir dos procedimentos de pintura oferecidos aos alunos. Pintar se aprende pintando, na união de fatores externos, internos, instrumentais e ambientais. Essa prática envolve o corpo, os instrumentos, os procedimentos e o ambiente. Para o autor, agregar-se a separações entre corpo e mente dificultaria uma percepção dos processos intrínsecos presentes no dia a dia das práticas analisadas. Ele nos convida a observar que o contato específico e próprio do homem com o instrumento artístico pode oferecer subsídios para que se investigue a cognição. E a investigação de práticas artísticas pode ser um bom começo para essa busca, já que o processo de criação se dá na convergência de todas as estruturas que o envolvem. Seguindo esse raciocínio, Ingold cita Bernstein:

A essência da habilidade/perícia/destreza está situada não nos movimentos corporais em si, mas na afinação/coordenação dos movimentos para uma tarefa emergente, cuja as condições que o envolvem nunca não precisamente as mesmas de um momento para o próximo (2001, p.136).

Tanto na pintura, quanto no exercício de produção, elaboração, interpretação e filmagem, os alunos se submetiam a distintos desafios diários. No final do trabalho, apresentaram objetos e vídeos que comprovaram a construção de habilidades próprias e individuais, desenvolvidas para sanar as questões que se apresentaram ao longo do caminho. Como diz Ingold, “*a habilidade é fundamento de todo um conhecimento*” (2001, p.136).

Destacando a percepção corporal ou do corpo (*embodied*), como componente constituinte da habilidade, nota-se a presença de um investimento pontual nesse sentido no *Projeto Videoarte*. O ambiente propiciado pela aula foi um instante catalizador, no qual as habilidades foram construídas a partir da presença daquelas já existentes. O processo audiovisual, nesse sentido, aglutinou e configurou uma ambiência de atenção capaz de provocar a formação dos grupos e a gravação de mais de 200 cenas.

Os grupos que deram seqüência ao projeto eram compostos por crianças que tinham facilidade com a escrita, destreza e desejos de atuação interpretativa. Uma característica

que não foi planejada, mas encontrada nos dados foi a seguinte: a maior parte dos alunos que participaram do *Projeto VídeoArte* praticava alguma modalidade de esporte ou dança. Essa informação certamente será destrinchada num futuro próximo, ao relacionar as habilidades corporais construídas nas aulas de Arte que também estão presentes nas aulas de dança e nos esportes. (APÊNDICE J).

O ambiente externo foi percebido nos roteiros, nos momentos que os alunos reproduziram imagens de vídeos da internet, de programas de televisão e filmes. A possibilidade de realização das filmagens fora da Escola também permitiu que os alunos tivessem um contato diferenciado com aqueles que seriam responsáveis por oferecer-lhes suporte nesse novo ambiente. Casa, cozinha, parques ou ruas seriam os possíveis cenários; novas funções propostas para locais antes destinados ao convívio social.

Juntos, o vídeo, como processo audiovisual, possuidor de forte caráter de experimentação e o suporte e gerenciamento oferecido aos alunos contribuíram para a criação de uma ambiência necessária que culminou numa maior mobilização. De acordo com a demanda escolhida pela Escola ao privilegiar aulas de Arte desafiadoras e criativas semanalmente, vários interesses que estavam dispersos anteriormente foram agrupados.

Sendo assim, o sucesso, a produção e aceitação do projeto por parte dos alunos ocorreram a partir de muitas variáveis e contribuíram para garantir-lhes a permanência e manutenção, apesar de todas as adversidades encontradas no seu percurso. O que Ingold (2001) nos apresenta é justamente a necessidade de atentar para movimentos particulares que existem nos processos de aprendizagem, além daqueles existentes na mente, como também pontuam Efland (2002) e Gardner (1985).

Um entendimento possível há de se fazer ao relacionar as teorias estudadas para esta pesquisa. Característica comum presente na argumentação de todos os teóricos

pesquisados foi uma defesa da imaginação e de suas correspondências cognitivas. Cada um, do seu modo, trabalhou na tentativa de mapear um território imaginativo reflexivo, no qual a pontuaram também como a contribuição de diferentes áreas, o que enriquece o trabalho de todos.

A partir de estudos filosóficos e psicológicos, Efland (2002) finaliza seu argumento ao atribuir uma categorização à imaginação, inserindo as metáforas cognitivas nesse mapeamento. Distancia-se, então, do argumento, baseado no senso comum, no qual a imaginação se remetia a um local, distante, de fantasias, devaneios e com nenhuma relação com o cotidiano diário.

O objetivo final da educação deveria ser a maximização do potencial cognitivo dos estudantes. Isso requer o reconhecimento do reino da imaginação e as ferramentas cognitivas, como a categorização e a metáfora, que permitem que esta operação, provavelmente em todas as disciplinas, mas fundamentalmente nas artes visuais (2002, p.155).

Ao listar as características proporcionadas pela arte, Efland propõe, novamente, o argumento da imaginação:

a imaginação se identifica como uma atividade amplamente estruturadora que utiliza a metáfora e a narrativa para estabelecer novos significados e conseguir representações coerentes, com padrões e unificadas (2002, p. 159).

Já Ingold (2000), por sua vez, após uma prolongada argumentação, apropria-se dos conceitos de habilidade artística, canção e imaginação em detrimento da tecnologia, linguagem e inteligência. Nesse raciocínio, os três pontos listados sobre imaginação merecem ser destacados. Primeiro, ao definir a imaginação como uma atividade presente no cotidiano das pessoas.

E como uma atividade, ela leva adiante uma intencionalidade, uma qualidade de atenção que é incorporada na própria atividade [...]. Onde esse processo de imaginação difere de outras formas de atividade, e que o torna tão

especial, é que atenção está voltada para dentro de si: em outras palavras, torna-se reflexiva. Habito, na minha imaginação, em um mundo virtual povoado por produtos da minha própria imaginação (2000, p.418).

O segundo ponto é a imaginação como possibilidade de ensaio “*alguém pode na imaginação, ‘passar por cima’ do mesmo movimento como uma preparação prévia de seu desempenho prático*” (2000, p. 418).

Ressalta-se, aqui, que o ator ensaia seus movimentos mentalmente antes de atuar. O pintor elabora suas misturas, quantidades, texturas, antes de iniciar uma pincelada. O gravador desenha seus traços na chapa de metal, através da imaginação, antes mesmo do ácido corroê-la. O ceramista pode calcular a intensidade da força em suas mãos ao iniciar uma modelagem. O fotógrafo imagina a fotografia perfeita, ensaia seus recortes, a quantidade de luz e a textura de suas fotos mentalmente. A imaginação funciona como facilitadora econômica, temporal e objetiva. Auxilia o artista em seu processo criativo.

O terceiro e último ponto é a presença do contexto social presente na atividade de imaginar:

A imaginação é a atividade de um ser que, no entanto, mora em um mundo real. Por mais que ele pode ser “embrulhado” em seus próprios pensamentos, o pensador está situado em um tempo e lugar e, portanto, em um contexto relacional (2000, p.418).

Nesse sentido, Ingold se aproxima de Barbosa, ao defender o contexto relacional daqueles que estão dispostos a aprendizagem, ou seja, aqueles que estão submetidos a universos que lhes estimulem ao pensamento, ao questionamento e à reflexão. A Abordagem Triangular enfatiza a imaginação nas aulas de arte na medida em que colabora com a construção de aulas, oferecendo aos professores e aos alunos a autonomia. Assim, Efland, Ingold e Barbosa oferecem argumentos práticos que relacionem imaginação e cognição nas aulas de Arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos nos esquecer que, para que possamos pensar artisticamente, é necessário que tenhamos pensamento crítico, isto é, que saibamos analisar o que nos é apresentado e nos posicionar frente a isso.

Lucia Pimentel

O objetivo inicial da pesquisa foi constatar como as aulas de Arte podem contribuir com a imaginação a partir da Abordagem Triangular e das metáforas cognitivas propostas por Efland (2002). Durante o processo, descobriu-se que as aulas de Arte colaboram com a aprendizagem na educação da atenção, conceito sistematizado por Ingold (2001).

O conceito de aula de Arte como campo estratégico se apropria das argumentações dos três teóricos (Barbosa, Efland e Ingold), ao pontuar o caráter reflexivo presente na imaginação. Em todos os conceitos, um desafio é salientado, seja ele no dinamismo político da contextualização, na complexidade das estruturas metafóricas decorrentes do imagético, ou mesmo na construção das habilidades que derivam de uma atenção focada na unidade composta pelo pensamento e pela prática situada. A proposta das aulas de Arte como campo estratégico ocorre nesse instante, ao formular atividades desafiadoras e que estimulem tais potencialidades. Os dados de campo da pesquisa comprovaram que, durante os projetos realizados, os alunos tiveram pensamentos artísticos frutos de reflexões entre a imagem e a ação.

O ensino de arte é território fértil para o pensamento imagético já que o contato com a arte permite que a imaginação seja estimulada na oferta de desafios complexos àquele que produz arte, ao formar metáforas cognitivas e ao “educar” a atenção na construção de habilidades específicas. Considera-se, assim, de maneira mais sistemática, uma aproximação maior entre a imaginação e a construção de conhecimento por parte daqueles que a incentivam. O professor de Arte ocupa um território de destaque sob essa perspectiva, já que esse é um novo argumento de legitimação da arte, seu objeto de trabalho.

O professor de Arte que também é artista detém um potencial estratégico nessa análise. Nesse momento, seu respaldo construído através da intimidade com o processo criativo, quando está imerso em seu trabalho, traz todo um diferencial consigo. Suas contribuições, estudos, auto-análises e depoimentos fortalecem a percepção daquilo que pode ser aprendido. Ele auxilia na construção das habilidades dos alunos, à medida que estimula as metáforas cognitivas, ampliando, assim, o repertório imagético de ambos.

Esse movimento é potencializado pelas oportunidades de capacitação profissional e pela garantia de contato ininterrupto com a arte. A continuidade de seus estudos, a participação em exposições e congressos, o aprofundamento dos interesses que ultrapassam a pesquisa de cada artista/professor são alguns exemplos de atividades que otimizam futuramente suas aulas e análises. Pimentel fala dessa relação.

O convívio com artistas e suas obras, dos mais consagrados através dos tempos aos contemporâneos, é essencial para que o ensino de Arte possa, realmente e a contento, cumprir o papel que lhe é inerente. O artista, talvez mais do que ninguém, tem a dimensão do que significa o contato com o diverso, com o inusitado, com o devir. O educador em Arte, talvez mais do que ninguém, sabe o quanto é importante para a formação da criança e do adolescente esse contato. Assim sendo, a inclusão efetiva do ensino de Arte no projeto pedagógico da escola, com a devida valorização do professor, compra da bibliografia e materiais básicos, é fundamental para o processo educacional (1995, p.76).

Uma mudança de paradigma se deu ao realizar a pesquisa. A concepção antiga na qual o ato de ensinar era detentor de conhecimento e a tarefa do professor era “passá-lo a diante” deu lugar a uma atitude de colaboração, na qual o conhecimento é construído a partir de uma postura de parceria. Nesse instante instaurou-se o pertencimento ao ambiente social. Essa atitude deve ser ampliada a todas as relações presentes numa escola, pois sua correspondência remete diretamente ao trabalho do professor. A aceitação ou não de um plano de aulas depende da oportunidade/colaboração e rede de contatos daqueles que compõem o universo

escolar. O professor não trabalha sozinho; como nos vídeos, ele depende de todo o aparato envolvido no ambiente que lhe dá suporte, nutrindo assim seu pertencimento ao grupo.

A pesquisa constatou o forte caráter imaginativo presente nos projetos. Uma possibilidade de se pensar essa constatação deve-se ao ambiente estimulante atribuído pela arte, como nos aponta Pimentel:

A melhor maneira de livrar-se dos bloqueios à criatividade é buscar ambientes estimulantes, onde seja possível se expressar livremente e testar diferentes meios e perspectivas. Infelizmente nossa sociedade, ao mesmo tempo que valoriza a criatividade como atributo necessário, privilegia os conformistas, estimula a memorização, a resposta única, os resultados mensuráveis e o excesso de regras (2008, p.8).

As aulas de Arte promovem a cognição através do acesso e incentivo rápido à imaginação, das diferentes possibilidades de participação e de uma nova percepção do seu entorno.

Segundo Efland (2002), ao criar sua principal teoria, Einstein imaginou-se viajando a uma velocidade superior a qualquer outra que já havia presenciado. As formas e imagens encontradas a partir desse pensamento foram também subsídios para suas teorias.

Nicolelis (2009) também defende um pensamento científico que seja capaz de imaginar um “*sonho impossível*”; mesmo que esse impossível não seja atingido, toda a energia gasta nessa busca será capaz de transformar o possível. Resta, assim, trabalhar em defesa de aulas de Arte que propiciem ambientes imaginativos e reflexivos capazes de transformar aquilo que porventura mereça ser transformado.

As aulas de Arte devem problematizar desafios e propostas que relacionem também atividades contemporânea aos alunos, que estarão diante de um universo imaginativo vasto, que ancora suas infinitas ideias. Esta aproximação torna-se desafiadora à medida que a

relação homem/arte é dinâmica por natureza. Captar as nuances da impermanência da arte, ou mesmo pontuar sua existência, já representa um importante passo na elaboração do pensamento artístico do aluno. Esse pensar é solidificado pelas práticas em sala de aula, visto que as decisões tomadas nos processos criativos serão frutos de análises críticas e coerentes.

Assim, o fruto desse cenário, a produção artística, é capaz de revelar os caminhos pelos quais suas raízes foram plantadas novamente na parceria das imagens e das ações. O compartilhamento e exposição desse processo permitem que, por meio do contato do outro, novas possibilidades de territórios artísticos possam ser trilhadas, mapeando assim sua rede infinita de pensamento. O professor de Arte possui uma tarefa ainda mais desafiadora, ao lidar com a autonomia artística dos alunos, como nos aponta Brandão.

Algumas pesquisas realizadas por folcloristas e antropólogos revelam um universo de imaginário, de criações e experiências de lidar significativa e fecundamente com a cultura, entre crianças e adolescentes quando “deixados a si mesmos”, que a escola nem de longe suspeita. Ao pretender transferir para âmbitos sob seu controle a experiência da criatividade, a escola corre o risco de invadir domínios ainda livres da experiência infantil de lidar com o mundo, e submete-os a regras e interesses que, em nome do ensino, destroem a arte. Que em nome da criatividade impedem o curso da experiência autônoma que é a condição de o próprio ato criativo ser realizante socializador (2002, p.181).

Constatou-se que o gasto de energia, ao privilegiar apenas o *fazer* nas aulas de Arte, é tão alto que pouco combustível resta para desenvolver outras áreas tão ricas em conexões imagéticas como o *ver* e o *contextualizar* de maneira mais sistematizada que poderiam assim contribuir ainda mais com a construção do pensamento em arte. Propõem-se, aqui, um equilíbrio saudável entre essas três ações sugeridas por Barbosa (1998).

Essa mudança de paradigma parece simples, mas torna-se difícil devido ao seu componente histórico que impregnou a concepção dos conteúdos e atividades das aulas de Arte. A concepção dessas aulas como sendo máquina do *fazer* é resultado de anos de história desse

tipo de ensino no Brasil. Além disso, para muitos, as aulas de Arte carregam consigo um caráter altamente emocional e é responsável, muitas vezes, apenas por apresentar atividades relacionadas à beleza, à aceitação, à aparência, ao comportamento lúdico, ao relaxamento e à permanência da ordem. A alteração, ou mesmo uma apresentação de outras facetas ligadas ao ensino de Arte custariam investimentos em formação de todos os agentes que compõem o universo escolar: professores, funcionários, diretores, pais e, por fim, os alunos. Esse trabalho demandaria, além de tempo, todo um desempenho exigido pela comunidade escolar que atualmente possui outras preocupações necessárias para sua manutenção e dificilmente investiriam em conteúdos transgressores por natureza, já que o pensamento artístico reflexivo é por si só dialético, caótico e transformador. Gullar enfatiza o caráter fundamental da arte.

Deve-se entender que, na sociedade da mercadoria, a arte também se transforma em mercadoria. Mas essa não é a sua essência. Não se pode levar a tese da arte como produção a ponto de perder-se de vista que ela é, antes de qualquer coisa, uma necessidade humana fundamental (1979, p.48).

Por mais que as aulas de Arte invistam em trabalhos coletivos, sua prática escolar ainda é uma atividade individualista. A organização funcional escolhida privilegia uma noção do indivíduo, o que acaba por fazer dessa característica um valor. Foi diagnosticado, a partir das evidências, que práticas didáticas artísticas que se fundamentam em mobilizar essas relações limítrofes ainda encontram, na escola, pouco respaldo. O projeto descrito na pesquisa infelizmente, é uma exceção. As estruturas solidamente arraigadas sobre determinadas matrizes se legitimam pela grande contenção social nela resguardada: o saber construído por critérios próprios, por esforços pessoais, para que se alcancem méritos individuais. Nesse sentido, a arte, que é possuidora de caráter transgressor cognitivo que se potencializa no coletivo, na escola, limita-se, na maior parte das vezes, a posturas inofensivas e prudentes. Rizzi aponta o contato com o desconhecido e o ilimitado presente na arte.

Ao abordarmos a configuração complexa do ensino da arte, podemos perceber a riqueza dos conteúdos, dos caminhos e das possibilidades articulatórias que a construção do conhecimento em artes pode oferecer aos educadores, alunos e suas comunidades. Podemos ainda perceber que, para operar neste universo de caminhos e combinações, educadores, alunos e instituições têm que se abrir à possibilidade do acaso, do desconhecido e da incerteza (2008, p.346).

As produções resultantes da aula de Arte correspondem àquilo que o professor privilegiou no momento de elaboração de conteúdos e atividades. Constatou-se que a interferência sistematizada das ações da Abordagem Triangular no planejamento das aulas contribuiu para um mergulho maior nas diferentes possibilidades proporcionadas pelo fazer contextualizado acompanhado pela alimentação de conteúdo.

Para cada demanda/ação, a arte se comporta de maneira esperada ou inesperada. Como se o ensino de Arte tivesse uma capacidade autoadaptativa e ao mesmo tempo revolucionário. Outra característica revelada pela pesquisa foi a limitação imposta à arte pela estrutura escolar, ao propor atividades aquém das capacidades dos alunos. A concepção comum presente na maior parte das escolas se dá na clareza do produto final e de suas implicações processuais, que devem ocupar um espaço pré-definido anteriormente. Ao inserir aspectos contextuais e políticos, mobilizações e mudanças foram notadas instantaneamente, redefinindo o antigo cenário pacificador.

A ação de contextualizar possuiu um papel fundamental nessa mobilização. Crianças cientes do seu papel social, inseridas ativamente em seus ambientes, atuando a partir de regras sociais acordadas, produziram trabalhos que lhes remeteram ao sensível, àquilo que viveram, acreditaram ou defenderam. A inserção política se deu nesse sentido.

As ações salientadas pela Abordagem Triangular garantem um território que não limita as potencialidades da arte, pelo contrário, ressalta e mantém aquilo que a torna ainda mais necessária atualmente: sua capacidade imaginativa, autônoma, reflexiva e, por isso, estratégica.

Aqui há uma possibilidade de se pensar sobre o dilema imposto ao professor de Arte. Como incentivar a potencialidade de uma área do conhecimento que pode culminar na mobilização e transgressão produtiva semeada por essa mesma área? Na tentativa de auxiliar o professor, este trabalho defende a organização e o ajuste de procedimentos tão caros à arte. Já que, para se adequar à sistematização escolar, esses ajustes são fundamentais para o bom andamento de sua garantia de trabalho institucional. Notou-se que um maior comprometimento com ações ligadas a reflexão, a imaginação, à autonomia, ao controle acordado e ao limite temporal aproximaram o ensino de arte a um pensamento cognitivo capaz de se corresponder com as teorias estudadas. Nesta perspectiva, a arte foi apresentada ao aluno consciente de suas potencialidades.

Brandão ajuda a refletir sobre as escolhas, enquanto professores de Arte, nos instantes em que se faz opção por qual tonalidade “pintaremos” a arte perante nossos alunos:

A transformação do ensino em um conjunto pouco articulado e rigoroso de atos aparentemente livres do esforço conduz, não apenas a uma incapacidade de criar, no seu sentido mais profundo, como também a uma progressiva dificuldade de a criança ser capaz de desafiar situações cujo enfrentamento é, em si mesmo, um ato de afirmação da vontade e de liberdade pessoal. A memória do que produziram os grandes pensadores e os grandes artistas deveria servir para lembrar que a realização de todo o trabalho humano notável surge do duplo movimento de tensão entre a inércia e o esforço criativo. Surge também da observação de regras que o ato de criar ao mesmo tempo cumpre e transgredir (2002, p.166).

Diante desse aparato de negociações diárias, o professor opta pelo seu caminho. Para cada escolha, uma consequência, um processo e um produto. O investimento artístico compactua com aquilo que o alimentou, devido a seu caráter sensível e intimamente ligado ao humano. Resta ao professor contribuir para que a criação artística se torne minimamente legítima para aqueles que a fazem.

Uma das constatações da pesquisa foi a de que trabalhos em equipe, como o proposto pelo vídeo, entre outros tantos presentes nas aulas de Arte, são capazes de revelar estruturas de organização pouco visíveis. Contudo, devido a questões práticas de negociações, essas estruturas emergem e podem ser descortinadas pela prática participativa. Analisar as formas de ação encontradas pelos indivíduos para dar seqüência ao andamento do grupo e sua relação com o processo de aprendizagem seria uma possibilidade de investigação futura.

Este trabalho é uma tentativa de iniciar uma caminhada. Não se pretende daqui para frente ir em busca de respostas objetivas e únicas e sim ao encontro de novas perguntas, ler, observar e aprender com o outro. A imaginação remete a uma longa estrada de terra, com poeira, buracos, pedras, desvios e escolhas de novas direções a seguir, para, assim, pensar sobre as paisagens encontradas e os diferentes olhares dispostos nesse mesmo mundo de observação.

FIGURA 25 Lagoa
Santa – MG
FONTE: Acervo pessoal



SOL DETIDO

O que fazemos?
Aonde vamos?
De onde viemos?

Mas aqui tem uma caixa de lápis de cor.

Joan Brossa

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos Utópicos*. Editora C/ARTE, 1998.

_____.(org). *Arte/Educação: Leitura no subsolo*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.(org). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.(org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão; SALES, Heloisa Margarido. *Artes Visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, R. G.. Diálogos e reflexões. In: Rejane Coutinho. (org.). *Diálogos e reflexões: ver e perceber a arte*. 1 ed. v. 1 São Paulo: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004, p. 4-7.

BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, J.O. *Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, João Alexandre. *A Metáfora Crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394/96 de 30 de dezembro de 1996. Define que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Planalto, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 set.2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BROSSA, J. *Poesia Vista*; trad. Vanderley Mendonça. São Paulo: Amauta, 2005.

CLARK, Lygia; OITICICA, Hélio. *Cartas – 1964–1974*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998

COLI, Jorge. *O que é Arte*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COLI, Jorge. Desejo de Pedra. Ponto de Fuga. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2 nov. 2008. Caderno Mais! p. 2.

CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL – CONFAEB, 18, 2008, Crato. *Anais...* Crato: Universidade Regional do Cariri.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO–CNPQ. Disponível em <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 21 mai. 2008.

CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO. Estela Renner. São Paulo. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=dX-ND0G8PRU>>. Acesso em 5 de ago de 2009.

DEBRAY, Régis. *Vida e morte da imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes. 1993.

DEOUD, Fernando Siqueira. *Arte: ambiência imaginativa, estética e metafórica*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004

DERDYK, Edith (org). *Disegno. Desenho. Desígnio*. São Paulo: 2007

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional. 1952.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: 34, 1998.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: *Ciclo de Palestras: A Compreensão e o prazer da arte*, 1998. São Paulo, *Anais...*São Paulo: SESC, 1998.

EFLAND, Arthur. *Art and cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press; Reston, VA: National Art Education Association, 2002.

FABRIS, A.; KERN, M. L. B. (org) *Imagem e Conhecimento*. São Paulo: Edusp, 2006.

FARIA, Eliene Lopes. *A Aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

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

GARDNER, Howard. *A Nova Ciência da Mente: Uma História da Revolução Cognitiva*. São Paulo: EDUSP, 2003.

GARDNER, Howard. Disponível em:

<<http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG.htm>>. Acesso em 25 out.2008.

_____. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIBSON, James Jerome. *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ; London: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

GOLDMAN, Marcio. *Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos: etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia*. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 46, n. 2, 2003.

GONÇALVES FILHO, A. A ofensiva artística para combater a depressão global. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 04 out. 2008. Caderno 2 – Arte contra a Crise, p. D4–D5.

GULLAR, F. *Sobre Arte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Avenir, 1983.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão : Veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2001.

INGOLD, Tim. From the transmission of representations to the education of attention. – In: WHITEHOUSE, Harvey (Ed.). *The Debated Mind: Evolutionary Psychology versus Ethnography*. Harvey Whitehouse, 2001. p. 113–153.

INGOLD, Tim. Humanity and animality. In: INGOLD, Tim. *What is an animal?* Trad. Vera Pereira. Londres: Routledge. 1994. p.14– 32.

INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. New York: Routledge, 2000.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* Trad. Fulvia M. L. Moretto. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 1999

LE BRETON, D. *A Sociologia do Corpo*. Trad.Sonia M.S. Fuhrmann. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

LOYOLA, Geraldo Freire; PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Me adiciona.com* : ensino de arte + tecnologias contemporâneas + escola pública. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MACEDO, Juliana G. *Inventário e Partilha*. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Bela Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MEDEIROS, Maria Beatriz de (org.) *A Arte Pesquisa*. v 1. Ensino e aprendizagem da arte. Linguagens visuais. Brasília: UnB, 2003.

MELLO, Christine. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Senac, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.1* de 31 de janeiro de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo01_06.pdf>. Acesso em: 13 mai 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.2* de 07 de abr. de 1998. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo2_98.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.3* de 26 jun. de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_98.pdf>. Acesso em: 14 mai 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 01*. de 16 jan. de 2009. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2009.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema da sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, Fabrício Andrade. *O Racional e o Emocional como Interlocução Criadora* : investigando a arte no processo de contextualização do conhecimento na educação. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Bela Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

PIAGET, Jean. *O Raciocínio na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Criatividade: Uma Prática Possível? Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2008.*

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. (org). *Som, Gesto, Forma e Cor – Dimensões da Arte e seu Ensino*. Belo Horizonte: C/Arte, 1995.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Limites em expansão: Licenciatura em Artes Visuais*. 1. ed. Belo Horizonte: C/ARTE, 1999. Mimeografado.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; CUNHA, Evandro J. Lemos; MOURA, José Adolfo. *Proposta Curricular – Arte para o Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. *Proposições curriculares para o Ensino Fundamental da RME–BH*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Ensino de Belo Horizonte, 2007.

REIS, Jayme, SILVA; Fernando Pedro da; RIBEIRO, Marília Andrés. *Jayme Reis: depoimento*. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. 95p. (Circuito atelier; 21)

REVISTA CIÊNCIAS E COGNIÇÃO [online]. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/>. Acesso em 15 nov.2009.

REVISTA DIVERSA: Interfaces: Belo Horizonte: UFMG, ano 2, n.6, mar.2005.

REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL: Fotografia. Belo Horizonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN. n.27,1998.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril. Edição Especial. Outubro 2008

RIBEIRO, Sidarta. *Trip*. # 146 Junho de 2007. Disponível em <<http://revistatrip.uol.com.br/146/especial/sidarta.htm>>. Acesso em 10 de jun. de 2007.

RIZZI, Maria Christina. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino de Arte. In: BARBOSA. Ana Mae (org.) *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROSA, Maria V; ARNOLDI, Marlene A. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTANA, Sâmara O.C. *Foto-grafismos*. 2006. Monografia (Graduação) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTANA, Sâmara O.C. *Fundamentos do Ensino de Artes Visuais*. In: PIMENTEL. Lucia (org.). Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais. Pós Graduação da Escola de Belas Artes– UFMG. Belo Horizonte: EBA/UFMG, 2008.

SEMINÁRIO NACIONAL CINEMA E EDUCAÇÃO, 2004, *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SOUSA, Edson Luiz André de. O inconsciente e as condições de uma autoria. *Psicol. USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 mai. 2008.

STRAND, Paul. Projeto Fotoativa Cidade Velha – Miguel Chikaoka. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: Fotografia*. Belo Horizonte: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional IPHAN. n. 27,1998, p.188–195.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VERNON, M. D. *Percepção e Experiência*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

APÊNDICE I

APÊNDICE I – DADOS BÁSICOS DO PROJETO MÁQUINAS.

Ano	2008
Nº de turmas	1 de 2ª série
Período	2 meses
Alunos / turma	23
Total de alunos do projeto	23
Duração de cada aula	60 min
Idade dos alunos	6 a 8 anos

Quadro 4: Dados básicos Projeto Máquinas

APÊNDICE 2 ATIVIDADES AULA DE ARTE 2008

Atividades ofertadas pela aula de Arte no ano de 2008 para a turma que participou do Projeto Máquinas.

Procedimentos	Materiais
Desenho Livre e diferentes formas de desenhar	Canetinhas, lápis, giz pastel e papéis variados
Apresentação de vídeo	sala de aula, tv e dvd
Desenhos e pinturas com nanquim	naquim, água, buchas, pincel, papel gramatura 180g
Consulta a livros de artistas	livros de arte variados
Pintura de vasos de cerâmica – Presente em comemoração ao dia das mães	vasos e tintas guache
Enfeites para festa junina	papéis coloridos, cola, tesoura, barbantes, tintas
Pinturas de saquinhos de lixo para carros – presente em comemoração ao dia dos pais	sacos costurados, tintas para tecido
“Pintando com tecidos”	esculturas feitas com malhas, no chão, formando imagens e desenhos
Visita ao museu de Arte da Pampulha	Papéis, lápis, ônibus
Modelagens em argila	argila, potes, água, desbastadores e palitos
Visita ao Museu de Telecomunicações	Papéis, lápis, ônibus
Projeto Máquinas	canetinhas, lápis, papéis, jornal, cola, tesouras, caixas, sucatas, tintas
Mandalas	Giz, papéis, lápis, tintas
Desenhos ampliados para estande de feira	Desenhos, papéis, lápis, canetinhas

Quadro 5: Atividades Arte 2008

Paralelamente a essas atividades, as professoras – monitoras ofertaram ainda duas oficinas semanais a todos os alunos em 2008 no horário extra- aulas de Arte. Essas oficinas contemplavam atividades de colagem, pintura (para crianças de 5 a 8 anos) e desenho de observação e caixas de memória (para crianças de 9 a 12 anos). Denominadas “Tempo Comum”, visavam agrupar as crianças de acordo com interesses comuns e idades variadas, incentivando dessa maneira uma nova interação entre elas.

APÊNDICE 3 – DADOS ANALISADOS

Materiais analisados pela pesquisa	2008
Projetos desenhados	24
Fotografias	40
Entrevistas em vídeo	18
Entrevistas em áudio	16
Falas transcritas na mostra final	16
Máquinas prontas	22

Quadro 6 Dados analisados Projeto Máquinas

APÊNDICE II PROJETO VÍDEOARTE

APÊNDICE A – VISÃO GERAL DOS PROJETOS AUDIOVISUAIS

Projeto	Piloto	Videoarte
Ano	2008	2009
Nº de turmas	2 de 4ª série	2 de 3ª série
Período	2 meses	4 meses
Alunos por turma	15 a 17	20 a 22
Total de alunos do projeto	22	30
Idade dos alunos	11 e 12 anos	9 a 11 anos

Quadro 7 Visão geral dos Projetos AudioVisuais

APÊNDICE B – FÔLDER ARTE.MOV

FIGURA 37 Fôlder 2008
FONTE: Divulgação



FIGURA 38 Fôlder 2009
FONTE: Divulgação



APÊNDICE C – PLANO BÁSICO DE AULAS

Aula	Conteúdo
Inaugural	Apresentação do campo artístico vídeoarte.
I	O que é vídeoarte? Pergunta aplicada, seguida pela leitura das respostas e por conversas sobre artistas que utilizam as técnicas audiovisuais para executar seus trabalhos. Proposta de formação dos grupos e introdução as argumentos fílmicos. Apresentação do vídeo de artistas variados.
2	Apresentação do vídeo de artistas que participaram do 3 Festival Internacional de Arte em Mídias Móveis em Belo Horizonte, realizado em novembro de 2008. Adaptação dos argumentos e produção de roteiros.
3	Aula teórica sobre as principais partes de construção de um vídeo. Apresentação das regras para filmagens externas e indicações de produção dos roteiros e cronograma de filmagens.
4	Elaboração de argumentos, roteiros e cronograma de gravação.
5	Início dos ensaios.
6	Apresentação da pesquisa feita sobre as diferentes profissões do meio audiovisual.
7	Gravação de cenas internas.
8	Exibição dos problemas das cenas anteriores e agendamento de novas gravações.
9	Princípios básicos de edição, ressaltar a importância do roteiro.
10	Pesquisa de programas de edição e início do trabalho de edição.
11	Manipulação e edição de imagens.
12	Confecção de cartazes de divulgação para a mostra final.
13	Apresentação do vídeo para os colegas em sala de aula.
14	Aplicação do relatório de filmagens sobre o processo.
15	Gravação de entrevistas.

Quadro 8 Plano básico de aulas

Os materiais e ambientes necessários variavam em decorrência da necessidade das aulas, mas basicamente eram:

- sala de aula com cadeiras e mesas
- quadro, pincel, papéis e canetas
- computador com acesso à internet, *data show*, telão, *pendrive*, *CD* e *DVD*
- sala de informática
- câmeras, baterias, cabos e gravador.

APÊNDICE D – REGRAS

REGRAS (documento também destinado aos pais)

1. Duração do vídeo: 1 a 8 minutos.
2. Não é permitido durante as filmagens:
 - fugir ou desrespeitar as ideias do roteiro aprovado anteriormente por todos do grupo e pela professora,
 - usar objetos cortantes e/ou produtos inflamáveis,
 - usar ruas movimentadas, escadas, janelas, ou qualquer lugar que seja alto e perigoso,
 - maltratar fisicamente ou verbalmente qualquer pessoa ou animal,
 - colocar a vida de qualquer pessoa ou animal em risco.
 - acrescentar músicas que já existem sem a autorização prévia de seus autores,
 - “copiar e colar” imagens da Internet sem autorização prévia dos autores,
 - perturbar a tranquilidade das pessoas à sua volta.
 - filmar nas casas sem a autorização dos adultos responsáveis,
 - fazer uso de palavras agressivas ou cenas que evoquem lutas ou brigas.
3. Público-alvo dos vídeos da mostra:
 - Alunos, professores, funcionários, familiares, amigos e, futuramente, comunidade em geral.
4. Procedimento:
 - Definição da ideia (argumento)
 - construção de roteiro

- decupagem de cenas
- planejamento de filmagem
- filmagens
- edição
- finalização
- divulgação
- organização da mostra

5. Tema:

Em geral, os alunos tiveram total liberdade de criação, e o tema escolhido foi respeitado ao máximo, conforme as regras iniciais. O roteiro foi, então, escrito a partir de tema livremente escolhido pelo grupo. Existiu uma adaptação posterior, negociando e redirecionando as propostas temáticas inviáveis, como, por exemplo, vídeos de lutas, formas diversas de maltratar pessoas ou animais e outras. Tais temas, que desrespeitavam os combinados iniciais, foram proibidos, e novos roteiros foram construídos e pensados pelos alunos dentro das regras.

6. Roteiro

Durante a construção do roteiro, várias ideias foram enfaticamente discutidas pelo grupo de forma com total participação. Discutiram e decidiram: argumento, personagens, figurinos, locação e figurantes. Ao longo dessa fase, os grupos demonstraram responsabilidade, organização e interesse pelo projeto.

7. Tempo

O projeto necessita de um tempo extenso em comparação aos outros, pois engloba muitas áreas afins. Neste caso, as atividades foram de abril a julho de 2009.

APÊNDICE F – TRECHO DE FALAS

Fala criada para a propaganda para o show de calouros

– Oi, eu sou o farmacêutico da Droga Vida. Se você não tem condição de comprar remédios caros, eu te recomendo a Droga Vida. Aqui você compra seus remédios muito mais baratos do que em outro qualquer lugar. E eu vou perguntar para uma senhora o que ela está achando dos preços da Droga Vida.

Na cena seguinte, um aluno, fantasiado de senhora, surge elogiando a farmácia.

Esse é um dos comerciais criados para inserção na sequência de publicidades do “Show de Calouros”, vídeo dos alunos, Vídeoarte, 2009.

APÊNDICE G – QUADROS DE ATIVIDADES DOS ALUNOS/ PROFESSORES

Coube ao professor regente as atividades, contando com a colaboração das parcerias :

Atividades da professora regente	<ul style="list-style-type: none"> • Planejar aulas • Pesquisar, gravar vídeos a serem mostrados e testar equipamentos com antecedência • Preparar e apresentar em <i>power point</i> o conteúdo das etapas de produção e o cronograma de aulas • Auxiliar na composição do grupo, administrar conflitos e divergências de opiniões • Ressaltar a importância dos acordos em detrimento ao trabalho final • Leitura dos roteiros e sugestões de adaptações • Promover e participar de ensaios de filmagens, visando a uma otimização do tempo de filmagem fora da escola • Sugerir os melhores enquadramentos, cenários acessíveis e figurinos específicos feitos pelas próprias crianças nas salas de arte • Orientar quanto aos riscos e complexidade das filmagens nas residências • Oferecer assistência individual aos grupos em andamento • Promover exercícios de concentração e aquecimento de voz no início das filmagens • Cinegrafista quando necessário e disponibilização as imagens ao grupo • Propor uma avaliação a partir da filmagem inicial e nova filmagem, otimizando os conhecimentos construídos pelo grupo • Cuidar para que a captação de som fosse um assunto tratado com muita atenção pelos alunos • Pesquisa de programas de edição de som e imagem e montar equipes com os alunos responsáveis pelo uso das ferramentas • Garantir que os figurinos, cenários, equipamentos fossem usados para seus devidos fins e sempre em boas condições • Aplicar questionários de entrevistas • Cuidar para que os alunos que não estivessem dispostos a assistir às aulas de vídeo participassem de outras atividades plásticas. • Responder em nome do projeto, sempre que necessário, perante os alunos, a direção, a coordenação, as professoras de sala, os pais e a equipe de Arte • Descrever o dia no caderno de campo • Cuidar para que as regras do jogo fossem respeitadas • Organizar a mostra final dos vídeos
---	--

Quadro 10 Quadro de atividades dos professores

O projeto apresentou conteúdos audiovisuais aos alunos e propôs a realização de algumas atividades filmicas:

<p>Atividades propostas aos Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Livre escolha ao participar do projeto • Formação dos grupos de acordo com a vontade própria • Escolha do argumento • Construção do roteiro • Decupagem das cenas quanto aos personagens, figurinos, objetos, locações, falas • Elaboração de cronograma de gravação • Disponibilidade de ensaios quando houver • Textos decorados (se houver) nos ensaios • Construção e elaboração dos figurinos • Seleção dos objetos cênicos • Gerenciar conflitos internos dentro dos grupos • Garantir que no final do projeto as imagens estejam prontas para a segunda etapa do projeto, a edição • confeccionar os cartazes para divulgação • participar da organização da mostra final • pesquisar os programas de edição de imagens
---	--

Quadro II Quadro de atividades dos alunos

APÊNDICE H – DADOS DE ANÁLISE

Materiais analisados pela pesquisa	2008	2009
Roteiros escritos	5	8
Cenas captadas sem edição	10	112
Vídeos editados	5	6
Vídeos exibidos	3	1
Questionário aplicado	35	–
Relatório de filmagens	10	–
Entrevistas	15	–
Autoavaliação dos alunos	–	14
Avaliação da mãe	–	1
Fotografias	28	5
Cartazes de divulgação	5	7
Cenário (cartazes)	–	8
Anotações no caderno de campo (páginas)	15	32
Alunos participantes	22	30

Quadro 12 Dados de análise VídeoArte

APÊNDICE J ATIVIDADES EXTRA CLASSE

Agenda de atividades semanais de aluna de 9 anos

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Nada	Inglês	Natação	Inglês	Natação
Tarde	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
Noite	Ballet	Vôlei	Ballet	Vôlei	Nada

Quadro 14 Atividades extra classe 1.

Agenda de atividades semanais de aluno de 8 anos

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Futebol	Natação	Futebol	Natação	Nada
Tarde	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
Noite	Nada	Nada	Nada	Nada	Nada

Quadro 15 Atividades extra classe 2.

Agenda de atividades semanais de aluna de 9 anos

Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã	Dança	Tênis	Dança	Tênis	Dança
Tarde	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
Noite	Espanhol	Nada	Espanhol	Nada	Nada

Quadro 16 Atividades extra classe 3.

Os alunos informaram que os horários com acompanhamento escolar e terapia não foram listados.

