



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JAMILA GUIMARÃES DA SILVA

PROFESSORES DE ARTE: FORMAÇÕES E
EXPERIÊNCIAS COM O AUDIOVISUAL

RIO DE JANEIRO
2016

JAMILA GUIMARÃES DA SILVA

**PROFESSORES DE ARTE: FORMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS COM O
AUDIOVISUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Hoffmann
Fernandes

**RIO DE JANEIRO
2016**

S586 Silva, Jamila Guimarães da.
Professores de arte : formações e experiências com o audiovisual /
Jamila Guimarães da Silva, 2016.
119 f. ; 30 cm

Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

1. Professores - Formação. 2. Arte - Estudo e ensino. 3. Ensino
audiovisual. I. Fernandes, Adriana Hoffmann. II. Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e
Sociais. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jamila Guimarães da Silva

"Professores de arte: formações e experiências com audiovisual"

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 27/07/16

Adriana M. Fernandes

Prof^a. Dr^a Adriana Hoffmann Fernandes - UNIRIO
(orientadora)

Maria Luiza Süsskind

Prof^a. Dr^a Maria Luiza Süsskind - UNIRIO
(avaliadora interna)

Dr^a Maria da Conceição Soares

Prof^a. Dr^a Maria da Conceição Soares – UERJ
(avaliadora externa)

Para Neide e João

Amor de sempre e para sempre.

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes do grupo de pesquisa CACE, as trocas, os debates, os risos, os compartilhamentos de experiências foram valiosos.

À minha orientadora Adriana, muitíssimo grata pela paciência e dedicação.

Aos professores que participaram da minha pesquisa: Antônio, Raphael, Rosiane e Thaís, sem os quais este estudo não seria possível.

Aos meus companheiros de trabalho na Escola Municipal Emiliano Galdino, cuja relação profissional e de amizade me fazem acreditar no poder da educação.

Aos meus alunos de ontem, hoje e amanhã, sem eles nada faria sentido.

Aos meus preciosos e bons amigos cujos laços me fortalecem e me incentivam a seguir, necessito agradecer de forma nominal: Bruno e Aline Carvalho, irmãos que escolhi. Danielle, Cecília, Deborah e Aline Assumpção, minhas parceiras de sempre e para sempre, verdadeiros presentes da Escola de Belas Artes. Daniela, embora em instituições diferentes, caminhou junto comigo a trilha do mestrado: obrigada pelas dicas e conversas. Evanize, Aline Paulino, Clariza e Thaís, obrigada por existirem.

Ao meu afilhado Pedro.

Ao meu parceiro e amigo de todas as alegrias, tristezas, angústias e satisfações, Victor Hugo.

Aos meus pais Neide e João, tudo isso é por mim e se é por mim é por vocês também.

RESUMO

A presente pesquisa trata de investigações sobre o processo formativo em audiovisual do professores de artes pensando esse processo dentro da perspectiva dos estudos culturais, entendendo-o para além da formação institucional, mas pensando quais vínculos sociais e culturais formam esses profissionais. O primeiro capítulo faz um levantamento bibliográfico referente aos conceitos de identidade e cultura, tendo como referência os estudos de Hall, Barbero e Canclini este último autor também me ajuda a pensar sobre consumo cultural e as pesquisas de Rosa Maria Fischer orientam os entendimentos sobre as apropriações dos professores das mídias. A entrevista autobiográfica é a metodologia pretendida aqui, visto que através da narrativa, os professores trazem em suas falas as experiências de suas vidas nas relações com o audiovisual. Contribuindo para entender o conceito de experiência, trago os autores Benjamin e Larrosa, cujas percepções acerca desse tema dizem respeito ao potencial narrativo como forma de trazer à tona as experiências dos entrevistados. A experiência, por sua vez, é percebida como aquele momento relevante na vida dos sujeitos, onde algo que lhes sensibilizou, os marcou a ponto de tornarem-se lembranças fortemente presentes. As experiências com Arte e com o audiovisual são as que me interessam nessa pesquisa, então trago alguns autores que me fazem refletir sobre essas questões, como o filósofo Ernst Fischer, Cunha, Barbosa, Cocchiarale, Gullar entre outros, sobre o conceito de Arte e Santaella, Duarte, Bentes para refletir as aproximações e relações entre arte e as mídias. Além disso, interessa-me entender quais são os usos que esses professores fazem do audiovisual em suas aulas e quais são seus modos de apropriação e produção dessa linguagem. Após essas leituras e análises, percebi que o audiovisual é trabalhado por esses professores de diferentes formas, com diferentes propostas e intenções e que as formações não institucionais, ou seja aquelas que ocorrem nas mais diferentes esferas sociais – família, amigos, trabalho – são aquelas que proporcionam maior aproximação com o audiovisual.

Palavras-chaves: Formação, professor, arte, audiovisual.

ABSTRACT

This research deals with investigations into the formation process in visual arts teachers, thinking this process from the perspective of cultural studies, understanding it beyond institutional formation, but thinking what social and cultural ties form these professionals. The first chapter brings a literature related to the concepts of identity and culture, by reference to Hall, Barbero and Canclini, latter, studies, this author also helps me to think about cultural consume and Rosa Maria Fischer's researches guide understandings of the appropriation of media teachers. The autobiographical interview is the requested methodology here, because the narrative teachers bring in their speeches the experiences of their lives in relations with the audiovisual. Contributing to understand the concept of experience, I bring the authors Benjamin and Larrosa, whose perceptions about this issue concern the narrative potential as a way to bring out the experiences of interviewed. Experience, in turn, is perceived as an important moment in the subject's life, where something that raise awareness, marked them as to become strongly present memories. Experiences with Art and audiovisual are what interest me in this research, so I bring some authors that make me reflect on these questions, as the philosopher Ernst Fischer, Cunha, Barbosa, Cocchiarale, Gullar among others, on the concept of Art and Santaella, Duarte, Bentes to reflect approaches and relations between art and the media. Also, I am interested to understand what are the uses of the audiovisual that these teachers make in their classes and what are their ways of appropriation and production of this language. After these readings and analysis, I realized that the audiovisual is working for these teachers in different ways, with different proposals and intentions and that the non-institutional formation, I mean, those that occur in many different social areas - family, friends, work - are those providing closer relationship to the audiovisual.

Keywords: formation, teacher, art, audiovisual.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 11ª ANPED Sudeste..... | 37 |
| Figura 2 Evento no Facebook "Seminário Arte Educação em Rede" | 38 |
| Figura 3 Página no Facebook "Sala de Arte" | 38 |
| Figura 4 Grupo “Professores de Artes da SME” | 39 |
| Figura 5 Grupo “Professores de ARTE da SEEDUC - RJ” | 40 |
| Figura 6 Ornamento com olho wedjat (c. 1370-52 a. C.)..... | 47 |
| Figura 7 Pablo Picasso. Les Demoiselles D'Avignon. 1907-08 | 48 |
| Figura 8 Marcel Duchamp. A Fonte. 1917..... | 48 |
| Figura 9 Joseph Kosuth. One and Three Chairs. 1965. | 50 |
| Figura 10 Arthur Bispo do Rosário. Canecas. Sem data. | 52 |
| Figura 11 Imagem retirada do vídeo “A obra de arte incompleta”. No lugar onde estaria a outra menina (vestida de azul) está a frase “Se uma criança faz falta em um quadro, imagine em uma família” .. | 59 |
| Figura 12 Trecho do trailer do filme “Metropolis”. 1927 | 89 |
| Figura 13 Trecho do vídeo “Jeff Koons Versailles in the Royal Apartments and in the gardens of the Castle”. 2008.. .. | 90 |
| Figura 14 Cartaz do filme “Tainá – Uma aventura na Amazônia”. 2000 | 90 |
| Figura 15 Cartaz do filme “Marina Abramovic – The artist is present”. 2012. | 92 |
| Figura 16 Bill Viola. Acceptance. 2008. | 96 |
| Figura 17 Cartaz do filme “Lixo extraordinário”. 2010. | 97 |
| Figura 18 Trecho do vídeo “Watergrandpa” de Igor Amin. 2008. | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 APRESENTANDO A PESQUISA | 14 |
| 1.1 Conhecendo estudos anteriores para pensar a pesquisa..... | 16 |
| 1.1.1 Identidade e cultura – aspectos para pensar a formação | 19 |
| 1.1.2 Consumo cultural | 23 |
| 1.1.3 A apropriação dos docentes sobre as linguagens de mídia | 25 |
| 2 ARTE, CULTURA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO – UMA METODOLOGIA..... | 31 |
| 2.1 Docência e Arte – Buscas em conversas autobiográficas..... | 31 |
| 2.2 –Formação e experiência – buscando pontes com as narrativas dos professores..... | 33 |
| 2.3 Caminhos percorridos..... | 37 |
| 2.3.1 Perfil dos professores..... | 41 |
| 2.3.2 As entrevistas autobiográficas | 43 |
| 3 SOBRE MIM, SOBRE NÓS – O QUE OS PROFESSORES ME DIZEM..... | 45 |
| 3.1 Pensando sobre a arte: alguns conceitos e reflexões | 45 |
| 3.2 Contatos e concepções dos professores com e sobre a arte | 53 |
| 3.3 Arte e audiovisual: relações cada vez mais estreitas | 56 |
| 3.3.1 Memórias dos professores com audiovisual e arte | 60 |
| 4 FORMAÇÕES DOS PROFESSORES | 68 |
| 4.1 “Busca” cultural como formação..... | 70 |
| 4.2 Formação estética em audiovisual | 76 |
| 4.3 A escolha pela faculdade de Artes..... | 81 |
| 4.4 Estreitamento na relação com o audiovisual durante a graduação | 82 |
| 5 PRÁTICAS COM/A PARTIR DO AUDIOVISUAL | 86 |
| 5.1 Usos/práticas dos professores de Artes com o audiovisual | 86 |
| 5.1.1 O audiovisual como “recurso” – uso instrumental | 91 |
| 5.1.2 O audiovisual como fala do personagem – o artista por ele mesmo..... | 92 |
| 5.1.3. O audiovisual como linguagem | 93 |
| 5.1.4 O audiovisual como possibilidade de pausa/fruição/experiência | 94 |
| 5.1.5 O audiovisual como mediador..... | 95 |
| 5.2 Criação/produção de vídeos com os alunos – desafios do tempo de criação e do tempo de aula | 98 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 104 |
| ANEXO 1 | 110 |
| REFERÊNCIAS | 112 |

INTRODUÇÃO

Gostaria de pintar como o pássaro canta.

Claude Monet

Buscando minhas memórias, acredito que o primeiro contato que tive com as Belas Artes foi na exposição de Monet no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1997. Eu tinha onze anos e mesmo numa visita tumultuada – “passeio” da escola; a euforia de estar longe de casa com os colegas de sala; fila que rendeu alguma espera; lanche – me recordo dos grandes painéis com áreas coloridas e pinceladas indefinidas que, vistas de longe formavam paisagens, lagos, árvores, flores, e de perto eram grandes borrões. Lindos borrões. Poucos anos depois comprei meu primeiro livro¹ com temática artística. O livro falava sobre a vida e a obra de Monet. Foi dele que retirei a frase que abre esta introdução.

O que antecedeu este contato e permaneceu depois dele foi o hábito de ler histórias em quadrinhos e assistir animações: em filmes ou na televisão. A cor sempre foi algo que me cativou e este elemento sempre presente tanto nos quadrinhos quanto nos desenhos acabou despertando em mim o interesse pelo desenho. Eu desenhava muito. Desenhava em qualquer lugar. Minha mãe oferecia folhas e mais folhas, mas eu preferia as paredes de casa. E mesmo arriscando o patrimônio da família, meus pais sempre incentivavam para que eu continuasse a desenhar. Fiz curso de desenho no início da adolescência e, mais tarde, no ensino médio quando descobri que existia na faculdade um curso de Artes Plásticas, não tive dúvida do que escolher no vestibular. Fiz o curso de Formação de Professores no ensino médio e prestei vestibular para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) para o curso Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. Iniciei meus estudos na Escola de Belas Artes (EBA) em 2004 e no início do curso não pensava muito na parte da “licenciatura”. Admito que não imaginava que me formaria para dar aula. Gostava mesmo dos ateliês da EBA, o ambiente, as produções, os cheiros, as novas informações e visualidades que se apresentaram a mim, as pessoas que conheci. Tudo isso marcou minha trajetória universitária. Nos anos finais do curso tínhamos que cumprir uma carga horária de estágio que deveria ser feito no Colégio de Aplicação da UFRJ ou no Colégio Pedro II, escolhi a segunda alternativa por ser de mais fácil acesso. Na unidade São Cristóvão I do colégio pude

¹ SAGNER-DÜCHTING, Karin. *Monet*. Espanha: Taschen, 1994.

acompanhar as turmas da professora Eliane Mattozo, pessoa e professora incrível. Aprendi muito no período em que estive lá, aprendi inclusive que dar aula era prazeroso e divertido.

Formei-me no final de 2009, mas mantive o vínculo com a faculdade, pois pensava em outra graduação: Composição de Interiores. Queria ser professora de artes, mas tinha me apaixonado pelo design de interiores. Em 2010 consegui uma bolsa de pesquisa na EBA na área de história dos objetos, em concomitância cursava algumas disciplinas do curso de interiores e fazia uma especialização em Design de Interiores no SENAI/CETIQT. Pouco antes de concluir a especialização, participei de processo seletivo para ser professora contratada no Colégio Pedro II e professora da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Terminei minha especialização em março de 2011 e neste mesmo mês comecei a trabalhar no Colégio Pedro II. Lá, descobri que ser professora era algo além de ser sujeito-detentor-de-conhecimento-que-passa-para-o-outro, descobri que ser professora era além disso: ser professora era ser capaz de saber se relacionar com diferenças incontáveis. Era exercitar a paciência, a tolerância e o respeito. Cativar, se emocionar, rir e fazer rir. Apaixonei-me de novo. Em agosto do mesmo ano comecei a trabalhar no Município do Rio, onde reaprendi a me relacionar com diferenças incontáveis; a exercitar a paciência, a tolerância e o respeito. Cativar, se emocionar, rir e fazer rir. Esse aprendizado vem se perpetuando até hoje, e espero que seja assim até o fim.

Ao terminar meu contrato no Colégio Pedro II, sentia que precisava voltar meu olhar para a questão da educação e busquei uma nova especialização, desta vez em Letramento e Práticas Educacionais no CEFET/RJ. Antes disso já vinha pensando no mestrado e no meio do curso participei do processo de seleção da UNIRIO onde fui aprovada. Com as demandas do trabalho e do mestrado em 2014, acabei não finalizando a monografia da especialização, mas apesar de não ter apresentado o trabalho final do curso, a experiência que tive com os professores e companheiros de turma foram também essenciais para que eu chegasse até aqui.

Meu pré-projeto para o mestrado visava estudar os jovens e sua produção audiovisual com celulares. Em alguns meses, após conversas de orientação, meu foco saiu dos jovens e passei a pensar o professor. O professor de artes. O professor de artes e a sua relação com o audiovisual. Pensar como o audiovisual faz parte da experiência formativa do professor, já que, nós somos formados através de experiências sensoriais, emocionais e cognitivas.

Pensar esta pesquisa com/para meus colegas é uma forma de revisitar também minhas memórias. O contato com os quadrinhos, desenhos animados e filmes me marcou da mesma forma que aquela exposição de Monet, da mesma forma que os desenhos na parede. A proposta aqui é investigar como o audiovisual contribuiu na formação estética dos professores

de artes visuais, assim como na sua atuação como professor e, como fez parte de suas escolhas até mesmo durante e ao cursar a faculdade de artes. Minha pesquisa encontra-se inserida no projeto *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção audiovisuais de crianças, jovens e professores*, desenvolvido na UNIRIO e coordenado pela minha orientadora no grupo de pesquisa CACE – Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação, do qual também faço parte. A pesquisa tem como objetivo olhar para as relações formativas vividas com o cinema fora dos espaços institucionais visando a percepção dos processos de autoria no consumo e produção de narrativas audiovisuais (no meu caso em especial, os professores de artes) (FERNANDES, 2013). Vale ressaltar que o olhar da pesquisa não é voltado apenas à experiência formativa com o cinema, mas também com outras linguagens audiovisuais, como filmes baixados da internet, o conteúdo acessado em canais de vídeo (Youtube, Vimeo, etc.), a televisão, redes sociais (compartilhamento de vídeos no Facebook, Instagram, Snapchat, WhatsApp), entre outros. Para esta análise, terei como base as leituras feitas no grupo de pesquisa sobre os estudos culturais latino-americanos (Canclini e Barbero) assim como também autores que tratam das questões da arte (Cunha, Barbosa, Ernst Fischer) e do audiovisual (Rosa Maria Fischer, Santaella). A pesquisa, de cunho qualitativo, num momento inicial buscará ouvir e analisar as narrativas dos professores através de relato autobiográfico. Pretendo ter como arcabouço teórico para este momento o conceito de narrativa e experiência de Benjamin e Larrosa.

Neste texto, apresento no primeiro capítulo um breve levantamento teórico feito para situar as pesquisas referentes às ideias centrais dos estudos culturais latino americanos com foco na construção da identidade e consumo cultural e num terceiro momento pensando a apropriação das linguagens de mídia por parte dos docentes. O segundo capítulo aborda a metodologia da pesquisa, que me ajudará a pensar a narrativa como um modo dos professores da pesquisa falarem de si e transmitirem através do relato a própria experiência. O terceiro capítulo diz respeito às relações entre Arte e audiovisual, trazendo algumas leituras que me ajudarão a pensar esses conceitos em diálogo com o que os professores me trazem. O quarto capítulo refere-se às formações dos professores, no plural em referência a todas as possibilidades e espaços que contemplam a formação. O quinto capítulo trata dos usos e formas de produção com/a partir do audiovisual dos professores com seus estudantes. No último capítulo, com as conclusões, apresentarei as impressões que me deixaram a experiência desta pesquisa.

Quando penso a formação do professor de artes, consigo estabelecer um paralelo com a concepção do “ser artista”. Ao artista associamos a genialidade. Prefiro pensar no artista

como um ser dotado de talento. Talento além da capacidade de produzir algo fantástico, mas talento como a capacidade sensível de traduzir plasticamente as inquietações que nele habitam germinadas por seu ambiente cultural. Sendo a arte um dos elementos de construção de conhecimento, cultura e identidade, penso de que forma o professor de artes “se constrói” com as narrativas audiovisuais que permeiam sua vida.

1 APRESENTANDO A PESQUISA

Como sua própria denominação define, as Artes Visuais - ao se constituírem pela organização e o relacionamento de elementos bidimensionais, tridimensionais e espaciais de maneira sensível - apelam para a sensação visual para que possam ser apreciadas. Nos Estados Unidos da década de 1960, artistas como Andy Warhol produziam suas obras tomados por questionamentos em torno do uso exacerbado da imagem na propaganda, em tom crítico, dando início ao movimento denominado Pop Art. Durante a década de 1920, Marcel Duchamp produzira diversos vídeos, onde, englobando experiências diversas ao decorrer dos anos, chegou-se ao que chamamos Arte Conceitual, que, fazendo uso também de produções em vídeo (videoarte), tem como elemento principal o conceito da obra em si em detrimento do trabalho/produto final.

Relacionar o saber e a criticidade é uma ação cara ao universo das artes. Segundo Ana Mae Barbosa: “Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte” (BARBOSA, 2012 p. 5). Com a aproximação das mídias audiovisuais no campo das Artes Visuais, penso qual é a relação dos professores de Artes Visuais com o audiovisual. Essa relação deve ser entendida como a forma que consomem, produzem, veem, enfim, como se constitui sua formação cultural pelo audiovisual.

Se pensarmos que todo dispositivo de mídia educa, temos um amplo leque de possibilidades a ser explorado dentro do campo audiovisual a ser trabalhado na área educacional. O cinema, a televisão, a internet são meios de comunicação de massa de pleno domínio de boa parte dos jovens estudantes – e não só dos jovens – da atualidade. Jesus Martin-Barbero aponta a construção da identidade do sujeito a partir das mediações comunicativas da cultura, ou seja, como os variados meios de comunicação interpenetram e cruzam múltiplos sistemas culturais onde os sujeitos pertencentes a uma sociedade específica se apropriam de seus elementos os combinando de outra forma e os transformando. Podemos, desta forma, pensar a cultura e a construção das subjetividades do indivíduo como um processo contínuo e em constante movimento, movimento este que tenta acompanhar a velocidade com que as informações são disponibilizadas pelos mecanismos midiáticos citados anteriormente, entre outros.

Para compreender esta relação, é necessário entender o consumo como conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos (CANCLINI, 1997). Ou seja, o consumo além da relação de compra e venda, mas como um mecanismo de diferenciação, identificação e inserção social e elemento constituinte da formação cultural de um sujeito.

Como professora de artes e agora pesquisadora, tendo concluído minha graduação em 2009 e iniciado minha carreira docente em 2011, venho trabalhando com Arte na escola, passando pelo primeiro segmento do ensino fundamental até o ensino médio, trabalhando basicamente nos dias de hoje com o segundo segmento (6º ao 9º ano do ensino fundamental). Durante meu processo de formação formal na faculdade, tive muito pouco contato com produções audiovisuais no espaço acadêmico e nenhum incentivo de produção nessa linguagem. Tenho uma lembrança muito forte de ter assistido trechos do filme “O mistério de Picasso” (1956) de Henri-Georges Clouzot na aula de História da Arte IV, que falava sobre Arte Moderna com o professor Paulo Venâncio. Em suma, a narrativa do filme se dá pelas produções feitas por Picasso em uma superfície filmada por trás, onde podemos acompanhar o surgimento das imagens produzidas por Picasso e suas transformações. Confesso não recordar da aula em si, mas lembro da sala, da TV e do filme. Esse filme despertou um encantamento que me fez leva-lo a algumas aulas minhas sobre Cubismo e Picasso (apesar de o filme ter sido feito num período em que Picasso já não produzia suas pinturas com a estética cubista) e apesar de já tê-lo visto algumas vezes, me fez parar para assisti-lo novamente quando aqui no Rio de Janeiro houve exposição sobre a modernidade espanhola². Posso afirmar que minha relação entre docência e o uso do audiovisual foi se construindo no cotidiano da prática. Primeiro por perceber que as imagens em movimento chamavam a minha atenção; depois no período de estágio obrigatório na graduação, tive a oportunidade de trabalhar com uma professora que promovia aos seus alunos o acesso ao vídeo/filme; utilizei o vídeo na minha regência de avaliação da licenciatura e utilizo até hoje com bastante frequência em todas as turmas. Vejo o audiovisual como um dispositivo potente em sala de aula, pois por ter uma característica própria, alcança os estudantes de uma forma que o texto, a imagem estática ou a nossa fala não consegue. Como os alunos precisam ser avaliados, normalmente não faço avaliações escritas, mas por produções de imagens e sinto-me muito deficiente no sentido de estimular que eles produzam algo que fuja dos suportes e materiais clássicos como papéis, lápis e tinta. Claro que é importante que eles consigam criar com esses recursos, mas seria

² Exposição “Picasso e a Modernidade Espanhola – Obras da Coleção do Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia”, ocorrida no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) de junho a setembro de 2015.

importante também desenvolver outras habilidades a partir de outros materiais. A fotografia é algo com o que tenho conseguido trabalhar com frequência, gostaria de trabalhar com produções em vídeo, mas não me sinto segura para isso, justamente por não conhecer sobre a parte técnica da produção. Talvez por isso tenha me interessado em investigar como é essa relação de produção e formação de outros professores de Artes nessa área, não para preencher essa lacuna, mas por poder mostrar as possibilidades de caminhos a serem seguidos. Quando concluímos a licenciatura em Artes, somos artistas e professores. Já me considerei mais professora que artista, mas penso que hoje, apesar de não produzir efetivamente um objeto artístico, me vejo artista no sentido de sempre tentar promover nas minhas aulas uma reflexão através da arte. Se considero que esse é um dos vieses possíveis para arte: o da reflexão, então posso me considerar sim, artista e professora na mesma medida.

A proposta da pesquisa é investigar o repertório audiovisual do professor de artes e o que o leva a trabalhar ou não com audiovisual em sala de aula. Qual é a sua formação (no campo de educação formal e informal)? O que ele entende por audiovisual? O que ele entende por arte? Por que trabalha ou não com audiovisual na escola?

1.1 Conhecendo estudos anteriores para pensar a pesquisa

Esse capítulo tem como objetivo apresentar o levantamento realizado para perceber os estudos que já foram feitos com o tema e quais estão mais próximos ou mais distantes do que a minha pesquisa se propõe.

Esta revisão de literatura está dividida em dois momentos: o primeiro onde tenho como literatura de base alguns textos discutidos no grupo de pesquisa CACE, principalmente os textos no eixo cultura e consumo cultural (BARBERO, 2002 e CANCLINI, 2005, 2013), linguagens audiovisuais e suas relações sociais (FISCHER R., 2007 e DUARTE, 2009, 2008, 2004), formação e narrativas (BENJAMIN, 2012 e LARROSA, 2002). O segundo momento é resultado de um breve levantamento de bibliografia que consistiu em realizar buscas nos periódicos relacionados às temáticas educacionais. Ao realizar a revisão de literatura, encontrei pouco ou nenhum referencial que tenha foco no professor, sua relação com a cultura e sua formação estética e audiovisual. Para esta revisão, a pesquisa abraçou as produções de até seis anos atrás, ou seja, posteriores a 2009. As palavras-chave para a busca foram “formação, docente e audiovisual”. Neste momento ainda não havia a definição em se pesquisar professores de artes, por isso a palavra-chave “professor” foi vista de forma

generalizada. A busca foi efetuada no período de 30/04/2014 a 27/05/2014 nos portais de periódicos e anais de eventos como Revista Brasileira de Educação, ANPEd, portal de periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) dos anos 2009 a 2014.

Dentro desta busca, foram encontrados seis resultados relevantes nos sites que reúnem os anais da ANPEd, sendo que nestes portais a busca não foi feita a partir de palavras-chave, mas na observação e leitura dos trabalhos a partir de temas que conversassem de alguma forma com a minha pesquisa publicados no GT 16 – Educação e Comunicação, onde encontrei os seguintes resultados:

Monica Fantin e Pier Cesare Rivoltella com o trabalho “Interfaces da docência (des)conectada”, realizam um levantamento do consumo cultural de professores em regiões distintas (Brasil e Itália) e como estes professores usufruem seu tempo livre e como as tecnologias estão presentes em suas vidas (FANTIN E RIVOLTELLA, 2010). Na mesma linha de raciocínio, Rafael Lara e Elisa Quartiero investigam o impacto da presença e incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no cotidiano escolar no artigo “Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores”. Pensando as mudanças estéticas e políticas a que nos submetemos nas últimas décadas, Roselaine Albernaz, Alberto Coelho e Cynthia Farina destacam as tecnologias emergentes de informação e comunicação dentro do conjunto de causas e efeitos dessas transformações no material intitulado “Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer” (ALBERNAZ, COELHO E FARINA, 2013). Em “Textos multimidiáticos na escola”, Gláucia Guimarães, Lígia Magalhães e Raquel Barreto objetivam verificar como os textos produzidos e veiculados por meio das tecnologias circulam na escola (BARRETO, GUIMARÃES E MAGALHÃES, 2010). E, finalizando a busca no GT 16, como parte de uma pesquisa sobre cinema e formação, Sandra Almansa problematiza a potencialidade educativa do cinema com sujeitos que mantêm uma relação que ela considera prática com a arte cinematográfica em “O cinema como práticas de si: narrativas sobre experiência e formação” (ALMANSA, 2013).

Foi feita busca no GT 24 – Educação e Arte, tendo encontrado o texto de Cristiano José Rodrigues, fruto de sua pesquisa de doutoramento, intitulado “Cinema e subjetividades. Da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento” onde o autor busca identificar os sentidos construídos por professores em formação quando expostos ao cinema documentário (RODRIGUES, 2013).

Na Revista Brasileira de Educação obtive apenas como resultado o artigo de Rosa Maria Bueno Fischer “Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética”, trabalho este cuja proposta é pensar modos de operar com o cinema e a televisão como fontes especiais de educação do olhar e de transformação ética e estética de si mesmo (FISCHER R., 2009).

No portal da CAPES figuraram dois artigos da Revista Colombiana de Educação sendo utilizado apenas um que condizia com esta proposta: “Cinema, pensamento e estética: reflexões filosóficas e educativas” de Diana Milena Peñuela e Óscar Pulido Cortés, que traz algumas discussões em torno da relação cinema e educação, alicerçado em um projeto de investigação sobre a relação cinema-pedagogia e pensamento (PEÑUELA E CORTÉS, 2012).

No Banco de Teses e Dissertações foi encontrada a dissertação de Adriana Marques Ferreira da Universidade Federal de Juiz de Fora que aborda os saberes evidenciados na leitura de um filme com alunos de pedagogia e tem como título “Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual” (MARQUES, 2009).

Após a definição mais concreta do meu objeto de pesquisa com o retorno dessas buscas, as palavras-chave passaram a ser “formação, docente, artes visuais, audiovisual”. A abordagem metodológica escolhida foi pensada a partir do que os professores de artes contam de sua biografia e sua formação na relação com a arte e o audiovisual. Proponho-me a, através de seus relatos autobiográficos, perceber como ocorreu e ocorre a sua formação no campo na educação formal e não formal.

Organizarei esse capítulo apresentando os temas que foram descobertos na revisão de pesquisa em subtítulos. Desse modo, apresentarei três eixos divididos nos seguintes subtítulos: Identidade e cultura no qual discutirei sobre os processos de construção de identidade através das mediações culturais com autores como Hall, Canclini, Barbero; Consumo cultural em que discutirei o conceito de consumo dentro de um contexto social e cultural a partir da fala de Canclini e a apropriação por parte dos docentes das linguagens de mídia em que dialogo com Fischer e outros autores sobre as apropriações e possíveis usos do audiovisual na prática docente.

1.1.1 Identidade e cultura – aspectos para pensar a formação

A identidade do sujeito é uma construção que se narra (CANCLINI, 2005 p. 129) – e esta narrativa também o constrói - e é algo que vai se formando e consolidando ao longo do tempo e a partir das experiências deste com o mundo. De acordo com Canclini (2005), a identidade se apoia em diversos elementos culturais, o que faz com que entendamos que a cultura não seja homogênea, pois é atravessada pelo folclore, pela discursividade política, por repertórios artísticos e pelos meios de comunicação. Estes dois últimos elementos seriam aqueles responsáveis por situações de interculturalidade, onde grupos diferentes se apropriam de elementos de outras sociedades atribuindo-lhes outros valores e ressignificando-os, caracterizando assim, um hibridismo cultural. Levando em conta que as construções identitárias acontecem através de um processo de hibridação, não se pode falar em identidade como um conjunto de traços fixos (CANCLINI, 2013 p. XXIII). Se somos sujeitos dentro de uma cultura e entendo que esta cultura se formou a partir do contato com outras manifestações culturais, através de relatos construídos de forma contínua e reconstruída com outros, a nossa identidade torna-se uma coprodução (*idem* p. 136). O autor argentino assinala que para se compreender as identidades, é preciso considerar os modos como estas “se recompõem nos desiguais circuitos de produção, comunicação e apropriação da cultura” (*idem* p. 137). Para isso divide estes circuitos da seguinte forma:

- Cultura histórico-territorial – o conjunto de saberes, hábitos e experiências regionais ou étnicas que continuam se reproduzindo independente da globalização;
- Meios de comunicação de massa – dedicam-se à difusão de informação e recreação para as maiorias através de rádio, televisão e vídeo. Em países periféricos como Brasil e México se alcança certa autonomia na produção nacional, mas na maioria das sociedades latino-americanas a dependência à produção norte-americana é maior;
- Tecnologias da informação – aquelas vinculadas às tomadas de decisão, com lucratividade e expansão na área de entretenimento (vídeo, videogames, etc.). É onde ocorre o enfraquecimento das identidades nacionais e regionais, pois age de maneira global.

A identidade é coprodução e coexistência de etnias e nacionalidades na medida em que as etnias precisam se afirmar para continuarem existindo, num movimento de resistência, nos cenários de consumo. Sendo assim, a construção da identidade é um processo de negociação constante.

Pensando a formação da identidade como este processo constante, precisamos entender “formação” não apenas como aquela que nos dá determinada certificação a partir do

juízo de outro(s) sobre se foi aprendido determinado conteúdo em determinado espaço de tempo, como acontece nos espaços de educação formal. Neste sentido, entendo “formação” como um processo, que possibilita “uma aprendizagem que mobiliza ética e esteticamente o si do sujeito” (FOUCAULT, 2012 *apud* ALMANSA, 2013 p. 1).

Ao longo da vida e a partir das relações do sujeito com o meio social em que vive – família, escola, faculdade, ambiente religioso, trabalho, bairro – e os meios comunicativos – rádio, televisão, internet, livros, revistas, redes sociais virtuais –, se dá sua formação cultural, reapropriando e reinterpretando estes elementos, num processo de hibridação.

Neste sentido, somos formados desde crianças sobre o que é certo ou errado por meio da linguagem oral (o que nossos pais diziam), pela literatura, cinema e música (histórias infantis que nos ensinam a, por exemplo, não falar com estranhos, corroborando a fala dos pais) e também por meio das histórias audiovisuais que ficam em nossa memória. Estes são apenas alguns exemplos de como nossa formação permeia os mais diversos campos, desde o afetivo ao literário e audiovisual. Para Duarte (2009), existem práticas sociais, como ver filmes, tão importantes do ponto de vista de formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.

A autora nos diz que “nas sociedades mais ricas e desenvolvidas do mundo contemporâneo, bens culturais audiovisuais, incluindo os cinematográficos, são considerados recursos estratégicos para a construção e a preservação de identidades nacionais e culturais” (DUARTE, 2009, p. 18). Acrescento à sua fala que a formação cultural além de englobar a leitura e o audiovisual, deve trazer a ideia de acesso ao patrimônio artístico da sociedade em que o sujeito vive e ao patrimônio artístico global, pois a educação através da imagem estática (pintura, escultura, gravura, fotografia) precede a leitura da palavra escrita e da imagem em movimento.

A partir do contato com imagens produzidas por diversas culturas, o sujeito vai formando seu próprio repertório cultural, assimilando e ressignificando a imagem à sua vivência e compreendendo os modos de vida, expressão e condições sociais de outras organizações populacionais. Conforme nos diz a própria autora:

a *interpretação* dos filmes, ou melhor, o modo como atribuímos significados a narrativas em imagem-som, é produto de um esquema (no sentido piagetiano) muito complexo, cuja estrutura de base é formada pela articulação entre informações e saberes constituídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com artefatos audiovisuais. (...) A chamada “competência para ver” narrativas dessa natureza teria, então, como suporte essa articulação. (DUARTE, 2009, p. 60)

Neste fragmento, ela faz referência específica à linguagem cinematográfica, mas podemos recontextualizar seu sentido às diversas práticas formativas com as imagens a que estamos expostos. Da mesma maneira que procede no campo comunicacional, a cultura não se realiza através de ações verticais onde existem emissores e receptores; há um entremeio que Canclini (2005, p. 60)³ define como *mediadores*, que são a família, o bairro e o grupo de trabalho.

As identidades pós-modernas são transterritoriais e multilinguísticas (CANCLINI, 2005, p. 48), ocupando um espaço que antes era apropriado pela tradição oral e pela proximidade e que agora

operam por meio da produção industrial de cultura, de sua comunicação tecnológica e do consumo diferido e segmentado dos bens. A clássica definição *socioespacial* de identidade referida a um território particular precisa ser complementada com uma definição *sociocomunicacional*. Tal reformulação teórica deveria significar, no nível das políticas “identitárias” (ou culturais), que estas, além de se ocuparem do patrimônio histórico, desenvolvam estratégias relativas aos cenários informacionais e comunicacionais nas quais também se configuram e renovam as identidades. (*idem*)

Que implicações isso pode trazer para pensarmos a formação cultural do professor? O consumo torna-se também, segundo esse autor, uma forma identitária dentro da sociedade. Por isso, é conveniente investigar qual é o consumo cultural dos professores de artes para poder promover a autorreflexão sobre sua prática e para compreender como este consumo influencia o modo de construção e realização de suas aulas.

Barbero (2002) diz que as idades de aprender são todas, o lugar pode ser qualquer um, pois as novas redes educativas possibilitam atravessamentos que permitem que a formação ocorra nas mais diversas esferas: sociais, institucionais e midiáticas. Tendo em mente que a formação do sujeito é um processo contínuo, relacionado à cultura. Segundo Canclini (2005), a cultura não é algo concreto, pronto que vai sendo passado adiante. A presença de hábitos, modos de fazer, arte e linguagem de uma cultura específica não torna o sujeito inserido nesta cultura, se ele não se apropria de seus usos, se não os interpreta e os atribui significação a partir dos grupos nos quais participa. Nesse contexto devemos valorizar a ação social de que nos fala Stuart Hall (1997), pois são os sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações e nos permitem interpretar as significações alheias que formam os conjuntos a que denominamos cultura. A cultura, nesse sentido, é um processo e não um produto.

³ Este trecho é acompanhado de uma nota de fim onde o autor sugere busca nos textos de James Lull, Jesús Martín Barbero e Guillermo Orozco.

Volto a remeter Barbero no que diz respeito à dualidade entre os saberes contidos nos livros – aqueles que são legitimados pela escola –; e os saberes dos meios audiovisuais – que por vezes são marginalizados pela instituição escolar. É como o antigo conflito entre arte e ciência. As tramas que formam uma sociedade se dão através de um conjunto de linguagens, escrituras, representações e narrativas que permeiam o campo cultural e, da mesma forma, deveriam encontrar-se presentes no campo educacional. Pensar as mediações comunicativas da cultura é pensar na descentralização da aprendizagem, reconhecendo que vivemos em um meio comunicativo com diversos saberes, inclusive aqueles gerados a partir de nossas práticas.

A televisão, a internet, as redes sociais, as artes plásticas, a música, a literatura, a dança, o vídeo e o cinema são linguagens que nos possibilitam aproximação a outras culturas desencadeando o processo de hibridação de que nos fala Canclini. O cinema em especial

nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distantes de nosso conhecimento imediato e possível (FRESQUET, 2013 p. 19).

Considerado por Roberto Farné (2005, *apud* MIRANDA, COPPOLA e RIGOTTI, sem data, p. 2) um dos primeiros livros ilustrados para fins didáticos, o “*Orbis Sensualium Pictus*”, publicado em 1658 por João Amós Comenius, atesta que desde o século XV a educação se realizava pela imagem. A obra citada era composta por três elementos: figuras, nomenclaturas e descrições. Segundo a explicação do próprio Comenius, as figuras dão conta daquilo que nos é visível; as nomenclaturas são como títulos e as descrições explicam as particularidades da cada figura. É, pois, inegável que o processo de alfabetização torna-se mais eficaz se atrelado à imagem e às suas possibilidades de compreensão. É também verdade que passamos primeiro por uma “alfabetização” visual e oral antes do domínio da leitura e da escrita. A educação deve atravessar espaços além da escrita e leitura de textos, alfabetizando culturalmente o indivíduo. Nesta alfabetização a letra pouco significa, contudo o seu entendimento dará sentido ao mundo da leitura verbal (BARBOSA, 2012 p. 28). Ainda assim as instituições ditas de educação formal preferem manter seu rigor e dizer o que deve e o que não deve entrar naquele espaço; qual saber é válido ou não.

Mediante os conflitos gerados por esse e outros embarreiramentos da escola, o professor é visto como um reproduzidor desta ideologia escolar, mantendo muitas vezes suas práticas docentes de forma tradicionalista. Algumas políticas públicas de educação veem no simples

acesso aos recursos de mídia – aparelhos de televisão, DVD, computadores, Data Show – uma resposta para a defasagem escolar no sentido de possibilidades de educação aquém do “cuspe-e-giz”. Como podemos pensar a transformação destes meios em saberes dentro de um processo cultural que possa ser legitimado em sala de aula, tal como o saber do livro? Como o professor articula o saber do livro com o saber trazido pelo audiovisual? Segundo Barbero (2002), não devemos buscar substituir um saber pelo outro mas formar uma trama onde estes conhecimentos se cruzem. O que seriam então as mediações comunicativas da cultura no contexto dessa discussão? Qual poderia ser o papel delas na formação dentro da vida do professor para além da sala de aula? Que papel teria o consumo cultural dos professores nesse processo?

1.1.2 Consumo cultural

Retomando a fala de Stuart Hall (1997), a cultura pode ser agrupada em dois conceitos distintos: concepção e saberes e as práticas sociais. Como dito anteriormente, o pertencimento ou a inserção em uma cultura só se dá a partir dos usos, apropriações e (re) significações dos seus elementos constituintes (modos de pensar e agir; linguagem, arte, hábitos, etc.). Podemos então compreender a cultura como o conjunto de práticas sociais que vai sendo gerada a partir de saberes da população. Estes saberes podem se encontrar internalizados nos sujeitos, o que não faz com que, obrigatoriamente, estejam envolvidos em suas práticas em sociedade. Ou seja, o conhecimento sobre algo muitas vezes está dissociado da prática realizada socialmente com esse mesmo conhecimento.

A esta dualidade podemos associar a fala de Canclini (2005). Antes de qualquer desenvolvimento acerca deste assunto, é necessário retomar a definição de consumo que Canclini se refere para pensarmos o consumo não apenas como uma ação irrefletida, mas como elemento integrante de uma relação social de bens de produção, expansão de capital e reprodução da força de trabalho. Compreendo o consumo segundo a definição de Canclini (2005) como “o conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e os usos dos produtos” (p.60).

Aquilo que se consome torna-se marca de um grupo social específico, pois atende demandas específicas. Para formular uma análise sobre o consumo cultural dos docentes, é crucial entender que ele perpassa por diversos espaços de formação – família, escola, universidade, religião, bairro, cidade, redes sociais e que – cada lugar apresenta traços de

disputa simbólica. Cada lugar possui um conjunto de códigos que só serão apreendidos por quem os reconhecerá por estar participando deles. Consequentemente, cada lugar desencadeará a necessidade de consumo de determinado bem para que o sujeito possa compreender os seus códigos, por exemplo: na cidade do Rio de Janeiro acontece todo sábado um evento tradicional no bairro de Madureira chamado Baile do Viaduto. Este baile é conhecido e reconhecido em alguns círculos sociais como um espaço onde pessoas amantes do Charme se encontram para dançar e compartilhar vivências sobre a cultura Black e de rua. A inserção nesta cultura está condicionada ao domínio de códigos de linguagem, postura, conduta e consumo muito peculiares, que tornam seus membros reconhecíveis entre si. O que ouvem, o que leem, o que vestem são elementos imprescindíveis para sua formação e pertencimento neste grupo. Levar em consideração que uma sociedade multicultural aceita a diversidade de gênero, étnica, racial, religiosa, etc. implica em aceitar a cultura oral, visual, letrada e digital também implicada nesses grupos.

Enquanto Walter Benjamin discute a perda da aura na obra de arte a partir da reprodutibilidade técnica, a esta reprodutibilidade pode-se atribuir também a apropriação da comunidade pelo que é produzido coletivamente, quando pensamos o cinema de massas, entendemos que o cinema, enquanto experiência coletiva, traz consequências sociais e políticas. Todavia, com o acesso cada vez mais facilitado ao consumo de tecnologias (computadores, tablets, celulares, smartphones) as formas de se acessar determinados bens de consumo tem se transformado. O acesso a filmes que antes era possível apenas em salas de projeção e depois pela TV, hoje é feito em telas cada vez menores e, ao passo que as conexões de internet vão se aprimorando, cada vez mais rápido. Para se analisar as pinceladas vigorosas de uma obra de Monet, não é necessário visitar o Musée D'Orsay, nem buscar imagens em livros: basta um clique para conseguir ver seus pormenores. Fantin e Rivoltella ressaltam em sua pesquisa a percepção de que há certa preferência dos professores em usar a internet em seu tempo livre a visitar museus, teatros, cinema, etc. (FANTIN e RIVOLTELLA, 2009). De acordo a pesquisa dos autores nos parece que a internet, com infinitos ambientes a serem explorados, é também um espaço de formação cultural dos professores.

1.1.3 A apropriação dos docentes sobre as linguagens de mídia

Em sua dissertação, Ferreira parte do pensamento de que é impossível falar em formação de educadores sem considerar o cinema⁴ um importante meio de (in)formação e educação. Sua pesquisa ateu-se à contribuição na formação universitária para a percepção do uso pedagógico dos filmes na educação (FERREIRA, 2009). Sua pesquisa é justificada para dar conta da expansão do audiovisual na sociedade e como essa expansão trouxe novos modos de ensinar, agir, pensar, perceber e compreender a educação e as práticas pedagógicas. Pensando os usos mais comuns do cinema na escola, (“tapa-buraco” em caso de falta de professor ou para “gastar” o tempo enquanto o professor realiza atividades burocráticas) Ferreira analisou o discurso dos estudantes de Pedagogia que acreditam que a formação ineficiente é responsável pela continuidade do uso raso do audiovisual na escola. Algumas indagações interessantes foram levantadas: Se esses futuros professores não conhecem filmes, se não estão acostumados com esta linguagem, como poderão trabalhar com o cinema em sala de aula além das possibilidades tradicionais? Seria a instituição formadora de professores capaz de dar conta desta formação? A autora cita ainda Duarte: Como a interpretação de professores/espectadores interfere no trabalho escolar? É possível ou até mesmo desejável “ensinar a ver” o filme? (DUARTE, 2004 *apud* FERREIRA, 2009 p. 14).

Fischer traz à tona a urgência de se investigar a formação ética e estética nos dias atuais principalmente quando se fala de professor e aluno. Para isso, ela promove uma reflexão baseada no texto *A hermenêutica do sujeito*, de Michel Foucault para pensar as relações de verdade e predominância intelectual do professor. Como se aceita determinado fato e não outro, como, enquanto docente, se recusa a isto ou aquilo. Através de narrativas do cinema e da televisão, a autora discute a formação ética e estética dos docentes e acredita que a educação do olhar é parte importante da formação docente. (FISCHER R., 2009).

É interessante ressaltar o posicionamento da autora que defende o acesso a produções fílmicas ou televisivas que fogem aos padrões convencionais como elemento de promoção de uma formação ética e estética de si mesmo. Fischer faz a análise de três produções audiovisuais: os filmes *Despertar de uma paixão* e *Pequena Miss Sunshine* e de um dos episódios da série *Cena aberta*, intitulado *A hora da estrela*, exibido na TV Globo. A autora relaciona as produções audiovisuais com a obra de Foucault para promover uma reflexão

⁴ A autora utiliza o termo “cinema” em referência ao filme em si, mas também à indústria e lugar de encontro físico e social.

filosófica acerca da formação docente a partir dos materiais cinematográficos e televisivos a que temos acesso.

Apresentando parte de uma pesquisa sobre cinema e formação, Almansa (2013) investiga as narrativas de sujeitos que frequentam salas de cinema e cineclubes, participam de debates, baixam e assistem filmes pela internet e deixam suas impressões sobre os filmes, escrevem sobre cinema e produzem filmes. Os sujeitos da pesquisa não são exclusivamente professores, mas a construção do texto nos auxilia a compreender a formação de subjetividades do sujeito e, além disso, apresenta um viés educativo do cinema no sentido de

noção de formação não no sentido de uma formação institucional, na qual se aprenderia um determinado conjunto de saberes com finalidade específica; mas sim no sentido de uma formação como processo, a qual gira em torno de uma forma de cultura na qual a relação consigo é sobremaneira importante para uma aprendizagem que mobiliza, ética e esteticamente, o si do sujeito (FOUCAULT, 2010 *apud* ALMANSA, 2013).

Após análises das entrevistas dos participantes da pesquisa, a autora observou a função formativa nas práticas com o cinema a partir das narrativas dos sujeitos, o que a fez levantar a hipótese do gosto pelo cinema nas escolas e trazer uma questão crucial: “Se é possível que, com a arte cinematográfica, se estabeleçam relações nas quais o sujeito possa elaborar a si mesmo como objeto de saber e de conhecimento, como poderíamos pensar e propor o cinema nas práticas pedagógicas institucionalizadas?” (ALMANSA, 2013).

Outro trabalho que me fez pensar trata das primeiras impressões da pesquisa de doutorado de Rodrigues (2013). O autor narra no texto “Cinema e subjetividades” as experiências de um curso de extensão “Cinema e narrativas de si” realizado em 2013 em uma universidade para alunos de Pedagogia e Licenciaturas. A pesquisa do autor investiga as potencialidades do cinema documentário para a formação de professores. Segundo o próprio autor:

Interessa-me, em particular, **os processos de educação estética e os atravessamentos da arte e da cultura na formação docente**, pensando na formação como constituição de sujeitos comprometidos ética e esteticamente em suas realidades e cotidianos. Mais do que formar professores, o processo de tornar-se professor passa pela constituição desse sujeito e se faz revelador nos seus movimentos pelos espaços urbanos e imaginários em que ele se desloca durante sua formação. Portanto, a disposição desses sujeitos em frequentar espaços de arte e cultura como: museus, cinemas, galerias, teatros, shows musicais, sites, livros e revistas vai contribuindo, para **a constituição desse “ser professor” imerso em processos estéticos**. No que se refere ao cinema, o desafio é grande, pois a imposição de um padrão comercial pela indústria cultural, força a distribuição dos bens de consumo dificultando o acesso e impondo um gosto médio. É bem verdade que a rede mundial de computadores já alterou substancialmente esse quadro, mas o percurso ainda é longo (FERREIRA, 2013).

A partir do que traz Ferreira e tendo acesso a pesquisas como a de Fantin e Rivoltella (2009) sobre as “Interfaces da docência (des)conectada” vemos que nem sempre o acesso ao computador pode ampliar o acesso dos docentes a cultura. No artigo em questão os autores analisam a presença das tecnologias na vida pessoal e profissional de professores e o que eles fazem no seu tempo livre vendo o modo como usufruem de bens culturais. Os autores partem do princípio que seria impossível estabelecer uma relação entre educação e mídia sem contato destes professores com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Torna-se indispensável analisar a mudança da lógica comunicativa quando a TV deixa de ser um elemento que configurava o espectador como um ser passivo (comunicação do tipo um-a-muitos) para dar espaço a uma forte estrutura interativa em que com a internet o espectador se torna um usuário de serviços (comunicação do tipo muitos-a-muitos). É o sujeito que se torna protagonista de um cenário social e cultural, caracterizado por uma multiplicação de telas disponíveis (FANTIN e RIVOLTELLA, 2009 p. 2). Estas modificações vão alterar também os consumos e práticas culturais. Podemos entender essa mudança na forma como essas telas (celular, internet, leitores de MP3, videogames) tornam o consumo multitarefa (*idem*). Existe uma simultaneidade no “fazer as coisas” que faz surgir uma nova habilidade cognitiva, mas implica também em uma atenção diluída, onde o deslocamento de um objeto a outro é superficial, trazendo outra forma de reflexão. O atravessamento destas mídias na escola é inevitável e o professor cada vez mais interage com essas tecnologias. Um item importante resultante de uma primeira análise da pesquisa dos autores, é que

os ambientes de alta densidade tecnológica que coincidem com as preferências de uso da Internet no tempo livre, estão distantes de práticas culturais, como ir ao cinema, teatro, etc. E isso pode ser um dado interessante para pensar o caráter instrumental que as experiências assumem e a aparente ausência de um pensamento com dimensões éticas e estéticas mais evidenciadas (FANTIN e RIVOLTELLA, 2009 p. 13/14).

Outra observação trazida pelo estudo dos autores e que merece atenção é que boa parte dos professores não levam em conta possibilidades de produção dentro destes dispositivos tecnológicos, o que os tornam mais consumidores do que produtores das mídias. Mesmo os professores que usam o computador e a internet para preparar material didático, ainda mantém-se presos a processadores de textos, sugerindo “pouca elaboração de narrativas a partir de imagens e sons”. (FANTIN e RIVOLTELLA, 2009 p. 14). Devo deixar claro, aqui, que como parte de um levantamento bibliográfico, é importante trazer os diversos tipos de estudo na área, ainda que não concorde com o posicionamento dos autores no que diz respeito aos usos dos professores dos variados dispositivos de mídia. Ora, se o professor consome

essas mídias, sua produção acaba por sofrer intervenção deste consumo, ainda que de forma indireta.

Albernaz, Coelho e Farina (2012) trazem um estudo em que pesquisaram a presença do campo digital na arte e na formação docente de professores de arte tendo numa pesquisa doutoral. A abordagem dos três autores defende que as tecnologias digitais, em sua produção numérica de textos, imagens e sons, podem oferecer ao campo da educação modos de problematizar e refletir sobre este conjunto complexo de mudanças que vivemos na atualidade. (ALBERNAZ, COELHO e FARINA, 2012). O estudo sobre os processos de formação docente realizado pelos autores foi auxiliado pela tecnologia que articula as discussões de conceito e de saber-fazer da filosofia, da estética e da arte. Por isso, envolve produção de saberes e subjetivação e busca dar atenção aos processos subjetivos intrinsecamente ligados à formação do professor. A confluência de tecnologia e saberes, cada vez mais em ritmo acelerado, intervêm na forma como vemos ou interpretamos a realidade. Isso leva os autores a levantarem as seguintes questões: como nos dedicamos a buscar alguma compreensão desta nova realidade? Quais as interações com os saberes a partir dos quais intervimos no real? Sua pesquisa busca a relação íntima entre epistemologia e subjetividade no indivíduo, e é a arte (literatura, artes visuais, arte digital, teatro, música, cinema) que oferece dispositivos de registro de experiências para a produção do saber.

O trabalho “Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas” de Peñuela e Cortés (2012) discute os conceitos do cinema; a discussão da relação entre cinema, educação e pensamento; e o uso do cinema no campo educativo como os três campos analíticos da pesquisa dos autores. Eles defendem que, historicamente, o cinema tem possibilitado pontos de encontro com a filosofia e as humanidades, quando suas tensões aparecem em tramas cinematográficas e permitem a aproximação dos problemas, temas, autores e contingências dos conteúdos abordados no cenário educativo. No cenário contemporâneo, o cinema é um meio que possibilita relações e experiências com os mais diversos cenários, da mesma forma que acontece na educação, onde o movimento que pode ser chamado de retroalimentação promove o encontro de sujeitos que ensinam e aprendem: aprendem quando estão ensinando e ensinam quando estão aprendendo.

PEÑUELA e CORTÉS fazendo uso de textos de Walter Benjamim e Gilles Deleuze observam a necessidade de se repensar o campo educativo para

refletir e redefinir o problema do *aqui e agora*, na prática educativa cotidiana, as implicações filosóficas do uso do cinema e da arte na educação, os efeitos sobre o sujeito professor para entender o cinema como um mecanismo, a possibilidade de sujeitos (alunos e professores) de fazerem

experimentações de si através do filme (...) (Tradução livre).⁵ (PEÑUELA e CORTÉS, 2012 p. 108).

Em suma, a apropriação do cinema no campo educativo, deve implicar na geração de pensamento e experimentação de si dos sujeitos (atores) do ato educativo. Mesmo não fazendo pesquisa diretamente com cinema o que nos convida a olhar para a pesquisa citada é a questão da relação com a imagem. Portanto, qualquer estudo que fale do trabalho formativo com a imagem relaciona-se ou nos faz pensar.

Em minha experiência como professora na escola vejo o mesmo que apontam os autores nesse estudo ao considerarem que a instituição escolar tem dificuldade em visualizar nas TIC, as potencialidades de seu uso nos processos pedagógicos (LARA e QUARTIERO 2011, e GUIMARÃES, MAGALHÃES e BARRETO 2010). Segundo Lara e Quartiero, a geração de estudantes nas escolas possui um *capital tecnológico*⁶ maior que o de seus professores e estes são formados em instituições que preservam suas práticas tradicionais, mantendo a cultura digital marginalizada. Contudo, as novas demandas sociais e educacionais influenciaram a implementação de políticas educacionais com propostas de inserção das tecnologias na educação. Desta forma,

a escola incorpora uma nova ferramenta ou nova técnica, adaptando-a a sua forma de entender o ensino, o que pode mascarar a continuidade, a manutenção e a preservação das práticas tradicionalmente consagradas sob um manto de inovação (LARA e QUARTIERO, 2011 p. 3).

Percebe-se que, neste contexto, que as escolas privilegiam as presenças das TIC sem remeter às apropriações pedagógicas se seus textos e mediação multimidiática. Ao zelar apenas pela garantia de acesso, tende-se a ignorar a produção específica dos textos contemporâneos, privilegiando a linguagem escrita em detrimento à possibilidade de articulação das linguagens. (GUIMARÃES, MAGALHÃES e BARRETO, 2010)

⁵ Reflexionar y reposicionar el problema *del aquí y el ahora* en la cotidianidad de la praxis educativa, las implicaciones filosóficas del uso del cine y arte en el campo educativo, los efectos en el sujeto maestro al entender el cine solo como um mecanismo, la posibilidad de los sujetos (estudiantes y maestros) de hacer experienciación de sí através del cine, la crítica que desde el cine se puede hacer al empobrecimiento de la percepción de lo real y las realidades, al igual que el uso de la imagen pensamiento, entre otras.

⁶ O *capital tecnológico* pode ser entendido como “a apropriação tecnológica, que envolve o acesso, os usos e as experiências de usos das tecnologias disponíveis e os saberes daí advindos, pela prática social. O capital tecnológico está assentado em duas dimensões: a posse (ou a condição de acesso) às diferentes tecnologias e o uso (e a experiência adquirida com os usos) dessas tecnologias. Destas duas dimensões pode resultar uma terceira: a possibilidade, pelo uso e pela experiência, da (re)elaboração das tecnologias que, transformadas, se convertem em novas tecnologias, em um movimento dialógico e possivelmente interminável.” (LARA e QUARTIERO, 2011 p. 3).

Esse levantamento me serviu para situar como estão as pesquisas que se referem ao audiovisual e para pensar conceitos básicos presentes na minha pesquisa, como os de identidade, cultura e consumo. De forma geral, é possível perceber de que forma as novas tecnologias vêm se inserindo – ou não – no meio escolar, contudo existe pouca bibliografia relacionada a esses usos quando se pensa uma área específica como a de Artes. Pensar as relações entre cultura e consumo é de suma importância quando analisamos de que forma isso interfere nas práticas dos professores tanto em suas formações, quanto em suas práticas docentes. Quando pensamos no professor de Artes, devemos ressaltar o quanto é importante averiguar seu panorama cultural, pois sua formação estética contribuirá sobremaneira para sua visão pessoal e profissional acerca dessa área.

2 ARTE, CULTURA, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO – UMA METODOLOGIA.

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Tocando em frente - Almir Sater e Renato Teixeira

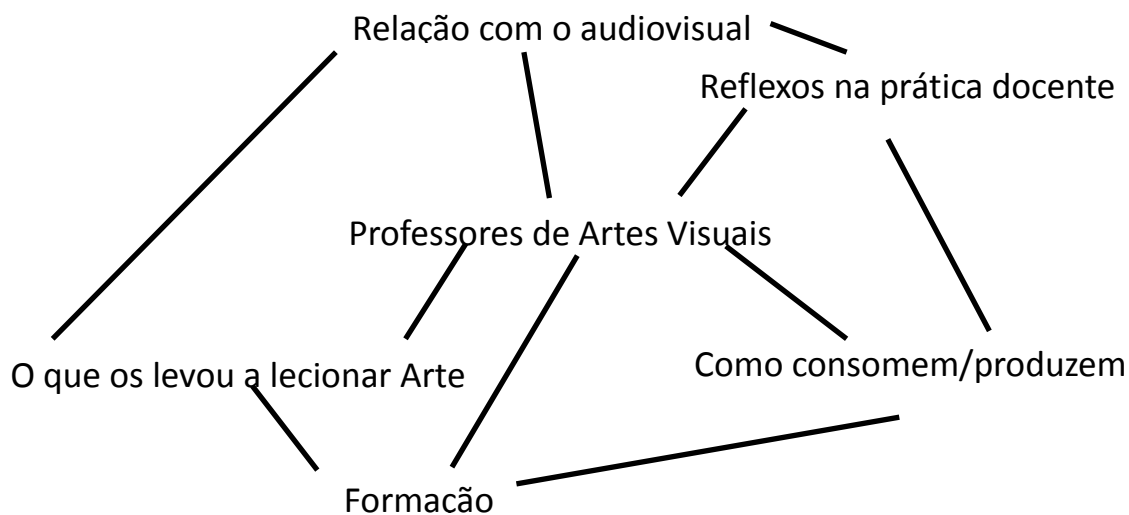
Neste capítulo pretendo apresentar as leituras e reflexões referentes ao percurso teórico-metodológico eleito para o desenvolvimento da pesquisa, elucidando conceitos-chave, opção metodológica e instrumentos de pesquisa situando em relação aos objetivos e no diálogo com os autores nesse processo de construção do campo de pesquisa. Apresento ainda o caminho trilhado para a busca dos atores investigados e a forma como ela foi se construindo ao longo do trajeto.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro trago algumas reflexões sobre docência e Arte, apresentando as relações estabelecidas para pensar os rumos da pesquisa e em seguida proponho pensar formação, cultura e experiência a partir das narrativas dos professores.

2.1 Docência e Arte – Buscas em conversas autobiográficas.

Neste momento pretendo apresentar os caminhos para a elaboração da pesquisa e consolidação de uma base metodológica, visando incorporar a esta proposta as vivências dos professores de forma concisa.

Ao investigar o repertório audiovisual do professor de artes e o que o leva a trabalhar com audiovisual em sala de aula, as questões da pesquisa encontram-se no rizoma abaixo.



As questões estão organizadas desta forma, pois existe uma questão hierárquica e como são questões que se entrecruzam, não caberia agrupá-las em forma de lista. Temos o Professor de Artes Visuais como parte de uma estrutura em que ele – indivíduo, professor, aluno, experimentador, produtor, consumidor, pensador, criador – compõe uma teia de relações a serem pensadas aqui: com o audiovisual, seus modos de consumo, produção e formação; o que os levou à prática docente vendo quais seriam os reflexos destes cruzamentos em sua prática. Da forma como compreendo essas articulações na pesquisa, penso que esses conceitos estão entremeados, tecendo as histórias e experiências desse sujeito professor. Sendo assim, optei por elaborar esse rizoma de modo a contemplar essas diferentes possibilidades de formação. As suas relações de consumo e produção relacionam-se diretamente com as experiências que tiveram e têm com as Artes e com o audiovisual e a partir delas pensam sobre o que é Arte, audiovisual e o que os levou a trilhar o caminho de uma licenciatura em Artes e da docência nessa área, consequentemente influenciando nas escolhas por criar, ou não, com seus alunos produtos em vídeo.

Entendo que o primeiro passo para compreender a formação do professor de artes visuais é conhecer como viveram e pensaram sobre suas vidas até o momento a partir de suas experiências. Por esse motivo a pesquisa opta por trabalhar de modo autobiográfico com as narrativas dos professores. Para tentar entender e traçar este panorama recorri à entrevista aberta como procedimento de coleta de informações, pois possibilita o aprofundamento das questões aqui propostas por permitir que o sujeito possa discorrer sobre determinado assunto de forma livre, norteado apenas por questões geradoras (BONI e QUARESMA, 2005). Como a intervenção do pesquisador é mínima, ocorrendo apenas quando é necessária, esse procedimento possibilita maior poder de exploração dentro das respostas dadas. Além disso, a entrevista aberta oferece ao sujeito a possibilidade de pausa e reflexão sobre si, como nos diz Duarte (2004):

Ao mesmo tempo em que coleta informações, o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo. (...) Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se auto avaliando, se auto afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (p. 220).

Por esse motivo a autobiografia como metodologia na pesquisa tem também uma dimensão formativa. Autores como Souza (2007) assinalam a narrativa autobiográfica como método para a compreensão do percurso de vida do professor como metodologia de pesquisa, pois intercambiar experiências é um processo de conhecimento com potencialidade formativa (p. 61).

Contudo, compreender esta potencialidade formativa construída a partir da narrativa, como nos diz Bueno (2002) trouxe uma ruptura aos métodos de pesquisa utilizados até as primeiras décadas do século XX. A autora afirma que “a subjetividade passa a se constituir na ideia nuclear e articuladora das novas formulações teóricas que realimentam as diversas áreas” (p. 11).

A decisão em escolher trabalhar com a narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa deu-se principalmente pela compreensão de que os espaços de formação se dão também na academia e na escola, mas não *apenas nesses*. Como, a partir dos autores que serviram de arcabouço teórico para essa escrita, penso a formação como processo contínuo que atravessa as mais diversas instituições – escolares, acadêmicas, sociais, virtuais, culturais, artísticas, etc. – essas leituras ajudam a perceber a “formação como percursos rizomáticos que se multiplicam e problematizam-se a partir do reconhecimento do *não-aprender*, do *não-conhecimento* também como lugares de formação buscando, com isso, desestabilizar esses pensamentos quase naturalizados” (SÜSSEKIND, FERRAÇO e OLIVEIRA, 2015, p. 4). Então, através do relato das experiências vividas por esses professores, pretendo realizar o levantamento sobre suas formações.

2.2 – Formação e experiência – buscando pontes com as narrativas dos professores

Entendo que formação e experiência dialogam e que essa articulação é algo que aparece nas narrativas dos professores. Por isso, escolho dialogar com os autores Walter Benjamin e Jorge Larrosa que contribuem no entendimento da experiência e da narrativa como elementos construtivos da formação do sujeito.

Nesse momento trago inicialmente como os autores refletem sobre esses conceitos para apontar como podem dialogar com minha pesquisa. Relacionam-se com a autobiografia e com a formação por isso a escolha. Entendo que Canclini (2005) aponta a cultura como o conjunto de significações de um sujeito a partir das suas vivências com o meio, as pessoas e os meios comunicativos a que tem acesso, em união à fala de Hall (1997) e a ação social que

nos permite atribuir significado a esse conjunto de códigos e linguagens. A partir desse entendimento, posso pensar que a cultura é o eixo pelo qual a identidade do sujeito se forma. E é partindo da narrativa das suas vidas, que buscarei apontar quais são as *ações sociais* que os formaram até aqui.

Benjamin aponta que “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (2012, p. 217). É através da entrevista aberta que se espera encontrar dados textuais que traduzem o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia (SCHÜTZE, 2010 p. 211). O narrador busca uma coerência em seu relato, sequenciando os acontecimentos atribuindo-lhes significado e direção, intercambiando experiências. Segundo Benjamin (2012), a faculdade de intercambiar experiências é uma faculdade do ser humano.

Ao narrar sua própria vida, o narrador revisita suas memórias, seus marcos, suas experiências, organizando-as, através da linguagem, de uma forma linear e compreensível a ele mesmo e a quem o ouve. Desta forma, o narrador elabora e reelabora sua própria história, cria um roteiro onde - tal qual um diretor de cinema que decide os cortes e duração de uma cena, ou um pintor que, através do uso da luz e da sombra, consegue destacar um elemento específico da obra - decide quais fatos são relevantes ao ponto de serem mais bem desenvolvidos em sua trama narrativa e quais merecem menos destaque.

Ao dialogar com Walter Benjamin em sua concepção de narrativa e experiência entendo que, do ponto de vista deste autor, a narrativa pode ser compreendida como o relato de uma história através das palavras. Estas estão carregadas de investimentos simbólicos, segundo a perspectiva Benjaminiana, elas não são utilizadas de forma ingênua, já que a palavra e a história têm uma relação visceral. Essa relação pode ser percebida quando ele compara o tempo do relógio, o qual se refere como “tempo homogêneo e vazio” (BENJAMIN, 2012 p. 249) e o tempo do calendário: “os calendários não marcam o tempo do mesmo modo que os relógios. Eles são monumentos de consciência histórica (...)” (*idem*, p. 250). O calendário é marcado pela temporalidade dos momentos: são instantes com especificidades simbólicas e históricas. Assim, o sujeito que narra “os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (*idem*, p. 242).

A palavra experiência tem sua raiz no latim, e significa passagem através do perigo. Esta passagem traz ao sujeito uma aprendizagem. A esta aprendizagem podemos associar a ideia de experiência de que nos fala Benjamin comentado por Larrosa (2002) onde “a

experiência é aquilo que ‘nos passa’, nos toca, ou que acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 25-26) e pensando que o sujeito deve se mostrar sensível a vivências outras, complementa: “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (p. 26). Essa sensibilidade é uma forma de mobilização poética do sujeito em relação ao nosso cotidiano pois

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Assim, o sujeito que narra sua experiência, segundo Benjamin

figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos (...) para muitos casos. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador infunde a sua substância mais íntima também naquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. (...) O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo (2012, p. 240).

Neste trecho Benjamin atribui o *status* de sábio àquele que transmite sabedoria pela experiência vivida (FERNANDES, 2003). Entendo que o sábio é aquele cujo aprendizado é tomado partindo de uma experiência vivida e ouvida por outros. Contar suas experiências através de histórias é uma forma de construir narrativas práticas, cabendo ao ouvinte interpretá-las. No contexto desta pesquisa, entendo a narrativa como a construção e transmissão – ou contação – do processo histórico de um sujeito. Processo porque a narrativa da experiência tem como característica múltiplas configurações, ela não cessa enquanto o narrador é alimentado pela vida.

Como a história da vida de alguém não tem um fim, ela pode ser contada de várias maneiras, sofrendo novas interpretações (BELLO, 2002 *apud* LOPES e LIMA, 2009). As histórias vividas apresentam marcadores, momentos de temporalidade privilegiada carregadas de instantes com especificidades simbólicas e históricas, como o calendário que marca datas

devido à importância de um acontecimento específico⁷. A coerência da narrativa se estabelece a partir do interesse em narrar, em dar sentido ao que é contado. Segundo Galvão (2005 *apud* LOPES e LIMA, 2009):

(...) as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido; têm lugar num contexto significativo; apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão; geralmente está envolvida uma lição de moral a ser aprendida; podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável; refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Podemos relacionar essa percepção do trabalho com as histórias dos professores que revelam os saberes e aprendizagens ali envolvidos à ideia de “moral” – de saber dar conselhos - que nos fala Benjamin ao falar do senso prático como uma das características de quem narra:

(...) Esse senso prático é a natureza da verdadeira narrativa. Ela traz sempre consigo, de forma aberta ou latente, uma utilidade. Essa utilidade pode consistir por vezes num ensinamento moral, ou numa sugestão prática, ou também num provérbio ou norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos ao ouvinte. Mas, se “dar conselhos” soa hoje como algo antiquado, isto se deve ao fato de as experiências estarem perdendo a sua comunicabilidade. (p. 216)

Para Benjamin, as palavras não são ingênuas, elas definem uma relação de essência entre a história, carregando a história com investimentos simbólicos. Ao narrar sua própria vida, o narrador revisita suas memórias, seus marcos, suas experiências, organizando-as de uma forma compreensível a ele mesmo e a quem o ouve. Desta forma, o narrador elabora e reelabora sua própria história, cria um roteiro onde - tal qual um diretor de cinema que decide os cortes e duração de uma cena, ou um pintor que, através do uso da luz e da sombra, consegue destacar um elemento específico da obra - decide quais fatos são relevantes ao ponto de serem mais bem desenvolvidos em sua trama narrativa e quais merecem menos destaque. Essas leituras ajudam a pensar que a cultura enquanto eixo formador da identidade do sujeito está diretamente relacionada às experiências vividas por esses professores.

⁷ Anotação feita na aula do professor Erick Felinto, no Programa de Pós Graduação em Comunicação (PPGCom) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na disciplina “Estudos avançados em teoria da comunicação” no dia 17 de março de 2015.

2.3 Caminhos percorridos

Trago nesse momento o relato do processo de construção da pesquisa. Para o início da pesquisa comecei a buscar sujeitos em diferentes locais: em encontros de formação e trocas de experiências (ANPED e Seminário Arte-Educação em Rede), em redes sociais e nas minhas redes de contatos.

A seleção dos sujeitos da pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: ser professor de Artes Visuais; ser professor atuante no ensino fundamental e/ou ensino médio; desenvolver trabalhos de produção em linguagem audiovisual com seus alunos. Resolvi estabelecer esses critérios por entender que ao produzir o professor se forma através da sua prática, por isso é essencial que esse professor seja atuante na rede de ensino, principalmente no ensino fundamental e médio.

A busca pelos sujeitos da pesquisa deu-se inicialmente na 11ª ANPED Sudeste em outubro de 2014, onde consegui o contato de uma professora através de sua colega de grupo de pesquisa. Após abordagem inicial através de e-mail, ela informou que estava no processo de escrita do doutorado fora do país e no momento não poderia se disponibilizar, mas que seria possível participar a partir do segundo semestre de 2015. Mesmo em contato posterior, a professora não possuía disponibilidade para participar, pois estava na fase final de sua pesquisa. A busca por novos sujeitos continuou ainda pela ida ao Seminário Arte-Educação em Rede: Compartilhando Experiências, organizado pelo grupo do Facebook Sala de Arte realizado em novembro de 2014. Lá, fiz contato inicial com uma professora que desenvolve trabalhos em vídeo com alunos adolescentes, trocamos mensagens pelo Facebook, mas em novo contato feito no início de 2014 não tive retorno. Procurei fazer contato com outros professores no próprio grupo do Facebook Sala de Arte, onde duas professoras se interessaram em participar da pesquisa.



Figura 1 11ª ANPED Sudeste



Figura 2 Evento no Facebook "Seminário Arte Educação em Rede"



Figura 3 Página no Facebook "Sala de Arte"

Ao compartilhar minhas questões de pesquisa e a necessidade de entrar em contato com professores com o perfil citado no meu grupo de pesquisa, alguns membros sugeriram nomes com quem poderia entrar em contato através do Facebook. Cheguei a três sujeitos indicados pelo grupo de pesquisa, que se mostraram disponíveis a conversar e contribuir na pesquisa.

Após os contatos iniciais com esses cinco sujeitos, os dois presentes no grupo Sala de Arte e os três indicados pelo grupo CACE, enviei a eles algumas perguntas por e-mail para poder conhecer o perfil de cada professor e ver seu interesse de participar da pesquisa.

- 1- Qual é a sua área de formação?
- 2- Há quanto tempo trabalha com audiovisual em sala de aula?
- 3- Produz vídeo com os alunos? Há quanto tempo?
- 4- Você gostaria de participar de uma pesquisa sobre audiovisual? Tem alguém para indicar?

Destes cinco sujeitos que receberam o e-mail com estas questões apenas quatro retornaram. Os quatro mostraram interesse em participar da pesquisa sendo que uma fez a ressalva de ter pouca experiência e não sabe se terá grande contribuição para a pesquisa, pois a professora não produzia vídeos com os alunos. Sendo assim, como ela não possuía o perfil desejado para a pesquisa, decidi por não incluí-la na mesma, já que ela não estava no perfil.

Após essa coleta inicial de dados sobre os participantes da pesquisa aprofundi as questões acerca da relação destes professores com o audiovisual começando a levar em consideração o aspecto formativo desta linguagem nas construções identitárias sujeito/professor.

Alguns dos eixos de conversa iniciais nos meus contatos com esses 3 sujeitos foram:

- Idade, tempo de experiência e segmento em que atua;
- O que é audiovisual para ele e como percebe essa relação ao longo da sua própria vida;
- Falar sobre sua opção por estudar artes na formação;
- E se ele percebia relação entre a o estudo na universidade e a experiência com o audiovisual;

Novamente, pude contar com o retorno de todos os professores. Após o momento de qualificação e melhor elucidação dos objetivos da pesquisa, o passo seguinte foi ampliar meu diálogo com esses professores. Todos responderam o novo contato sendo que, por problemas de saúde, uma professora não conseguiria mais participar, sendo assim eu teria apenas dois sujeitos para entrevistar: Rosiane Dourado e Antônio Pinheiro. Antônio indicou um professor com quem trabalha, mas ao entrar em contato com o mesmo não tive retorno.

Devido ao baixo número de sujeitos que permaneceram, optei por buscar mais professores para a pesquisa. Busquei contato com um professor com quem trabalhei e este concordou em participar da pesquisa, o professor Raphael Fonseca. Fiz contato com ele com as mesmas questões anteriores com as quais contatei os professores.

Este professor não tinha nenhum outro nome para indicar. Foi feito novo anúncio em busca por professores em grupos do Facebook, sendo estes o “Professores de Artes da SME”, o “Professores de Arte da SEEDUC - RJ” e novamente no “Sala de Arte”. Consegui retorno de duas professoras apenas no grupo “Professores de Artes da SME”. Novamente enviei as questões resumidas às duas e quando expliquei que uma entrevista presencial fazia parte do procedimento, uma professora desistiu de participar alegando que não seria possível continuar, que ela estaria disposta apenas a “completar” as respostas para uma entrevista, mas não seria possível encontra-la pessoalmente. A outra professora foi a Thaís Fraga que aceitou colaborar. Essa professora indicou outros dois professores que não puderam participar.



Figura 4 Grupo “Professores de Artes da SME”.



Figura 5 Grupo Professores de Arte da SEEDUC - RJ

Houve muita dificuldade em encontrar professores de Artes com o perfil de produtores de audiovisual em suas aulas e isso se reflete no baixo número de entrevistados. Talvez isso já nos aponte que são poucos os professores que trabalham com audiovisual nas suas aulas. No entanto, seguimos tentando... Fora isso existiu a questão humana que impossibilitou que alguns professores participassem, como no caso de uma professora que teve um problema de saúde que a impossibilitou de ser entrevistada; uma que estava em processo de escrita de doutorado e uma que ficou com receio – talvez – de ser entrevistada, mesmo elucidando que a entrevista e a pesquisa não tem caráter avaliativo de julgar suas práticas.

Apresento na tabela abaixo o panorama de busca pelos sujeitos da minha pesquisa mostrando quantos foram contatados, quantos efetivamente ficaram na pesquisa e aqueles que não participaram, os motivos pelos quais não ficaram na pesquisa.

| Professores | Forma de contato | Participação na pesquisa | Por que não participaram |
|--------------------|--|---------------------------------|---|
| Antônio | Indicação por membro do grupo CACE | Sim | - |
| Raphael | Rede pessoal/profissional de contato | Sim | - |
| Rosiane | Indicação por membro do grupo CACE | Sim | - |
| Thaís | Grupo do Facebook “Professores de Arte da SME” | Sim | - |
| Professora 1 | Grupo do Facebook “Sala de Arte” | Não | Problemas de saúde. |
| Professora 2 | Indicação por membro do grupo CACE | Não | Fora do perfil (não produzia vídeos com os alunos). |
| Professora 3 | ANPED Sudeste 2014 | Não | Finalizando doutorado. |
| Professora 4 | Seminário Arte-educação em rede. | Não | Não retornou o contato. |
| Professora 5 | Grupo do Facebook “Professores de Arte da SME” | Não | Não quis ser entrevistada. |
| Professor 6 | Indicado pelo professor Antônio | Não | Não retornou o contato. |
| Professora 7 | Indicada pela professora Thaís | Não | Fora do perfil (não produzia vídeos com os alunos). |
| Professor 8 | Indicado pela professora Thaís | Não | Fora do perfil (não atuava em escola). |

Essa pequena presença de professores de artes interessados em participar da pesquisa sobre suas relações com o audiovisual é um dos elementos da pesquisa que nos trará reflexões mais adiante. Que concepção de artes e de audiovisual esses professores possuem? Como foi a formação que tiveram dentro e fora dos espaços formais de educação? Participar de uma pesquisa sobre sua experiência e sua prática em sala de aula pode ser algo amedrontador para esses professores? Ou será que o fato de escolher professores produtores nos indique que são poucos os que o fazem e por isso a dificuldade do acesso a mais sujeitos na pesquisa? Será por isso o baixo número de professores que consegui que estivessem interessados em participar da pesquisa? Essas e outras questões surgem desse processo de pesquisa e apontam que a relação entre arte e audiovisual pode não ser tão próxima das práticas e processos formativos dos que atuam com a arte quanto supúnhamos.

Nos capítulos seguintes trago as análises surgidas dos materiais autobiográficos coletados com os professores e destaco que, ao falarmos dos professores que participaram da pesquisa, decidimos revelar o nome dos participantes tendo todos os professores concordado em ser identificados pelos seus nomes reais. Desse modo a opção da pesquisa foi manter o solicitado pelos professores. Eis que falamos deles por eles mesmos sem omitir seus nomes.

2.3.1 Perfil dos professores.

Apresento o perfil dos professores que participaram da pesquisa até o final. Dos doze que entrei em contato somente quatro mantiveram-se na mesma concordando em participar e colaborar com a mesma. São esses os sujeitos:

Rosiane Dourado (indicada por membro do CACE): tem 37 anos e leciona há dez anos. Trabalha na rede pública e particular, e atende todos os níveis de educação: ensino fundamental, médio e superior, onde dá aula em um curso de extensão em Artes. Formada em História da Arte e mestre em Design, trabalha há seis anos (2009) com o audiovisual em sala de aula e desde 2011 produz vídeos com seus alunos. Não conhece ninguém para indicar;

Antônio Pinheiro (indicado por membro do CACE): tem 56 anos e leciona há dezessete. Formado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, atua na rede estadual de educação: SEEDUC e FAETEC⁸, educação básica e ensino médio começou a trabalhar com audiovisual em suas aulas em 2010 e um ano depois iniciou produção de vídeo

⁸ SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação (RJ). FAETEC – Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (RJ).

com seus alunos. Indicou um professor a quem enviei um e-mail me apresentando e explicando a pesquisa, mas não tive retorno;

Raphael Fonseca (professor com quem trabalhei e foi meu coordenador no Colégio Pedro II): tem 28 anos e leciona há sete anos. Trabalha no Colégio Pedro II com ensino médio, tendo já ministrado aulas na UERJ no curso de História da Arte onde se formou. Trabalha também como curador e crítico de Arte. Atualmente é doutorando em História da Arte. Trabalha com audiovisual em suas aulas desde o início de sua carreira docente e há cinco anos produz vídeos com seus alunos. Não conhece ninguém para indicar.

Thaís Fraga (propôs-se a participar através de contato no grupo Professores de Arte da SME⁹): tem 29 anos e há seis anos leciona. Atua no ensino público do município do Rio de Janeiro (SME/RJ), trabalhando com primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. É formada em Artes Plásticas e usa o audiovisual em suas aulas desde que começou a trabalhar no município (há cinco anos), quando também começou a produzir, junto a outras professoras, trabalhos com o audiovisual em projetos como Cine Clube. Esses projetos tiveram duração de um a dois anos. Indicou dois professores, sendo que um deles produzia vídeos, mas não era professor atuante em escola e a outra professora que era atuante, mas não produzia vídeos (!).

Pode-se perceber que este é um grupo heterogêneo de professores no que diz respeito à faixa etária e, conseqüentemente no tempo de experiência como professor; e homogêneo no que diz respeito à área de atuação: todos atuam na rede pública de educação. À exceção do professor Raphael, todos trabalham com ensino fundamental. Dos quatro professores, três trabalham com ensino médio e uma no ensino superior.

Um item que merece destaque nesta pesquisa foi a dificuldade em encontrar professores que realizem trabalhos de produção em audiovisual com seus alunos e que estivessem dispostos a participar da mesma. Apesar das desistências e percalços, aparentemente o número de professores que executam esse tipo de trabalho é baixo, por isso o estudo foi realizado com apenas quatro sujeitos. Esse fato já nos traz indicações de reflexão.

⁹ SME – Secretaria Municipal de Educação.

2.3.2 As entrevistas autobiográficas

Após o primeiro levantamento com os professores, o passo seguinte foi marcar entrevistas com os mesmos. A escolha do local para realização das entrevistas sempre ficou por conta dos próprios professores, visando sempre sua comodidade. Não tive problemas com relação a isso, sendo cada uma realizada em um local diferente. A entrevista com Rosiane ocorreu no Colégio Pedro II, durante seu horário de planejamento; a de Antônio ocorreu num restaurante no Centro do Rio de Janeiro; fui até a residência de Raphael para entrevista-lo e encontrei com Thaís na praça de alimentação de um shopping em Madureira. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e foram transcritas por mim, elas tiveram em média uma hora e dez minutos de duração. Os professores assinaram uma autorização para participação na pesquisa relacionada à questão ética da pesquisa, onde eram esclarecidos sobre a possibilidade de as informações dadas terem a possibilidade de serem divulgadas nos mais diversos meios e onde deveriam assinalar a opção de revelar seus nomes ou não.

Para as entrevistas foram pensadas esses eixos de debate ampliando as conversas inicialmente realizadas com os professores:

- primeiros contatos com artes e com audiovisual
- eventos marcantes na vida deles (com artes e audiovisual)
- escolhas de consumo (assistir, visitar, ler)
- interesse pelo audiovisual e pela faculdade de artes
- ideia de arte para eles e- o que atrai o olhar
- formação com a arte e o audiovisual
- trabalho com audiovisual na sala de aula

Foi interessante perceber que, logo no início das entrevistas em que busquei ouvir suas narrativas autobiográficas todos os professores ao serem provocados a pensar sobre suas primeiras relações com o audiovisual, indagaram se essa relação seria “na vida” deles, no sentido de pensarem essa relação desde o início de suas vidas, independente de escola, etc. Todos tinham conhecimento de que era uma pesquisa de formação, mas foi importante deixar claro neste momento a que processo de formação eu me referia: não àquele institucional, e sim ao que acontece de forma contínua em nossas vidas.

Outra percepção relevante foi observar durante as entrevistas na pesquisa o potencial da entrevista autobiográfica, pois permite ao entrevistado a oportunidade de uma pausa e

reflexão sobre ele mesmo. A reação de um dos professores entrevistados elucida esse momento quando este fala:

(...) entrevista é muito bom porque tem umas coisas que você nunca pensa na vida (...)
Raphael Fonseca

Raphael aponta nessa fala a o quanto pode contribuir a ação de pensar e narrar sua experiência. Como nos diz Duarte, nesse momento “atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (2004, p. 220). Mesmo não sendo objetivo principal dessa pesquisa, é importante ver que ações deste tipo, são capazes também de dar continuidade ao processo de formação desses sujeitos.

Algumas questões para nossa pesquisa podem ser: como esses professores entendem a arte e o audiovisual? O que pensam a respeito? Minha pesquisa procura refletir um pouco sobre essas concepções e esse processo pelo ponto de vista deles, professores. É o que busco trazer nos capítulos seguintes.

3 SOBRE MIM, SOBRE NÓS – O QUE OS PROFESSORES ME DIZEM

Neste momento pretendo apresentar as reflexões feitas a partir do que os professores me disseram durante as entrevistas sempre buscando dialogar com os autores. Impossível, neste momento não ter uma relação de identificação com estes personagens, já que em diversos momentos consegui reconhecer um pouco da minha própria formação em suas falas. Há um pouco de mim nos que os professores me dizem.

Este capítulo está subdividido em eixos temáticos, mas essa divisão não impede o diálogo entre eles, muito pelo contrário: a construção da identidade e da formação dos professores é justamente essa colcha de retalhos, onde não há parte mais relevante, todas importam, todas compõem o todo. Nesse capítulo inicio apresentando minhas reflexões sobre a arte para depois dialogar com as concepções de arte dos professores. Em seguida, para perceber os entendimentos dos professores sobre o audiovisual, faço um levantamento relacionando o mesmo com as artes num movimento convergente.

3.1 Pensando sobre a arte: alguns conceitos e reflexões

A arte limpa da alma a poeira da vida.
Pablo Picasso

A frase dita por Picasso não abre este texto que tenta definir o conceito de Arte de forma ingênua. Não gostaria que fosse apenas uma frase marcante, mas sim um momento de pausa para refletirmos sobre qual o significado da arte para cada um de nós. O que estaria por trás da metáfora “limpar da alma a poeira da vida”? A possibilidade de apreciar a beleza oculta por uma camada acinzentada de sujeira ou fazer com que enxerguemos a realidade enterrada pelo pó? Esta assertiva nos leva a pensar ainda qual é a função da arte e além, nos faz questionar sobre “o que é arte?”. Ouvir esta pergunta me faz pensar de imediato em todo acervo imagético que compõe minha memória no que tange meu conhecimento relacionado à arte: pinturas, painéis, esculturas, ambientes, construções... Se pudéssemos falar através de imagens (ou música, ou poesia) talvez houvesse certa facilidade em definir, ou ao menos exemplificar “arte”, mas cada vez que essa pergunta é feita a alguém – ou a nós mesmos – a resposta não vem de pronto; é uma resposta que demanda certo raciocínio, pois atribuir significado concreto a algo tão subjetivo possui elevado grau de dificuldade.

A amplitude de possibilidades que a arte nos oferece é o que torna a sua descrição através de palavras por vezes insuficiente, pois parece que ao contemplar de um lado, a definição torna-se deficitária de outro, principalmente se pensarmos em como a arte mudou¹⁰ ao longo dos tempos. Complemento esta fala com o raciocínio do poeta e crítico de arte Ferreira Gullar, que aponta a linguagem como um sistema, com elementos, relações, princípios, etc. e não como expressão (1982 p. 11), que é uma das características da arte. Na busca de uma definição mais precisa, recorri ao Dicionário de Artes Plásticas de Almir Paredes Cunha¹¹, que nos fala que arte é a “denominação dada a qualquer forma de expressão humana em que esteja presente a preocupação estética” (2005, p. 120).

Essa definição levanta uma questão: toda arte é uma forma de expressão? Tomando como exemplo a pintura, poderíamos considerar a representação fotográfica de uma paisagem fruto da expressão do artista, ou mera reprodução da realidade visível possível através do domínio da técnica do desenho, perspectiva e pintura? Dentro deste raciocínio, por apresentar mais características técnicas que expressivas, deixa de ser arte? Voltando alguns milhares de anos na história da arte e da humanidade, as garatujas produzidas pelo homem primitivo no período paleolítico estavam mais relacionadas a algo místico que expressivo, pois o acesso a estas pinturas dentro das cavernas era restrito, considerado como um lugar sagrado. Da mesma forma as pinturas corporais de algumas tribos indígenas brasileiras estão ligadas às suas crenças e valores culturais. Aqui, o produto a que hoje denominamos como arte rupestre ou arte indígena na verdade recebe o título de arte devido à forma como nossa percepção se transforma no mesmo compasso que nosso modo de existência (BENJAMIN, 2012 p. 183). Quer dizer, o modo como percebemos as coisas está atribuído a condições históricas a que a humanidade vem se submetendo ao longo dos anos e das relações estabelecidas entre povos e culturas diversas e como interpretamos e nos apropriamos da cultura do outro.

“A produção artística começa com imagens a serviço da magia. O que importa nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas. (...) À medida que as obras de arte se emancipam do seu uso cultural, aumentam as ocasiões para que elas sejam expostas” (Benjamin, 2012 p. 187). A técnica que possibilitou a reprodução dessas imagens e conseqüentemente as tornou acessíveis ao mesmo tempo em que nos aproximou delas, nos permitiu uma nova compreensão acerca das mesmas. As imagens têm o poder de falar por si e

¹⁰ A escolha pelo verbo “mudar” não é aleatória. Em diversos textos encontra-se o verbo “evoluir”, porém evolução implica em melhorar a coisa e não é a intenção atribuir valor ao conceito em questão (arte). Dizer que a arte “evoluiu” seria uma afirmação com base em gostos e preferências pessoais, que não é o objetivo aqui.

¹¹ Museólogo, livre docente em história da arte, professor de desenho e ex-diretor da Escola de Belas Artes da UFRJ.

de carregar aspectos simbólicos da sociedade que a produziu. Por exemplo: o olho wedjat, representação do olho de Hórus, na cultura egípcia tinha o poder de afastar o mal. Embora saibamos deste fato através do acesso a imagens e pesquisas sobre esse elemento, ele não possui o mesmo simbolismo e força para nós que possuía para os habitantes do Antigo Egito, ou seja, para nós ele perdeu sua existência no ritual. Isso é resultado da emancipação da obra de arte através da sua reprodução técnica (idem, p.186).



Figura 6 Ornamento com olho wedjat (c. 1370-52 a. C.)

Magia, deleite visual, aprimoramento técnico, registro, meio de modificação social e da própria arte... Inúmeras seriam as “funções” da arte ao longo de sua existência e da nossa própria como seres humanos e produtores potenciais de arte. A velocidade com que as imagens passaram a circular e as distâncias encurtadas após o surgimento da fotografia foi um facilitador do acesso à arte e refletiu no processo de mudança deste campo, pois conceitos tradicionais como criatividade e gênio, valores eternos e estilo, forma e conteúdo (idem, p. 180) deixaram de ser “regras” para a arte. A partir daí surgem movimentos como o impressionismo – o primeiro levante contra a arte ensinada e cultuada nas academias de arte – e as vanguardas que refletem aquele tempo: retorno ao primitivo, reação do artista a guerras e conflitos sociais (expressionismo); a Revolução Industrial, velocidade das máquinas e consequente aceleração do ritmo de vida (futurismo). O cubismo inaugura uma nova relação com a representação pictórica através da tomada de consciência da superfície da tela, rompendo com a ideia de representação do tridimensional num suporte bidimensional, abrindo caminhos para a abstração. Outra contribuição importante do cubismo foi a inserção de elementos que desafiavam o ideal de beleza e naturalismo ocidental, trazendo a estética da cultura africana para suas obras. O dadaísmo surge como um movimento de contestação de valores, inclusive da arte e passa a se valer de qualquer superfície e material. Pensando a

figura do artista, Marcel Duchamp, um dos nomes mais importantes do dadaísmo e criador dos polêmicos *ready-mades*¹², pensa o artista não como ser exclusivamente mediúnico, mas sim como um ser em estado de consciência do plano estético sobre o que está fazendo, ou porque está fazendo (DUCHAMP, 1965). O filósofo austríaco Ernst Fischer, coloca o artista como aquele que domina, controla e transforma a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma (1959, p. 14). Ainda assim, há algo de intuitivo naquilo que o artista produz. Saber elaborar de forma (des)harmoniosa um produto artístico requer mais que um conjunto de conhecimentos. Existe um elo entre esses elementos que dependem do envolvimento do sujeito-artista com eles, da sua intenção, do seu posicionamento pessoal e do seu objetivo ao produzir determinada obra. Mesmo levando em conta todos estes pressupostos, a obra final corre o risco de não atender a idealização de seu autor, pois há algo de “não plástico” que não pode ser traduzível.



Figura 7 Pablo Picasso. *Les Femmes d'Alger (O.J.)*. 1907-08



Figura 8 Marcel Duchamp. *A Fonte*. 1917.

Em seu livro *A Necessidade da Arte*, Fischer levanta uma série de argumentos para definir arte e sua função no mundo. Como dito anteriormente, as relações e entendimentos acerca de uma definição de arte sofrem variações de acordo com as nossas relações com a sociedade e o mundo. Sendo o texto escrito em 1959, ele atendia aos anseios e angústias de uma arte predominantemente burguesa, contudo os pontos trazidos para esse texto são relevantes para pensarmos a arte no tempo atual. No início do capítulo “A função da arte”, Fischer nos apresenta uma reflexão sobre a arte segundo o pintor Piet Mondrian, que a entende como uma compensação para a deficiência da realidade (p. 11). Em discordância com a teoria deste artista, lança as seguintes questões:

¹² Objetos comuns produzidos em massa que, retirados do seu contexto de uso e/ou associados a outros objetos, ganham status de obra de arte.

“(...) será a arte apenas um substituto? Não expressará ela também uma relação mais profunda entre o homem e o mundo? E, naturalmente, poderá a função da arte ser resumida numa única fórmula? Não satisfará ela a diversas e variadas necessidades? E se, observando as origens da arte, chegarmos a conhecer sua função inicial, não verificamos também que essa função inicial se modificou e que novas funções passaram a existir?” (p. 11-12).

Nas mais diversas culturas, a arte tem sido compreendida de formas diferentes. Na Grécia antiga as esculturas imprimiam modelos de perfeição da forma humana, alcançada por vezes através da representação idealizada de deuses; a sociedade Ngil, no Gabão, produzia máscaras que serviam para resolver disputas e reprimir o mau comportamento dentro da comunidade; em tempos antigos as tatuagens Maoris, na Nova Zelândia, foram símbolo de posição social, conhecimento e habilidades, hoje elas refletem a ancestralidade do indivíduo e sua história pessoal. Nestes três exemplos temos conceitos de arte totalmente distintos entre si e do conceito de arte que temos atualmente. Um ponto convergente nestes casos é que a arte vai além da estética: ela transcende a barreira do material, do humano, e conversa com algo de sobrenatural ou místico. O que aproxima a valoração destes símbolos à arte que compreendemos como tal nos dias atuais é a definição romântica que Fischer nos dá sobre ela: “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias.” (idem, p. 13).

Algumas linhas depois o autor apresenta um contraponto a essa visão de arte como o caminho do indivíduo para a plenitude, lançando algumas indagações:

“Não conterà a arte, também, o contrário dessa perda ‘dionisíaca’ de si mesmo? Não conterà a arte igualmente o elemento ‘apolíneo’ de divertimento e satisfação que consiste precisamente no fato de que o observador *não* se identifica com o que está sendo representado e até se *distancia* do que está sendo representado, escapa ao poder direto com que a realidade o subjuga, através da representação do real, e liberta-se na arte do esmagamento em que se acha sob o cotidiano?” (p. 13).

Podemos desta forma, retornar à afirmação de Picasso que inaugura este texto. Ao mesmo tempo em que ela, a arte, tem o poder de nos afastar do mundo, tem o poder de fazer nos reaproximarmos dele. Ela é fuga e imersão. Nos faz compreender o que está ao nosso redor e ao proporcionar essa compreensão, inaugura um novo espaço para questionamentos. Da mesma forma que a arte e artistas sofrem interferências de contextos políticos, sociais e históricos, o público que a vê/ouve/lê/assiste, depende de um aglomerado de elementos capazes de criar preferências e gostos ao que consome em relação a esse tipo de produto.

Fischer defende que o espectador¹³ retire da experiência artística mais que a mera observação, mas que pense o que viu e formule um julgamento quanto ao que viu (idem, p.15). Esse julgamento acontecerá dependendo de suas experiências anteriores, da forma como ele, espectador se comunica com os outros e com o ambiente.

Pensar a arte nos dias atuais é estar atento à todas as transformações visitadas ao longo desta escrita que nos trazem ao seguinte cenário artístico:

“A arte (contemporânea) perde a sua materialidade inscrita, por exemplo, numa tela e, em boa medida, passa a se articular como um conceito. Assim, a arte conceitual (...) materializou de um modo particularmente duradouro o pressuposto da obra de arte como expressão de um conceito sobre a própria obra de arte, conceito estético mais ou menos elaborado, mais ou menos refletido, mais ou menos explícito” (Aguiar e Bastos, 2013, p. 183).

Estes autores trazem a obra de Joseph Kosuth como símbolo da desmaterialização da arte. Conhecemos a relação da arte com o sagrado, como mimese, como expressão e como forma. Até então a arte esteve a serviço de coisas externas a ela. No cenário atual a arte está a serviço dela mesma: opera dentro de si mesma para redefinir e alterar o sentido dos suportes institucionais da escola à história (VIDAL *apud* AGUIAR E BASTOS, 2013, p. 185). Este momento é como um retorno ao valor de culto da arte, mas desta vez um culto a si própria.



Figura 9 Joseph Kosuth. One and Three Chairs. 1965.

Uma das questões discutidas pela Arte contemporânea é a sua relação com o público. O estranhamento – ou aversão – às produções contemporâneas está comumente ligado ao fato de elas não serem explicáveis. É o que Fernando Cocchiarale coloca como “a necessidade de mediação pela palavra para a produção de sentido” (2006 p. 7). Com isso ele quer dizer que existe a necessidade de se reduzir a obra a um entendimento, sendo que para ele

¹³ Uso o termo espectador com certa ressalva, pois pensando as diversas linguagens artísticas contemporâneas, ser espectador de forma passiva não define a ação em meios como instalações e performances onde o espectador torna-se participante. Resolvi manter o termo por fidelidade ao texto original.

a explicação assassina a fruição estética, já que ao reduzir a obra a uma explicação mata sua riqueza polissêmica e ambígua, direcionando-a num sentido unívoco. O problema é que essas pessoas usam um único verbo: *entender*. Entender significa reduzir uma obra à esfera inteligível. Eu nunca ouvi ninguém dizer: eu não consegui *sentir* essa obra. Como as pessoas têm *medo* de *sentir*, elas *entendem*, reduzem sua relação ao ato inteligível (...) (COCCHIARALE, 2006 p. 10).

O que percebemos é que vem, cada vez mais, sendo desfeitas as fronteiras entre *Arte* e *vida*. Com isso, a Arte e os espaços – ruas, prédios, galerias, museus, muros, etc. – vêm estabelecendo novas possibilidades, visualidades e visibilidades, pois à medida que a Arte sai de seu espaço legitimador e se apropria do cotidiano para acontecer/resistir/existir, ela se torna acessível a todos, tanto no campo da fruição como da produção. Podemos citar um artista português e dois brasileiros que nos fazem entender isso: Artur Barrio, Hélio Oiticica e Neville d’Almeida. A série de trabalhos intitulada “Trouxas ensanguentadas”¹⁴ (1969-1970), de Barrio, tinha relação com a ditadura militar e colocava ali “a gênese de um modo de pensar o lugar da arte que busca afirmar características intrínsecas à vida que vão na contramão dos atos de conservar, guardar, ordenar” (SCHWARTZMAN *et alii*, 2008 p. 66). Na série “Bloco-experiências de Cosmococa – programa in progress”¹⁵ (1973-1974), Hélio Oiticica e Neville d’Almeida nos convidam à experimentação de sensações ambíguas, como inquietação e preguiça, em espaços destinados para serem extensões do corpo. A existência dessa obra no Instituto Inhotim é reflexo da reprodutibilidade técnica de que nos fala Walter Benjamin em seu célebre texto, pois o programa Cosmococa existiu sem a montagem das salas por seus idealizadores. O conjunto de textos, fotos e instruções foi o que tornou possível sua construção mesmo após a morte de Oiticica. A ideia de aproximação entre *Arte* e *vida* tanto no trabalho de Artur Barrio quanto no de Neville d’Almeida e Hélio Oiticica fica clara na frase do próprio Hélio: “transformar processos de arte em sensações de vida” (SCHWARTZMAN *et alii*, 2008 p. 151).

Assim como a arte contemporânea, temos a arte popular e a arte de rua que nos fazem refletir sobre o que é arte e o que é ser artista, já que muitos não passaram por universidades ou cursos voltados ao desenvolvimento de desenhos ou produções plásticas, ou seja, não possuem o “título” de artista, sendo este título um diploma ou qualquer certificado que legitime sua formação. Da mesma forma podemos pensar a arte do inconsciente, cujo maior

¹⁴ A série “Trouxas ensanguentadas” consistia em trouxas contendo carne, ossos e sangue, abandonadas pelo artista na cidade ou campo.

¹⁵ O conjunto “Cosmococa” prevê ambientes com piscina, redes, piso, paredes e objetos de espuma. Lugares para experimentar, com músicas, projeções de imagens e desenhos feitos com cocaína sobre capas de livros, discos e revistas.

representante é Arthur Bispo do Rosário (1909-11 (?) -1989)¹⁶, que, diagnosticado como esquizofrênico-paranoico após um delírio místico, é considerado grande artista brasileiro por suas produções dialogarem com as obras contemporâneas, sendo que no seu entendimento, seu trabalho era o de fazer um inventário com as coisas existentes no mundo para o dia do Juízo Final.



Figura 10 Arthur Bispo do Rosário. Canecas. Sem data.

Finalizando, trago outro trecho de Fischer sobre os dois lados da arte:

“A predominância de um dos dois elementos da arte em um momento particular depende do estágio alcançado pela sociedade: algumas vezes predominará a sugestão mágica, outras a racionalidade, o esclarecimento; algumas vezes predominarão o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o ‘eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (FISCHER, E., 1959, p. 19).

Acredito que não possamos encontrar uma definição fechada e que contemple de forma total “o que é arte”, talvez o mais correto seja pensar “o que a arte representa para mim”. Pois o entendimento sobre este conceito vai depender das experiências que cada um teve com/pela/através da arte. Penso que a arte é aquilo que a priori capta a nossa atenção e de forma sensível estimula um raciocínio acerca de algo. Retornando à frase de Picasso, a arte seria aquilo que nos faz ver com uma ótica diferenciada como a realidade se apresenta sob a nuvem de poeira do dia a dia.

¹⁶ A data de nascimento é incerta, pois de acordo com registros da Light, onde trabalhou, nasceu em 16 de março de 1911. Nos registros da Marinha, onde serviu entre 1925 e 1933, consta 14 de maio de 1909. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-ros%C3%A1rio>

3.2 Contatos e concepções dos professores com e sobre a arte

Como já foi falado é importante observar *o que* eles entendem por arte nesse contexto da pesquisa. Curioso observar que antes do contato com “obras de arte”, eles já tinham vivido a experiência do cinema, no entanto esta linguagem não foi trazida por eles como *arte*, apesar de ela ser reconhecida como a *sétima arte*. Esse detalhe nos ajuda a compreender a subjetividade conceitual e formal da arte, pois ela pode se manifestar em suportes tão múltiplos que podem fugir ao nosso consciente.

A questão “o que é Arte para você?” foi feita aos professores e, assim como eu encontrei dificuldade em elaborar uma definição para este conceito, os entrevistados também a tiveram, demandando sempre uma pausa maior para um momento de reflexão sobre o assunto. Suas respostas foram as seguintes:

(Risos) Ai, que coisa difícil! (Risos) Gente, o que que é arte pra mim? – Pausa – O que é arte? Eu posso dizer pra você que é uma possibilidade de ver o mundo. Pode ser uma possibilidade de ver o mundo. Porque na verdade eu acho que faço isso com meus alunos. Com a arte... Eu abro janelas... Eu crio redes com eles, entendeu? Dá possibilidades. Eu acho que artes é isso. Não entrar naquela questão de que arte é criação, acho que tem botar a arte como uma coisa mais abrangente. Até porque eu acho que arte é uma coisa muito de sensibilidade, muita coisa de olhar, de perceber, de ver. (...) Eu acho que arte é você abrir para o mundo. Quando um aluno vem perguntar o que tem de exposição pra ver, ou quando a aluna foi no museu do índio, ficou fascinada, depois na outra semana ela pega o filho pra levar... Depois leva o marido... Depois leva o sobrinho. Ela foi ao museu do índio naquela ano não sei quantas vezes porque ela levou todo mundo da casa dela, ficou encantada com o espaço, com o que viu. Então essas coisas, elas abrem caminhos, né? (...) Então assim, eu acho que a arte possibilita isso, eu acho que arte é você se abrir para o mundo. É reeducar o olhar, sei lá... Se reeducar. Não sei... É difícil! (risos).

Antônio

(Risos). Essa pergunta é muito absurda! Cara, eu não sei! É muito complicado responder isso, Jamila. O que eu entendo por arte, eu não sei. Eu acho que (pausa)(...) De modo disciplinar eu acho que cada vez mais eu entendo que o nome “artes visuais” não faz sentido, entendeu? Eu acho que a gente deveria mesmo ter uma disciplina chamada mesmo “cultura visual” que engloba arte. Agora o que eu entendo por arte poderia responder de mil e um modos, acho que não tem como definir de um modo tão preciso. Eu acho que... Enfim tem várias formas de responder. Tem aquela teoria institucional da arte: se está num museu, logo é arte. Acho que tem muitas questões aí no meio. Mas eu acho que cada vez mais o termo mais apropriado é “imagem”. Que quando você vai na exposição do MAR¹⁷, que o Paulo Herkenhoff fez a curadoria, e você tem a pintura da Tarsila do Amaral e aí ao lado da Tarsila você tem uma série de LP's da Alcione - que era a melhor parte da exposição - isso obviamente não tem o estatuto

¹⁷ Exposição “Tarsila e as mulheres modernas no Rio”, ocorrida no Museu de Arte do Rio – MAR entre 12/05/2015 e 20/09/2015.

artístico, tal qual a tradição clássica, moderna ou contemporânea colocou, mas é uma imagem potente. Então eu acho que cada vez mais, **enquanto professor eu entendo que o termo arte tem que ser problematizado**. Quando o Debret vem pra cá, faz aquarela e transforma naquele livro de gravura, claramente no século XIX um livro de gravura não é tão arte quanto uma pintura. É tipo uma revista de figurinha aquilo ali. Do mesmo modo que pra algumas pessoas as primeiras histórias em quadrinhos não são arte. Porque a questão é pesar o termo “arte”. **Acho que o termo “arte” é muito circunscrito a um sistema, a uma formação, a uma intenção também de alguém querer ser artista. Mas eu acho cada vez mais apropriado usar o termo “imagem”.**

Raphael

É, né? A tal da perguntinha complexa que... Olha... Eu estou num momento que eu não parei para me perguntar, mas eu sei que **eu tenho aqui várias questões**. Porque eu tenho participado de alguns debates, presenciado algumas apresentações de trabalho e eu percebo que nós, profissionais de arte que trabalham arte na educação precisamos muito ainda estudar sobre isso. Porque... **Não é que tenha que haver um consenso**, mas eu acho que tem que se fazer na contemporaneidade que se tem, no momento, precisa-se sentar grupos em vários lugares para se **discutir isso do que é o ensino de arte, do que é arte, para a gente ter aí conceitos melhor estabelecidos, diretrizes melhor estabelecidas**. Aquela questão das fronteiras... Que a gente quer sempre delimitar o campo, ou se não vai chamar de campo, vai chamar de alguma outra coisa, mas essa área, que é uma área de conhecimento, se chama linguagem ou não é... Então assim, tem que se estender essas discussões, mas tentar já estabelecer alguns critérios com certa clareza. Algumas diretrizes, alguns conceitos como eu já falei que, claro tudo pode mudar com o tempo, mas eu acho que a gente precisa reavaliar muitas coisas. (...) Uma das questões é: **consideramos artes uma área de conhecimento em que a noção de linguagem ela não cabe mais, ela não serve mais? Ou será que a noção de linguagem ainda serve só que é claro, ela não dá conta de toda a área de conhecimento?** Eu sou mais por esse viés. Eu acho que a gente não pode jogar a palavra essa noção de linguagem totalmente para fora das artes. Alguns pensam que sim, não faz falta. Para mim eu acho que ainda faz falta. Faz falta, porém eu concordo que é uma noção que cerceia algumas possibilidades de experimentação, de percepção sim. Mas não dá para descartar de todo da área de conhecimento.

Rosiane

Ui! Eu acho que é **uma maneira de expressão**. É uma coisa que você pode fazer para se expressar. Seja ela com o intuito de mostrar ou não. Com o intuito de expor ou não. Eu vejo pelos meus alunos que desenhavam lindamente e desenhavam escondidinho pra ninguém ver e aí você sabe que ele desenha daquele jeito porque ele desenha assim, ponto final. Assim como tem criança que você vai estimulando e vai se abrindo não necessariamente pra uma coisa bonita, mas você vê que ela muda quando ela está ali se expressando de alguma maneira. Então é todo tipo de expressão que aí a gente coloca música, dança, canto, poesia... **É todo tipo de expressão que você usa para... Para colocar sua alma pra fora**. Pra tirar do interno e colocar para o externo. Seja pra você aliviar um problema ou seja pra você comemorar.

Thaís

Através das percepções e entendimentos dos professores é que podemos confirmar que a definição de Arte é muito particular a cada um. Mesmo dentro da particularidade de visão sobre este conceito consigo notar duas percepções distintas: uma sobre o termo Arte e tudo que este termo abarca e a necessidade de discussão sobre o assunto e a relação da Arte como interação e integração humana. Para dois professores deve-se ampliar a discussão do termo Arte devido a inserção de outras possibilidades dentro deste campo que não estão relacionadas ao que se entende por Arte de forma mais tradicional. Quando Raphael coloca que o termo mais apropriado seria *imagem*, estabelecendo uma relação com a exposição ocorrida no MAR, ele coloca o potencial da imagem como algo de relevância maior do que o que está dentro de um sistema e é considerado Arte porque alguém disse que é. No texto “As mutações do conceito e da prática” (2008), Ana Mae Barbosa já apontava a tendência de associação do ensino da Arte à *cultura visual*, ou seja, pensar a Arte como um conjunto de imagens que referem-se às singularidades e particularidades de um grupo. Já Rosiane levanta a necessidade de se discutir com seus pares, o que é este conceito de Arte para estabelecer diretrizes de estudo inclusive para orientar o ensino de Arte. Neste caso, entender as diversas necessidades da arte, conforme nos aponta Ernst Fischer (1959) teria relevância dentro deste raciocínio, já que tornaria possível nortear a prática artística e o ensino de Arte.

Integrando o outro grupo de percepções, vemos que os professores veem a Arte como forma de interação e integração humana, onde é apontada por Antônio como “uma possibilidade de ver o mundo” e de “reeducar o olhar”. Entendo esta ideia de *ver o mundo* como uma oportunidade: a de conhecer outras manifestações – artísticas, culturais, sociais, políticas, etc. – e a partir disso a possibilidade de compreender o mundo através de múltiplas óticas proporcionadas por estas experiências. É o que entendo o que Fischer quis dizer ao afirmar que a Arte nos dá a capacidade de nos identificarmos com a vida dos outros, apresentando uma nova possibilidade de ser (1959, p. 19). Já Thaís aponta a arte como forma de expressão pessoal, onde o produtor de arte dialoga com o ambiente através da sua produção. Essa definição vai de encontro ao que Cunha (2005) nos diz sobre Arte como forma de expressão humana.

Consegue-se perceber que a fala desses professores vai de encontro a algumas das possíveis definições de Arte trazidas no início deste capítulo, todavia, a pluralidade de respostas nos abre a possibilidade enxergar outros horizontes para a arte. Como o próprio horizonte, que não se consegue alcançar, acredito que o conceito de Arte nunca alcançará uma conclusão definitiva, justamente por ter como propriedade a relação do homem com o seu tempo e, conseqüentemente com a Arte. Mas é interessante pensar este conceito pelo viés

abordado pelo professor Raphael, onde há de se pensar que este conceito está circunscrito a um sistema e por organizações que legitimam aquilo que deve ser considerado Arte ou não. Daí a necessidade de realmente se problematizar este termo, pois se ele depende da “autorização” de alguém para ser reconhecido como Arte, irá excluir as múltiplas possibilidades de pensamento/representação/expressão/produção de artistas que não estão inseridos neste sistema, como aqueles classificados como artistas populares.

A importância em tentar compreender como estes professores entendem Arte se faz necessária na medida em que é a partir deste entendimento que eles irão alicerçar suas práticas em sala de aula.

3.3 Arte e audiovisual: relações cada vez mais estreitas

Para começar a pensar as relações entre Arte e audiovisual, proponho primeiro um breve entendimento do audiovisual dentro desse contexto. É possível entender o audiovisual como disparador de narrativas e sensações (BENTES, 2006) tanto no universo da Arte quanto numa perspectiva mais ampla, como através de aparelhos televisivos em nossas residências ou o cinema. Esses dispositivos nos permitem o contato com outras experiências e a apropriação – ou não – destas. Nos identificamos ou nos afastamos de determinadas produções e personagens e muitas vezes “trocando” de lugar com eles. O audiovisual permite isso. Ele incita a imaginação e talvez por isso exerça tamanho fascínio em suas audiências.

Ivana Bentes (2006) faz o delineamento de duas dinâmicas que caminham juntas na questão das estéticas da comunicação. A primeira diz respeito à apropriação que a Arte contemporânea faz das mídias e a segunda quando há a circulação das imagens nos diversos territórios ampliando o poder da imagem em um nível global. Entendo que essa desterritorialização das imagens contribuiu para promover a incorporação das mídias na Arte, pois ao se apropriar de outros referenciais imagéticos, faz com que tenhamos contato com outras manifestações culturais e dentro disso, outras produções artísticas.

Os Estudos culturais trouxeram como contribuição essa ampliação do olhar em relação aos usos culturais em geral. As distinções entre arte erudita e arte popular ficaram cada vez menos visíveis e a arte mais próxima do cotidiano dos sujeitos como a arte de rua nos grafites passou a ter maior visibilidade assim como as produções audiovisuais passaram a disputar espaço com as produções artísticas. Como se dão essas relações entre arte e audiovisual no contexto das cidades? O que os autores nos ajudam a pensar a respeito dessas relações?

Em nosso cotidiano estamos sempre em contato com o audiovisual nas diferentes situações vividas e basta andar nas ruas para perceber isso. Estamos a todo o momento em contato com alguém de olhos e ouvidos atentos ao seu *smartphone*. Enquanto aguarda uma consulta ou exame em uma clínica, você está acompanhado de um aparelho de televisão, que ora informa, ora entretém, mas está sempre ligado. Estamos sempre conectados a imagens em movimento, sempre processando uma nova informação, sempre compartilhando algo interessante ou engraçado, algo que atenda à nossa necessidade naquele momento. Parece que o que era contado por nossos antepassados através de histórias orais e depois escritas, nos é contado hoje de forma mais dinâmica através de novos suportes. A nossa capacidade narrativa se renova na medida em que o homem e o mundo à sua volta se renovam. Hoje, nossas narrativas se dão ainda pela oralidade, ainda que seja de forma distante, podendo ser um áudio enviado através de aplicativos de comunicação ou por um vídeo compartilhado em uma rede social. Continuamos contando histórias, mas a forma de multiplicá-las mudou. Lucia Santaella em seu livro *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* (SANTAELLA *apud* DEFREITAS, 2008) aponta a configuração das culturas humanas em seis eras civilizatórias: “a era da comunicação oral, a da comunicação escrita, a da comunicação impressa, a era da comunicação propiciada pelos meios de comunicação de massa, a era da comunicação midiática e, por fim, a era da comunicação digital” (DEFREITAS, 2008 p. 277).

Após a Revolução Industrial, a comunicação em massa estabelece novas formas de comunicar e rompe com algumas barreiras, unindo artes e comunicação, conforme discutirei mais adiante. Quando a informação, a imagem, o som, o vídeo possuem uma distribuição mais rápida e ampla disponibilização, estes produtos tornaram-se mais acessíveis às massas, ampliando, desta forma, o seu consumo. Desta forma “os meios de comunicação, fortemente ligados aos modos de produção de uma sociedade, criam novos ‘ambientes culturais’ e novos suportes para os conteúdos simbólicos, que podem ser livros e jornais, por exemplo, ou a fotografia, o cinema e a televisão, esses últimos representando o ‘apogeu da comunicação massiva’” (*idem* p. 278). Dentro desse contexto, a televisão e o cinema seriam os principais responsáveis pela circulação de imagens (audiovisuais ou não) e informações, relacionando-se intimamente com os movimentos de massa, ampliando assim o crescimento da propaganda e do consumo de bens materiais. Na medida em que a circulação de imagens se intensifica, intensificam-se também a distribuição de imagens de produções artísticas, tornando-as acessíveis a todos, inclusive àqueles que não teriam a oportunidade de ter um contato com elas fisicamente.

Barbero em seu livro *Dos meios às mediações* (2013) comenta que a TV faz parte do contexto cultural da América Latina. Ele nos aponta ainda a família como *unidade básica de audiência*, representando para as pessoas a *situação primordial de reconhecimento* (2013, p. 295). Vê-se na família um dos principais eixos de leitura e codificação da televisão (*idem*). Devida à expansão das tecnologias de informação a troca cultural vem acompanhando este crescimento. Hall nos diz que “hoje, a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens, comércio de matéria prima e marketing de produtos e ideias” (1997, p. 2). Por um longo período, a TV foi a principal responsável por intercâmbio de informações e culturas, hoje, o papel da TV não é mais tão central, visto que temos acesso à diversas mídias nos mais variados suportes: *smartphones*, aparelhos celulares, *tablets*, *notebooks*, *netbooks*, entre outros. Retornando às divisões estabelecidas por Santaella, quando a TV exercia esse papel central na área da comunicação, a autora nos diz que “enquanto os meios de massa têm o foco no consumo, a cultura das mídias ‘propicia uma apropriação produtiva por parte do indivíduo’” (SANTAELLA *apud* DEFREITAS, 2008p. 280). A esta apropriação podemos fazer analogia ao que sustenta Canclini (2005) no que diz respeito ao consumo, no sentido de que ele não ser uma ação irrefletida, e sim uma forma de ressignificar elementos de outra cultura ou bens culturais para si, para sua própria cultura e formação enquanto sujeito.

Em nosso contexto atual de configuração das culturas, estamos vivendo a era da comunicação digital, onde a velocidade é grande aliada no processo de circulação de informações e conteúdos, dentre eles, a Arte. Sendo o produto artístico composto predominantemente por imagens, a sua circulação – ampliada especificamente após a Revolução Industrial – tornou-se interligada à comunicação justamente pelos usos que pode fazer a partir dela e vice-versa. Além da ampla circulação da obra de arte em si, esta circulação permitiu que a comunicação se apropriasse dela (quando não da obra em si, da sua linguagem) da mesma forma que arte apropriou-se da comunicação. Podemos ver isso presente em diversas produções, mas trago como exemplo o vídeo da campanha “A obra de arte incompleta”¹⁸. Desenvolvida pela agência VML para o Programa de Localização e Identificação de Desaparecidos (PLID) do Ministério Público do Estado de São Paulo, a obra “Rosa e Azul” de Pierre-Auguste Renoir, pertencente ao acervo do MASP, é usada para falar sobre o drama de famílias que tem uma criança desaparecida. Essa é uma das múltiplas

¹⁸ Vídeo disponível em <https://youtu.be/A20fWBwOhrU>
Acesso em 07/06/2016.

formas de apropriação entre arte/comunicação. O pensamento de Walter Benjamin nos aponta a reprodução de uma obra de arte como a ruptura com a tradição quando retira da obra o seu caráter único, tornando sua existência massiva (BENJAMIN, 2012 p. 183) e isso nos ajuda a pensar a aproximação da arte com a comunicação na medida em que “a partir da comunicação e da cultura de massas, há uma nova organização social, que implica também em novas maneiras de se entender as artes e as comunicações” (PERNISA JUNIOR, 2009 p. 2). Assim, a organização social da arte se transforma, pois perdendo sua função dentro de um ritual, ela passa a ter uma nova práxis: a política (BENJAMIN, 2012 p. 186).



Figura 11 Imagem retirada do vídeo “A obra de arte incompleta”. No lugar onde estaria a outra menina (vestida de azul) está a frase “Se uma criança faz falta em um quadro, imagine em uma família”.

Dentro deste panorama, é importante pensar a convergência das Artes e das comunicações para que possamos compreender os atravessamentos que possibilitam a nossa formação enquanto consumidores e produtores à medida que o uso que fazemos a partir daquilo que consumimos gera um produto seja ele político – ao promover a reflexão, o pensamento crítico –, artístico e cultural. O imbricamento destas relações nos fazem compreender as apropriações tanto do audiovisual quanto da Arte por parte dos professores desta pesquisa.

3.3.1 Memórias dos professores com audiovisual e arte

Para compreender o processo de formação dos professores da pesquisa, interessa neste momento averiguar os acessos e experiências destes sujeitos que antecederam sua formação acadêmica. Quais foram os caminhos percorridos por eles por estímulos sociais anteriores à faculdade com a arte e o audiovisual? Duarte (2009) nos mostra em seu livro *Cinema & Educação* a necessidade de se pensar a educação também como um processo de socialização e formação de subjetividades (p.14). Conclui-se, desta forma, que o sujeito se educa a partir das suas relações sociais, incluindo aí atividades culturais já arraigadas em nosso cotidiano como o ir ao cinema, assistir televisão, etc. São esses relatos narrados pelos professores que buscarei analisar neste capítulo. Entendendo a identidade como uma formação cultural (HALL, 1997), costurada pelas relações sociais e de consumo, é importante destacar este conceito como um dos elementos de alicerce para este momento da pesquisa, onde o que se entende por identidade ajudará a delinear o perfil desses professores. Partirei da definição proposta por Hall que nos diz que

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (1997)

A nossa cultura é resultado de diversos atravessamentos interculturais formativos, onde a conexão, relação, apropriação e ressignificação de outros povos nos constituem, como nas palavras de Canclini, cidadãos culturalmente híbridos. Complementando a definição de Hall, trago a fala de Canclini que nos aponta que “a identidade é uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui se realiza e se transforma em relação a condições sócio históricas não redutíveis à encenação. A identidade é teatro e é política, é representação e ação” (2005, p.138). Concluo desta forma que o que entendemos como “eu”, enquanto sujeito, é formado dentro de múltiplos contextos e relações possíveis através do contato com o(s) outro(s) e outra(s) cultura(s) e manifestações artísticas e políticas.

A primeira questão apresentada aos professores é com relação às memórias que eles têm relacionadas ao audiovisual – manifestado sob qualquer forma: TV, vídeo, filme, cinema – desde o início de suas vidas. A televisão foi apontada como algo presente na vida todos os entrevistados. Mesmo reconhecendo que hoje o contexto está mudando a fala desses professores aponta a centralidade que a TV teve no seu processo de formação. Ou seja, as

mídias possuem papel central na circulação de informações e ideias, exercendo impacto sobre as culturas locais ao trazer referências de outras culturas para dentro da casa de seus consumidores, que as transformam em outras experiências a partir das suas vivências. Quero dizer que, no caso do espectador de televisão, ele não irá “absorver” aquilo que vê como um mero receptor e reproduzidor de mensagens; ele vê, tira suas conclusões do que viu e ressignifica aquela mensagem incorporando-a a sua experiência – ou não, pois esta incorporação dependerá no nível de sensibilização que o atingiu de forma a lhe marcar ao ponto de tornar-se de fato uma experiência.

O primeiro contato foi a televisão, né? (...) Aquela coisa da minha mãe ligar a televisão, foi o primeiro contato que tive com o audiovisual.

Antônio

Minha mãe brinca muito que ela sempre gostou de televisão para distrair a criança. Então eu sempre fui aquela criancinha viciada em televisão! Eu estudava vendo televisão. Então talvez tenha sido meu primeiro contato.

Thaís

Percebe-se que os entrevistados associam o consumo da TV a relações em família. Em relação ao que assistiam o tipo de programação é bastante heterogêneo: novelas e programas de auditório, mas com maior predominância de filmes e desenhos animados. Alguns usos e consumos que aparecem demonstram parte das programações que assistiam assim como outras coisas feitas com a TV e suas relações com VHS, mídias da época da infância desses professores. Podemos estabelecer relação direta com o que nos diz Canclini sobre as relações entre cultura e consumo quando este autor nos aponta que “a hegemonia cultural não se realiza mediante ações verticais, nas quais os dominadores capturariam os receptores: entre uns e outros se reconhecem *mediadores*, como a família, o bairro e o grupo de trabalho” (2005, p.60). Dentro do contexto das falas dos professores, podemos perceber o consumo televisivo como um processo sociocultural, onde sua apropriação e uso acabam transformando-se em códigos que os unificam (*idem*, p. 67), na medida em que consumiram programações televisivas durante suas infâncias. Esses códigos compartilhados pelos cidadãos, segundo este mesmo autor, são cada vez menos exclusivamente os de contexto geográfico, social e étnico.

Eu era pequeno, interação com televisão, desenho animado. Me lembro de Capitão América, era Nacional Kid, então, né?

Antônio

Apesar de eu assistir já aqueles programas de auditório, mas eu acho que como minha mãe costumava colocar e o meu pai gostava muito de... de... porque ele é de uma geração completamente, era de uma geração completamente diferente, né? Diferente até da geração da minha mãe, então tinha muito ainda aquela cultura do rádio. Então o rádio estava sempre ligado em casa. (O que via:) Programa de auditório e filme. Novela eu acabava acompanhando porque minha mãe assistia as novelas e eu acabava assistindo também.

Rosiane

Mas eu lembro muito de a TV ser presente e tem uma coisa de gravar coisas da TV em VHS, né? A gente gravava filme e via aqueles filmes e tal ou comprava filmes em VHS. (...) Mas era presente sim, mas era desse modo mais... Via televisão, sei lá Tiny Toons, é... Scooby Doo, desenho animado, essas coisas.

Raphael

Para Rosiane, além da TV, outro dispositivo de mídia que a marcou foi o rádio. Isso a fez ter uma relação muito forte com o som, e isso se reflete fortemente em seu trabalho como professora e coprodutora dos trabalhos audiovisuais de seus alunos, conforme será mostrado mais à frente.

O rádio teve uma importância também, assim na minha vivência, na minha musicalidade... Então acho que em alguns aspectos com relação à música, o rádio teve de fato uma maior influência do que a televisão.

Rosiane

De acordo com Fischer “todas essas mídias, do rádio à internet e à televisão, têm um caráter de onipresença, tornam-se cada vez mais essenciais em nossas experiências contemporâneas, e assumem características de produção, veiculação, consumo e usos específicos em cada lugar do mundo” (2007 p. 293). Essa onipresença pode ser confirmada através das falas desses professores, pois mesmo que a televisão não estivesse sintonizada em uma programação direcionada a eles, ela se fazia presente, ao passo em que eles se relacionavam – ainda que de forma indireta – com este dispositivo. A TV sempre estava ligada, a imagem e o som estavam sempre presentes. Isso reforça a presença da mídia na nossa cultura, como uma das principais ferramentas de circulação de ideias e imagens vigentes em nossa sociedade (Hall, 1997). Assistir TV é uma prática cultural que causa impacto sobre os modos de viver tanto no sentido de ser, para muitos, o primeiro contato com a imagem em movimento, quanto como abertura de contato com outras experiências que podem agir como múltiplos estímulos. Importante salientar que a TV vem perdendo sua

centralidade, conforme apontam estudos levantados por Fantin e Rivoltella (2010)¹⁹. Contudo, essa é uma realidade atual, onde a multiplicação de telas está inserida em um novo cenário cultural, diferente daquele vivido na infância dos professores pesquisados, onde a televisão ainda era o principal veículo de mídia. Esta assertiva se confirma ao percebermos que as primeiras experiências para quase todos os professores da pesquisa com filmes deram-se também a partir da televisão, exceto Thaís que desde muito pequena frequentava salas de cinema.

Eu lembro que eu fui ao cinema muito nova, que minha mãe e minha madrinha tinham esse hábito, mas por exemplo, eu não lembro o primeiro filme.

Thaís

Eu não me lembro do primeiro filme que eu vi. Não me lembro não, mas assim, a minha relação com cinema eu me lembro que não foi com a sala de cinema, o espaço do cinema. Minha relação com cinema foi ainda em casa. Foi no espaço doméstico mesmo, os filmes de Sessão da Tarde e aí só depois... Porque a minha mãe nunca foi de frequentar cinema nem de me levar ao cinema, então assim, foi algo que... um prazer que eu fui adquirindo por conta própria e também de experiências fora de casa, não em família.

Rosiane

Rosiane não consegue recordar do seu primeiro contato com o cinema, ao passo que para Antônio e Raphael o impacto deste espaço foi muito grande.

Ali (Engenho Novo) tinha um cinema e ela (uma tia) me levou para ver Branca de Neve (risos) foi o primeiro contato meu com a tela assim, com aquela coisa enorme.

Antônio

(...) eu lembro de ir ao cinema ver o Aladdin. Isso é muito forte, eu me lembro de eu no cinema vendo Aladdin, eu tinha quatro ou cinco anos, foi a primeira vez que eu fui ao cinema. Lembro do... Não, acho que Aladdin é de antes ainda. Lembro do Rei Leão. Na verdade acho que o Rei leão foi o primeiro filme que eu vi, não foi Aladdin, foi O Rei Leão, nessa idade mais ou menos.

Raphael

O filme seduz quem o assiste, quando a sua audiência verdadeiramente se dispõe a vê-lo (DUARTE, 2009). Todavia, “tudo indica que os conhecimentos adquiridos pela escolarização atuam de modo mais significativo em etapas posteriores do processo de

¹⁹ Pesquisas de Bringuè y Sabada (La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas. Barcelona: Fundación Telefónica y Ariel, 2008) e Brancati, Ajello, Rivoltella (Guinzaglio elettronico. Il telefono cellulare tra genitori e figli. Roma: Donzelli, 2009).

significação, ou seja, quando deixamos a sala de cinema (ou saímos da frente da TV) e construímos nossos discursos sobre o que vimos” (idem p. 61). Os contatos com narrativas fílmicas e a perpetuação desse tipo de experiência ao longo de suas vidas representa traços da cultura e da identidade deste profissional. Percebe-se, de forma geral, que a identidade dos entrevistados está relacionada aos seus modos de viver, modos estes construídos dentro da cultura, não fora dela (HALL, 1997, p. 8). Nosso processo de formação se dá a partir da nossa interação com os diversos discursos culturais com os quais temos contato.

Outro foco da pesquisa foi perceber os contatos dos professores com as artes. Aqui, percebe-se que a relação familiar continua muito presente, tendo em vista que dois dos quatro professores tiveram alguma aproximação com o teatro a partir da influência familiares. A artista e pesquisadora Lucimar Frange defende que “a formação de um primeiro olhar, seguido de muitos outros olhares é caminho para promover a cidadania cultural e o direito de acesso aos bens culturais” (2009, p. 159). Desta forma, a construção de sentidos se dá através da seleção, organização, discriminação, associação, classificação e análise a partir do olhar. Por isso é importante pensar, no contexto desta pesquisa, as relações com arte dos professores, já que é a partir daí que se promovem a suas primeiras experiências estéticas, não deixando perder de vista os atravessamentos interculturais formativos. Nota-se que o contato com as artes plásticas na vida da maioria dos entrevistados aconteceu durante o período em que frequentaram a escola, na disciplina de Arte.

Percebe-se que o contato dos professores com as artes deu-se pela mediação com a família em sua maioria e no caso de alguns pela mediação da escola como apontam as falas a seguir. Parece não haver muita diferença nesse processo de formação em suas experiências entre esse contato com as artes e o contato com as mídias. Outras pesquisas em relação ao consumo de cinema ou de TV também apontaram essas mediações (família e escola) nas formações dos sujeitos tanto de crianças quanto de jovens. Os artigos de Fernandes e Milliet (2014) e Fernandes, Rivas e Ferreira (2013) apontam as memórias em família como parte dessa formação. Essa relação tem importância fundamental pois possibilita um contato com a obra sem resistências, com um olhar aberto, a emoção de criança que deixa marcas para a vida toda (BERGALA *apud* FERNANDES e MILLIET, 2014 p. 141). Trago algumas falas dos entrevistados:

*(...) Meu pai e minha mãe não eram de frequentar museu, essas coisas todas. A única coisa que eles me levaram uma vez que me chamou muito a atenção foi quando foi na **formatura da minha irmã** do jardim de infância e eu me lembro que a formatura dela foi no teatro Gláucio Gil e aí teve*

apresentação de uma peça infantil e depois teve aquela cerimônia de entregar diploma, né? Isso eu sei que **me marcou muito**, que eu sei que foi **minha primeira ida a um teatro**, eu não sabia o que era um teatro. foi a primeira vez que eu tive assim um contato com essa arte erudita, vamos dizer assim. (...) Aí depois foi **no colégio com aula de educação artística** e aí depois já de grande eu acho que com meus 18 anos eu fui... (...) Aí **comecei a fazer teatro e essa coisa de fazer curso de teatro começou a me levar a ver exposição aí começou todo um envolvimento, né?**.

Antônio

(...) na verdade assim como eu demorei muito a ir ao cinema eu nunca fui uma pessoa de ir muito ao museu. Assim, **não é da minha família**. Minha mãe, né, enfim, ela mesma nunca foi a museu quase. Eu lembro que no ensino médio, eu lembro que **no segundo ano do ensino médio** eu tinha uma matéria chamada Arte Contemporânea que a professora, era Jussara o nome dela, e a gente tinha que fazer um trabalho que era **ir numa exposição de arte contemporânea e fazer uma crítica, uma resenha**. E aí eu lembro que isso marcou muito assim, e eu queria muito achar esse texto, que eu perdi. Mas eu lembro que a exposição que fui foi da Lygia Pape, ela era viva, e do Hélio Oiticica. Isso foi em 2002. E eu lembro que ali... **Eu sempre que tento mapear minha relação com as artes visuais/plásticas acho que foi ali**.

Raphael

E lembro muito de ir a teatro quando era pequena. Com a **minha mãe e a minha madrinha**. (...) Eu era pequena, então minha mãe me levava para o teatro, minha madrinha me levava para o teatro. (...) Foi na escola, **nas aulas de um professor de arte que ele era muito diferente dos outros** porque ele dava uma liberdade maior de contato com ele... Tinha uma relação mais natural. Não tinha aquela coisa 'sou um professor sério, fechadão e vocês são os alunos'. **Era um contato mais prático, muito menos visual. Ele falava o que a gente ia fazer e a gente produzia**. (...) Essa é a minha memória. De repente ele até falava sobre aquilo com a gente, mas eu não lembro muito disso. **Eu lembro mais da parte da produção mesmo. De pintar, de desenhar** e de que ele era exigente, de um certo cuidado, que não era qualquer coisa. Essa é a minha melhor memória disso.

Thaís

Eu não sei te dizer assim, em relação à minha definição, percepção de ver aquilo ali e sabe, "isso é arte" e olhar pra outra coisa e "isso não é arte". Mas assim, **meu primeiro contato com experiência, estética e a elaboração de algum desenho, né? Foi a partir da televisão**. De um programa que **tinha do Daniel Azulay** quando eu morava ainda em São Luís, no Maranhão, porque eu nasci em São Luís, Maranhão. E aí a minha mãe ficava fazendo as coisas na cozinha e às vezes **a televisão estava ligada** e era de manhã cedo, então passava esse programa. Aí quando eu vim aqui pro Rio, o programa ainda passava. Que assim, não sei quanto tempo durou, mas acho que durou bastante tempo. Quando eu vim pro Rio, eu vim ainda pequenininha, por alguns anos continuou esse programa. Tanto que eu me lembro de uma vez ir com uma amiga minha e a mãe dela num shopping porque o Daniel Azulay ia tá lá e dar os autógrafos, a gente correu pra ir lá, acabou que a gente não conseguiu ver o Daniel Azulay, mas enfim. **Foi a partir desse programa**.

Rosiane

Nessas falas percebem-se três tipos de vínculo inicial com a arte: o contato com exposições, contato com teatro e o desenvolvimento de práticas artísticas. A partir destas relações que os professores me trazem, é possível estabelecer um paralelo com o que Ana Mae Barbosa (2008) propõe como eixo norteador do ensino da Arte com a Abordagem Triangular: através da **reflexão**: “*a gente tinha que fazer um trabalho que era ir numa exposição de arte contemporânea e fazer uma crítica, uma resenha*”; da **fruição**: “*Isso eu sei que me marcou muito, que eu sei que foi minha primeira ida a um teatro, eu não sabia o que era um teatro. foi a primeira vez que eu tive assim um contato com essa arte erudita, vamos dizer assim*” e da **produção**: “*Era um contato mais prático, muito menos visual. Ele falava o que a gente ia fazer e a gente produzia*”. Embora acredite que existem outras formas de se conhecer Arte, perceber que as vivências dos professores de alguma forma estão relacionadas ao que “se espera” de um processo de conhecimento em Arte, nos dá um sinal de que a relação com Arte além de não se limitar ao que se vê na escola – por mais que os primeiros contatos sejam no espaço escolar – se dá pelas relações sociais dos sujeitos.

Importante observar a fala de Antônio, que destaca que o contato com o teatro serviu como ponte para o acesso às artes plásticas. Isso mostra como a arte atravessa e apresenta múltiplas linguagens e como ela possibilita que ideias e experiências possam se intercambiar, criando e renovando conexões. Para Rosiane essa aproximação se deu através da própria televisão, pelo programa do Daniel Azulay. Segundo Ana Mae Barbosa,

a Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (2008, p. 18).

Ou seja, toda bagagem de conhecimento em Arte destes professores adquirida ao longo de suas vidas irá refletir na forma como entendem e ensinam Arte, já que é a partir das relações mais ou menos estreitas com essa manifestação que eles irão formar-se professores de Arte, visto que para isso é imprescindível que o professor de Arte tenha contato com diversos objetos artísticos de diversas épocas e procedências, desenvolvendo assim vários níveis de leitura, apropriação e interpretação (COUTINHO, 2008 p. 156/157).

É possível observar uma gama um pouco mais ampla de promoção ao acesso às artes se comparado ao acesso ao audiovisual, onde a televisão é um padrão. Neste caso, a escola e a família aparecem como os principais responsáveis pelo acesso a este braço cultural. Este dado vai de encontro à afirmação de Duarte que aponta que a transmissão/produção de saberes e

conhecimentos não é prerrogativa *exclusiva* da escola (...), mas que acontece também em outras instâncias de socialização (2009 p. 67).

Observar *o que* os professores associam como Arte é algo de imensa relevância neste momento, pois este entendimento está vinculado ao *status* da arte como aquele legitimado por alguma instituição: o teatro; a obra no museu; e o desenho como experiência estética, como a base das primeiras manifestações artísticas humanas.

4 FORMAÇÕES DOS PROFESSORES

Este capítulo tratará das formações dos professores entrevistados pensando essa relação especificamente a partir de seus consumos culturais e com eles/a partir desses consumos pensar a trajetória deles desde o que os levou a cursar a licenciatura em Artes e o estreitamento ou não com o audiovisual dentro de sua formação acadêmica. Sendo assim, organizei o capítulo em três momentos: uma apresentação sobre formação estética; os consumos dos professores em Arte e audiovisual; a escolha pela licenciatura em Arte e as aproximações – ou não – durante o período da graduação com o audiovisual.

Tenho aqui a intenção de abordar as múltiplas possibilidades formativas dos professores, por isso uso o termo *formações* no plural, pois entendo que os sujeitos se formam em diversas instâncias que não se restringem apenas às acadêmicas. As pesquisas de (LOPONTE, 2011. SOARES e ALVES, 2011. NEITZEL e CARVALHO, 2013. SOARES, 2010. FRANGE, 2009, entre outros) apontam para esta direção de uma formação de caráter mais amplo, que entendem que todos os espaços são potências formativas. Recorro a este trecho de Luciana Loponte (2011) para ilustrar este entendimento:

Acredito que um grupo de docentes em formação não é um ponto de chegada e a ético-estética que o constitui, uma ética que adjetivo como “artista”, pouco tem a ver com a arte das “obras-primas” e sua insuspeitada originalidade cristalina. Assemelha-se mais àquela **arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo**. Uma arte que se aproxima mais do que chamamos hoje de arte contemporânea, avessa a rotulações, legendas definidoras, sentidos fechados, rompendo com fronteiras de materiais, técnicas e temáticas. Para Bauman (2009, p. 99), fazer da existência uma “obra de arte” nesse mundo líquido-moderno é “viver num estado de transformação permanente, autorredefinir-se perpetuamente tornando-se (ou pelo menos tentando se tornar) uma pessoa *diferente* daquela que tem sido até então” (2011, p. 42).

Atribuir a metáfora do esboço e do rascunho à formação – acredito que não apenas a docente – nos ajuda a entender como esse caminho não é único e como ele não possui um ponto de chegada. Nossa formação se dá através de erro e acerto, fazer e refazer, escrever e reescrever, desenhar e redesenhar, numa ação contínua que nos constrói enquanto sujeito e enquanto profissional, embora uma “função” não esteja apartada da outra.

É importante dizer que as experiências narradas pelos professores nos capítulos anteriores em relação às suas vivências com Arte e com o audiovisual também caracterizam suas formações, contudo, este capítulo apresento um recorte mais preciso relacionado ao

consumo cultural dos professores e os critérios de elegibilidade para aquilo que assistem, leem, ouvem, enfim, as motivações que os fazem escolher acessar determinados dispositivos culturais e como essas escolhas contribuem na construção de suas identidades.

A busca pelo conhecimento dá-se por diversas vias e uma delas é pelo acesso aos bens culturais (NEITZEL e CARVALHO, 2013, p. 1023). O acesso a esses bens, a interação com eles, sua apropriação e relação é o que contribuirá para a formação estética dos professores de arte já que segundo Vygotsky “como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior” (Vygotsky, 2003, p.234 *apud* SOARES, 2010, p. 2). Como um profissional que possui estreita relação com a imagem, é essencial pensar as esferas em que se dão sua formação estética, pois é a partir dela/com ela que sua prática pedagógica será norteadada.

Rosália Duarte e João Alegria questionam como se faz a formação estética de espectadores (2008, p. 74) para pensar a construção do gosto pelo cinema, mas penso que a pergunta se aplica à formação estética e de gosto de uma forma geral. Os autores usam o pensamento de Bergala para ajudar a formular uma resposta ao seu questionamento. Este diz que o gosto não se ensina como dogma, tratando-se de “uma disposição que se forma lentamente, pouco a pouco, por imersão e experimentação, em ambientes em que existam obras de arte cinematográfica e nos quais estas sejam valorizadas como objeto de fruição” (BERGALA, 2002 *apud* DUARTE e ALEGRIA, 2008, p. 74). Ou seja, nossos gostos na verdade são construções consolidadas por nós a partir de nossas experiências estéticas. Segundo Maria Luiza Oswald,

A experiência estética é aquela que sensibiliza, que emociona, não tem a ver necessariamente com o belo, com a contemplação de uma obra de arte, com um estado de transe que supostamente traz inspiração para o artista executar sua obra. Experimentar algo esteticamente supõe impregnar-se do mundo físico e social pelos sentidos. É o que brota à flor da pele, é o que me salta aos olhos, é o que me bole por dentro e me aperta o peito, é o que não tem medida nem receita, é o que não tem juízo, como canta Chico Buarque em “O que será, que será?” (2011, p. 25).

A autora descreve a experiência estética no sentido de deixar-se sensibilizar através do mundo. Ela nos traz esse entendimento quando nos fala sobre seu pai, o pintor Francisco Oswald e de como os atravessamentos que fazem parte de nossa vida e nos *formam*. Sendo a arte “o resultado de uma individualidade, é social, é uma realidade social que se dá na práxis humana, a qual é coletiva, ou seja, mesmo sendo uma obra individual, na relação com o social

e na relação com o produtor, ela se torna social, pois é resultado de um processo humano social” (SOARES e CARVALHO, 2008, p. 11268).

Com o levantamento do que estes autores entendem por formação estética, compreendo que esta se dá nos prolongamentos da vida, nas extensões que proporcionamos a nós mesmos quando permitimos nos deixar sensibilizar, nos despertar para a provocação dos sentidos, tornando-nos seres plenos de consciência através da estesia. No contexto dessa pesquisa, essas *sensibilizações* permeiam diversos campos da vida dos professores e pensando que são professores de Arte, este é um campo onde essas relações entre sentidos e sensibilidades ficam ainda mais aguçadas. Como entende Vygotsky, a arte é uma técnica social dos sentimentos, ela supõe o social em nós, já que não há imaginação, logo, nem criação sem a interferência do social (OSWALD, 2011, p. 25).

4.1 “Busca” cultural como formação

À ideia de consumo, trago novamente o entendimento que Canclini (2005) nos dá sobre este conceito, de não compreende-lo apenas como uma ação irrefletida, mas como uma forma de identificação e pertencimento social e cultural. Em um mundo globalizado, onde as fronteiras estão cada vez mais se diluindo, e nos inserindo numa sociedade cada vez mais heterogênea,

encontramos códigos que nos unificam, ou que ao menos permitem que nos entendamos. Mas esses códigos compartilhados são cada vez menos os da etnia, da classe ou da nação em que nascemos. Essas velhas unidades, quando subsistem, parecem se reformular como *pactos móveis de leitura* dos bens e das mensagens. Uma nação, por exemplo, a esta altura é pouco definida pelos limites territoriais ou por sua história política. Sobrevive melhor como uma comunidade hermenêutica de consumidores, cujos hábitos tradicionais levam-nos a se relacionar de um modo peculiar com os objetos e a informação circulante nas redes internacionais. Ao mesmo tempo encontramos comunidades internacionais de consumidores (...) que dão sentido de pertencimento quando se diluem as lealdades nacionais (2005, p. 67).

Existem formas de consumir que aproximam as pessoas de seus pares criando códigos de aproximação, conforme veremos adiante com as falas dos professores. O consumo é entendido aqui não apenas como a aquisição de bens materiais, mas do acesso/participação de ambientes, lugares, leituras, apreciações que permeiam a identidade dos sujeitos enquanto professores de arte, que caracterizam ainda modos de circulação. Trata-se de um consumo como formação. Essa circulação é importante para pensarmos que a promoção de acesso a

diferentes bens culturais rompe com o conhecimento hegemônico. Ainda segundo Canclini “só nesses cenários de tensão, encontro e conflito é possível passar das narrações setoriais (ou francamente sectárias) para a elaboração de conhecimentos capazes de desconstruir e de controlar os condicionamentos de cada enunciação” (2005, p. 23).

Dentro desta temática, o questionamento levantado aos professores foi sobre os critérios para escolherem o que veem, leem, assistem, visitam, enfim, aquilo que se relaciona ao consumo de bens culturais. Alguns professores deram respostas a linguagens específicas como cinema e exposições, outros falaram de forma mais generalizada. Tentarei fazer um apanhado geral do que eles me disseram.

A temática do filme, diretor. Diretor e temática, isso me prende. (...) Ah, eu gosto de cinema de artes e cinemas voltados à temática LGBT, essas questões de diversidade de orientação sexual, até porque eu trabalho isso na escola com alunos, então eu procuro ver, procuro participar de movimento social, eu gosto de ver como é que as pessoas têm esse olhar, como isso está sendo mostrado. (...) Cinema eu vou como eu te falei. Agora tem “À beira mar” que estreou essa semana e eu quero ver. “O homem e a gaivota” acho que é “O homem e a gaivota” eu quero ver também, mas porque são temas que me interessam. Teriam outros que eu iria, mas a questão também é o preço do ingresso não me permite de repente ir assistir os filmes que eu quero. (...) Exposição sempre o que tem no CCBB, no MAR – hoje, né? – e no MAM eu vou independente do que seja até pra ver o que está acontecendo em termos de artes plásticas. No Oi Futuro também, como agora tem uma exposição lá de mídias. (...) E até pra indicar também para aluno, porque quando eu vou à exposição, eu indico pros meus alunos.

Antônio

(Filme) Geralmente eu escolho pelo enredo, né? Quando eu leio a sinopse ou então quando leio também algum comentário, alguma crítica, ou então... Pelo diretor, pelo ator também. Varia. Exposição também vai de acordo com as obras que estão sendo expostas. O artista às vezes é um artista que é desconhecido por mim aí me desperta interesse de repente pelo enfoque que tem a obra daquele artista e surge a curiosidade de conhecer e às vezes também é em relação ao trabalho porque alguma coisa que eu estou trabalhando com alunos eu acho interessante ver, ou então levar os alunos, então preciso ir antes pra conhecer, também varia! (risos). (Sobre o que lê) Varia do momento e do interesse mesmo de ocasião, assim... às vezes da necessidade também (risos). (...) Antes de eu entrar pra faculdade de artes eu já visitava exposições. Não com a frequência que eu faço hoje, mas já visitava, inclusive visitava às vezes com amigos, colegas de escola. Eu acho, (ênfase) eu acho que tenha sido algo que foi despertado pela escola também.

Rosiane

(Risos). Acho que não tem nenhum critério na verdade. A gente escuta de Adele a... Sei lá, Smashing Pumpkins. (...) Tem coisas que acho que me atraem mais que as outras de modo muito natural, (...) Eu acho que eu levo muito em consideração o que falam sobre as coisas, então por exemplo, se vai sair um filme a primeira coisa que eu faço é ir no Google, digitar o nome do filme no Metacritic que é um site que soma os índices de avaliação pra ver quantos pontos tem. Então tem uma relação com essa crítica muito

*forte. Tem uma relação muito forte com o que as pessoas indicam. (...) Claro que eu tenho gostos, então no campo da música particularmente eu não sou muito fã de música brasileira, é difícil eu ouvir alguma coisa, mas eu já adoro música eletrônica, adoro músicas que envolvam eletropop, rock, coisas assim. Adoro ouvir coisa ruim também, que é sei lá, Inês Brasil, coisas que a gente sabe que são ruins, mas fazem a gente rir. Acho que **tenho uma tendência muito forte para o humor também**, entendeu? Tanto pra cinema quanto pra música quanto pra tudo, mas **um humor mais ácido**. Agora pras artes visuais, por exemplo, **como é uma coisa que eu trabalho, eu tento ter um olhar muito amplo**. Então sei lá, eu adoro pintura, mas eu acho mais fácil encontrar um bom trabalho de pintura do que um bom trabalho de performance. Como **eu trabalho com curadoria eu tento me obrigar a ver tudo**, entendeu? **E tento não ter pré-conceitos em relação a isso**. Só que é claro que eu acho que alguns trabalhos têm uma linguagem supostamente mais tradicional me atraem, entendeu? E acho que acabo sendo guiado por esses gostos.*

Raphael

*Eu acho que sou muito de momento. (...) Eu tenho momentos que eu estou mais romântica, mais cult, tem momentos que eu estou muito aérea e aí nessa coisa do momento às vezes rola uma busca mesmo de “ah, eu quero buscar uma leitura mais mitológica, mais ligada à mitologia”. Ou eu quero buscar uma leitura mais ligada à ficção. Eu sinto que eu tenho um pouco de momento. Mas eu sempre me vejo buscando coisas que eu posso trabalhar com as crianças. (...) Então às vezes eu estou trocando de canal na televisão e aí tá passando um desenho animado. Aí eu paro, vou ler sobre o que é aquele desenho animado, quanto tempo ele tem e às vezes eu começo a assistir “caramba, esse tema dá para trabalhar com os alunos”. (...) Às vezes estou passando de canal e vejo que dá pra linkar com alguma coisa, eu paro de fato pra assistir. Mas **a minha busca mais individual**, fora da questão do que eu posso usar na escola, eu acho que ela **tem muito a ver com o momento, e às vezes eu me forço a ver “ah, isso aqui é sobre arte”, então eu vou parar e vou ver**. Às vezes me prende, e às vezes não. Às vezes eu acho chato e dispenso. Mas **eu tento sempre estar ligada na arte**. (...) O primeiro (critério) é muito emotivo mesmo, de exposição é muito emotivo: **um artista que eu goste; um tema que me interesse; às vezes eu nem sei direito quem é o artista, mas eu sei que o tema é um tema do meu interesse, então eu pego e vou, faço um esforço pra ir. E também que eu posso usar com os alunos**. Tem um exemplo muito recente que foi Frida Kahlo. Eu não sou muito fã, mas numa aula no PEJA eu resolvi falar sobre ela e... Falei e senti um interesse muito grande dos alunos e por isso eu me interessei em ir à exposição. Então **dentro de arte tem a ver com isso: o afetivo e o que eu posso trabalhar com os alunos**.*

Thaís

Pode-se notar que o consumo desses professores está associado a uma busca, como podemos perceber na fala da professora Thaís: “(...) eu sempre me vejo buscando coisas que eu posso trabalhar com as crianças. (...) A minha busca mais individual (...) tem muito a ver com o momento, e às vezes eu me forço a ver ‘ah, isso aqui é sobre arte’, então eu vou parar e vou ver”. A busca nesse contexto pode ser entendida como procura, e como ir a algum lugar e trazer de lá o conhecimento ou vivência que o professor entende como necessário

principalmente à sua prática profissional, como eles mesmos dizem. Mesmo quando o consumo é atribuído a um viés pessoal, aquilo que eles encontram em suas *buscas* acaba refletindo nas suas práticas como é o caso do professor Antônio, cujo interesse pessoal pela temática LGBT reflete-se nos usos que faz do audiovisual em sala de aula.

Como nos aponta Nóvoa (1992),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (p. 13).

Dentro desse contexto, os professores buscam suas experiências estéticas – e consequentemente formativas – levados também pela relação com o trabalho, como nos dizem Rosiane e Raphael, respectivamente: “às vezes também é em relação ao trabalho”. “Como é uma coisa que eu trabalho, eu tento ter um olhar muito amplo”.

Observando o que os professores contam, é possível perceber que em relação ao consumo de Arte – idas a exposições, museus, galerias – existe forte inclinação a associar isso às suas práticas profissionais, ou seja, como eles podem “utilizar” esse conhecimento com os alunos, ou no caso do Raphael na crítica de Arte. Para isso, apesar de terem seus gostos e preferências, no que se relaciona a exposições e práticas artísticas, não existem embaraços no processo de escolha do que visitar, mantendo o olhar atento a todas as possibilidades artísticas, já que entendem que sempre pode haver uma porta para que seja trabalhada em sala de aula ou para indicar aos seus alunos (Antônio, Rosiane e Thaís). É interessante perceber que ao pensar em indicar ou levar os estudantes a visitarem exposições, os professores estão preocupados também em ampliar seus repertórios culturais, promovendo acesso a outros códigos de linguagem. Segundo Ana Mae Barbosa, “o canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais” (2012, p. 34). Ao indicarem exposições aos alunos, estes professores potencializam a formação de seus aprendizes, ascendendo à condição de cidadão (CANCLINI, 2005, p. 70). Ainda segundo este autor:

Estas ações, *políticas*, pelas quais os consumidores ascendem à condição de cidadãos, implicam uma concepção de mercado não como simples lugar de troca de mercadorias, mas como parte de interações sociais mais complexas. (...) O consumo é visto não como mera posse individual de objetos isolados mas como apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas, que servem para enviar e receber mensagens (2005, p. 70).

Podemos pensar que existe um aspecto formativo do professor na intenção de formar o outro, pois nesse gesto se reflete a sua própria formação, já que ao indicar uma exposição ele o faz a partir da experiência que teve com a mesma.

Com relação ao cinema/filme, as motivações estão mais diretamente ligadas aos seus gostos e interesses pessoais. No caso de Antônio, além de eleger como critério de escolha para assistir determinado filme o diretor, o seu interesse em temáticas LGBT atravessa suas práticas em sala de aula: *“eu gosto de cinema de artes e cinemas voltados à temática LGBT,(...) até porque eu trabalho isso na escola com alunos”*. Através dessa fala percebemos a relevância de se compreender os consumos desses professores e como isso se reflete na sua formação estética, pois o que ele produz em vídeo com os alunos está sempre relacionado a este tema, conforme veremos adiante. Raphael tem forte inclinação à crítica, então sua relação com o cinema também segue este viés, ao buscar o que os outros dizem sobre determinada produção fílmica: *“Eu levo muito em consideração o que falam sobre as coisas (...) Tem uma relação com crítica muito forte”*. Encontramos o mesmo panorama na fala da Rosiane, que além de considerar o diretor do filme também busca referências relacionadas a críticas e opiniões sobre a produção: *“Geralmente eu escolho pelo enredo, né? Quando eu leio a sinopse ou então quando leio também algum comentário, alguma crítica”*. Thaís já atribui como critério de escolha uma demanda pessoal do momento, mas sem deixar de estar atenta a possíveis produções que podem vir a ser trabalhadas em sala de aula: *“eu sempre me vejo buscando coisas que eu posso trabalhar com as crianças (...). A minha busca mais individual, (...) tem muito a ver com o momento, e às vezes eu me forço a ver “ah, isso aqui é sobre arte”, então eu vou parar e vou ver”*. Podemos ver de forma clara na fala da professora Thaís, que o consumo dos professores não é guiado apenas pelos seus gostos quando ela traz o relato de se forçar a ver determinada exposição ou produção artística por assumir que isso é importante para a sua formação. Esse tipo de colocação é perceptível na fala dos outros entrevistados e nos aponta para essa consciência de que para esses professores, o acesso às diferentes formas de produção trazem outras experiências estéticas a esses sujeitos.

Adriana Fresquet afirma que a formação do professor é fundamental, e para isso é preciso investir em hábitos de leitura, cultura e gosto pelas artes (2013, p. 46). A autora coloca que o bom professor deve ser um bom “passador”, de acordo com Alain Bergala e Serge Daney (*idem*). *“O passeur é alguém que dá muito de si, que acompanha, e em um barco ou na montanha, aqueles que ele deve conduzir e ‘fazer passar’, correndo os mesmos riscos que as pessoas pelas quais se torna provisoriamente responsável”* (BERGALA, 2006 *apud* FRESQUET, 2013, p. 47). Percebe-se que os professores têm internalizado dentro de suas

práticas essa ideia do passador, ainda que esta ação ocorra de modo “instintivo”, ao tentar aproximar outras visualidades, seja dentro da sala de aula, seja fora dela, do cotidiano de seus estudantes. Acredito que isso fica claro na fala do professor Raphael, quando ele diz não ter pré-conceitos acerca das coisas, pois penso que uma educação realmente emancipadora em artes deve ser livre de padrões e julgamentos pré-estabelecidos. Ainda sobre o professor Raphael, existe uma fala dele que nos faz refletir sobre o que são nossas experiências/vivências, quando ele diz existirem coisas que o atraem de modo muito *natural*. Ora, o que seria esse modo natural? Esse natural não é também uma construção social adquirida através de nossas experiências? Segundo Benjamin, as peças do patrimônio humano são as que nos tornam ricos em experiências (2012, p. 128) é através delas que experimentamos esteticamente e isso é experimentar o mundo.

Apesar não ter pretensão de aprofundar neste assunto, é relevante ainda pensarmos nas políticas de acesso aos meios audiovisuais, pois percebemos na fala do professor Antônio que muitas vezes não é possível ir ao cinema por conta do valor do ingresso, o que causa um embaraço social a esta linguagem, pois o alto valor dos ingressos acaba delimitando o público que frequenta as salas de exibição de filmes. Rosália Duarte em seu livro *Cinema & Educação* (2009) afirma que “ir ao cinema, ver filmes em salas de exibição, é um hábito que precisa ser aprendido, e a falta de oportunidades desse tipo tem dificultado a formação desse hábito, com perdas significativas para a formação estética dos espectadores” (p. 14). Quando a autora escreve sobre isso, ela faz referência principalmente aos mais jovens, mas ao professor que busca levar à sua prática docente a experiência da produção em audiovisual, esta formação estética deve ser continuada, mesmo para dar conta das demandas contemporâneas e ainda para enriquecer seu repertório imagético/criativo. Ana Mae Barbosa também faz referência a essa promoção do acesso a fruição artística:

Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora. (2008, p. 14).

4.2 Formação estética em audiovisual

Eu acho que essa formação ela pode acontecer sim, mas ela vai depender muito dessas variáveis. (...) No meu caso eu acho que eu vejo o audiovisual mais presente como forma de percepção do mundo, da realidade, como um meio de você não só perceber, mas de você pensar e aí tentar construir alguma coisa nessa sua realidade. Ele se deu só a partir do momento que eu comecei a dar aula mesmo... Depois que eu comecei a trabalhar com o audiovisual com os alunos, então eu percebo que há aí uma... uma percepção diferente e sim, a consideração de outras variáveis como eu falei anteriormente, (...) a questão da formação, que só se consolidam com essa experiência do trabalho com os alunos.

Rosiane

Pensando a formação estética em relação ao audiovisual me deparei com algumas falas de professores como a de Rosiane que trago na epígrafe. A professora demonstra que o próprio processo de dar aulas de artes for formador da si mesma com o audiovisual. Assim como ela os demais professores também trazem essa questão da formação pensando no trabalho como os alunos e depois pensando na sua própria formação. Como a formação deles e a formação dos alunos se entrelaçam nesse processo? A fala do professor Antonio pode nos trazer algumas pistas:

Ultimamente eu leio muito mais coisas técnicas. Aí são autores que me interessam pela questão... Eu fiz o meu mestrado em educação fiz demonstrando minha prática de audiovisual na escola e... Das redes que eu formo e que me formam, né? Então o que eu leio muito são livros com relação à educação, à imagem, alguma coisa de cinema e muita coisa sobre teoria queer, sobre gênero, sobre homossexualidade, orientação sexual, essa é a minha leitura. (...) Fui pesquisar animação, como se fazia... Que eu tinha feito na época da minha faculdade, na época que eu fiz era Super 8... E comecei a fazer, capengamente, do meu jeito, mas consegui começar a fazer alguns, aí uma professora me deu uns toques, essa coisa da troca, né? (...) Até que ano passado (2014) eu fiz dois cursos no Anima Mundi, que eu sempre quis fazer, mas sempre esbarrava na questão do valor, que esses cursos são caros. Eu tentei trabalhar uma vez na escola e fiz curso de vídeo na Fundação Progresso... Eu sempre procuro me formar, não adianta você ficar no “eu acho que é assim”.

Antônio

As redes que “eu me formo e que me formam” como afirma Antonio podem relacionar-se com o que diz Rosiane na epígrafe também. Para ele e para ela os alunos, os cursos e todos esses contatos cotidianos fazem parte dessas redes que os formam.

Acho que sim, acho que é possível (uma formação em audiovisual). Eu acho que tem pessoas que são um pouco contra porque veem nesse lugar do

audiovisual uma substituição do lugar do professor. Você pode fazer vídeo aula e passar em sala de aula. Mas acho que é super possível. Acho que é possível sim a formação do audiovisual como instrumento potente de diálogo e debate e reflexão crítica, acho que em todos os tipos de audiovisual, principalmente num universo cada vez mais pautado em YouTube e coisas assim. Se você pensar num gif, um gif é um mini audiovisual, um mini visual. Tem um colega meu de cinema que fala uma frase muito boa, ele fala que acha que tem gifs que são mais potentes do que longas metragens de duas horas. Acho que é um pouco por aí mesmo. E faz também no campo das artes visuais a gente perceber que talvez mais que artes visuais, vale a pena falar em imagem. Que passou do momento de a gente lidar só com imagens artísticas, acho que tem que lidar com meme, Inês Brasil... Sei lá, Inês Brasil a gente fica rindo, mas o que é uma mulher negra que se sexualiza daquele modo, né? Por que a gente ri das supostas deformações de plástica do corpo dela? Tem muitas questões que você poderia trabalhar, né? (...) (Se lê sobre audiovisual) Sim, leio. É aquela coisa, eu nunca tive uma formação em cinema, eu sempre me recalciei um pouco por isso porque inicialmente **eu não queria fazer artes visuais, eu queria fazer graduação em cinema na UFF, mas eu perdi o vestibular, não me inscrevi. Me inscrevi pra UERJ e passei pra UERJ. Então assim, eu tinha uma frustração com isso até a algum tempo. Eu fiz coisas também, fiz uns curtas e tal. Mas eu acho que... eu não tenho uma relação digamos formalizada com o audiovisual, então eu não li por exemplo Eisenstein, coisas básicas de teoria do cinema. Nunca parei pra ler com calma Ismail Xavier, mas ao mesmo tempo eu não me acho um cinéfilo também. Eu sou um cara como algumas pessoas fazem que num dia veriam três filmes. Eu não consigo ser assim. Eu tenho uma relação do cinema que eu acho uma relação mais de pesquisa. Sei lá, se eu vou fazer – pensando em artes visuais em geral – uma curadoria que é sobre X assunto e eu conheço algum artista de calha de trabalhar com vídeo com aquele assunto aí eu vou pesquisar alguma coisa sobre aquele assunto e audiovisual, mas eu não tenho uma cinefilia em mim. Então as mostras de cinema que eu fiz, por exemplo, foram muito assim eram interesses que eu tinha, eu consegui financiamento dos projetos, mandei pra Caixa, CCBB, etc. a coisa aconteceu, aí eu li, sentei, estudei. Então é uma coisa muito de responder uma demanda, no mau e no bom sentido a relação com cinema. Que é diferente já da história da arte, que é diferente da relação com pintura, com outras coisas assim. Mas eu acho que eu tenho uma relação muito forte com a crítica de cinema, aí eu tenho sim de ler sempre, entendeu? Qualquer filme que sai eu vou ler a crítica ou também vou ver o trailer, acho que eu vou mais por aí do que por uma busca acadêmica, digamos assim, inicialmente. Mas eu adoraria no futuro, no dia que eu for uma pessoa sem tese, de pesquisar de verdade, ler autores clássicos, teoria do cinema, de pensar a relação do cinema e videoarte, coisas que eu acho que eu não fiz ainda e queria fazer no futuro.**

Raphael

Eu tenho interesse específico no audiovisual no cinema de animação. Eu acho que comentei com você, eu fui professora na rede Municipal de ensino durante uns sete anos e aí durante uns quatro anos eu desenvolvi com os alunos projetos de animação e é algo assim, que eu gosto muito de trabalhar. Já fiz alguns cursos livres no Anima Mundi. E esse ano eu comecei com oficina aqui (no Colégio Pedro II), mas faz pouco tempo, infelizmente como faz pouco tempo não tem muita coisa pra te dizer, é algo

*que está bem embrionário aqui. Espero que no ano que vem eu consiga continuar com essa mesma turma porque eles terão poucas aulas até o final do ano, mas assim, eu já tenho certo conhecimento e o que eu quero pra de agora em diante é cada vez mais direcionar esse conhecimento que eu tenho, compartilhar com os alunos e fazer de uma maneira que isso se torne realmente um aprendizado construtivo, uma troca pra gente trabalhar outras questões não só artísticas e estéticas, mas fora disso também, outros assuntos. (...) Eu sempre gostei de desenho animado como espectadora de desenho animado, sempre gostei bastante de desenho animado. E... surgiu a oportunidade quando (...) eu trabalhava no município. Como eles têm já há muitos anos um projeto, uma parceria com o **Anima Mundi**, existe um projeto, né, o **Anima Escola**, e eles oferecem capacitações aos professores, aí eu me inscrevi numa dessas capacitações e aí eu fiquei encantada com as possibilidades. (...) E aí foi a partir disso que por conta própria depois fiz outros cursos livres, pretendo fazer mais outros, porque eu tenho interesse de não só trabalhar com os alunos, mas ter uma produção autoral mesmo, como artista, porque eu também tenho esse outro lado! (risos) É... então, o meu interesse (pela leitura de material sobre audiovisual) surgiu ao longo de experiências da vida, com a vida e com o trabalho. Agora, em relação a aprendizado, buscar leituras, é algo assim que eu não tenho como exercício cotidiano, habitual, não. É, **muito do meu conhecimento ele tá envolvido na prática**. Na minha bibliografia assim pequena biblioteca de casa eu tenho pouquíssimos livros relacionados a esse assunto de audiovisual, mas assim é... algo que eu tenho interesse também em expandir leitura, ter um pouco mais no meu acervo, mas por enquanto é algo que tá mais vinculado à prática mesmo.*

Rosiane

*Não vou mentir, não. A minha pesquisa é muito assim: tem um tema e nesse tema que eu vou trabalhar ou que eu gostaria de trabalhar, vou procurar um vídeo que de repente vá funcionar. A minha pesquisa é muito mais isso do que de repente “como o audiovisual pode influenciar ou não”. Acho que essa pesquisa eu nunca fiz. Mas a minha pesquisa é muito mais assim: tem um tema que eu quero trabalhar, ou tem um tema que me foi sugerido ser trabalhado e aí eu paro e pesquiso vídeos, curtas ou até documentários, e aí eu assisto e aí eu peso, faço uma avaliação se vai funcionar para aquela turma, se vai funcionar para aquele segmento, se vai funcionar dentro da proposta eu quero. **A pesquisa é muito mais para o que eu quero do que como o audiovisual influencia ou não.***

Thaís

Pode-se notar que existem dois tipos de formação permeando esse grupo de professores. Existe a busca por uma formação, digamos mais institucionalizada, onde vemos a procura por parte de Rosiane e Antônio de cursos de formação na área da animação – curiosamente ambos – do Anima Mundi para embasar sua formação e prática. E no caso de Thaís e Raphael que pesquisam sobre audiovisual para atender uma demanda específica: para Thaís, dentro da proposta do seu planejamento das aulas, estudar vídeos que podem ser utilizados com suas turmas; e para Raphael a pesquisa gira em torno das proposições de mostras e trabalhos de curadoria que ele realiza.

Contudo, é possível notar que para o professor Antônio, a troca com seus pares gera uma rede de formação, como ele mesmo nos diz: “*redes que eu formo e que me formam*”. São justamente essas *redes* que tornam possível uma formação estética e profissional, já que os múltiplos encontros permitem troca de vivências e proporcionam novas experiências. Alguns estudos (SAMPAIO, RIBEIRO e HELAL, 2013; SOARES e ALVES, 2011) apontam como são relevantes para a formação docente estabelecer pontos de convergência onde a troca e o aprender com outro torna-se possível. As redes podem ser um espaço para essa formação.

As leituras de Antônio estão muito ligadas à sua própria pesquisa de mestrado e às temáticas de interesse pessoal e de produção de vídeos com seus alunos, sobre questões de gênero e etc. Começou a realizar animações de forma autônoma e sentiu a necessidade de buscar aprimoramento e embasamento para sua prática indo fazer um curso do Anima Mundi.

Rosiane não tem o hábito de ler sobre temas relacionados ao audiovisual, tendo produzido levando em conta sua própria prática que uma técnica aprendida em ambientes formais de aprendizagem ou em livros. Essa prática na verdade veio sendo construída a partir justamente das experiências vividas nos cursos do Anima Escola, feitos no período em que lecionava no Município do Rio de Janeiro.

A relação de pesquisa em audiovisual para Raphael é diretamente ligada à crítica de cinema. Segundo suas próprias palavras, apesar de não ter uma relação institucionalizada com cinema, nem de ter a leitura aprofundada em autores clássicos dessa área, seu envolvimento com a crítica de filmes o aproxima da formação em cinema por outro viés, talvez não o de produtor, mas o de espectador especializado, se é que devo colocar dessa forma.

Apesar de acreditar que não pesquisa o audiovisual por não buscar informações técnicas e relacionais desta linguagem, Thaís apresenta um modo muito próprio de investigação, ao pesquisar as possíveis conexões entre o tema do vídeo e o tema de suas aulas. Ainda que este uso atribua ao audiovisual um caráter instrumental, não deixa de nos dar sinais das diversas possibilidades de usos do vídeo e do filme por parte dos professores.

Como observaram Soares e Carvalho em sua pesquisa, a formação do professor é um fenômeno complexo entre o individual e o institucional (2008, p. 11275). Acredito que isso tenha ficado claro nas falas dos professores da minha pesquisa, pois cada professor, enquanto indivíduo tem uma busca própria e uma busca que depende de aparatos institucionais, sejam eles cursos de formação ou textos especializados nos assuntos que lhes interessam.

Tratando-se da formação do professor como este processo contínuo, ou na fala de Loponte, um rascunho constantemente construído, gostaria de fazer um parêntese que diz respeito à propriedade formativa das entrevistas realizadas com os professores. Embora a

minha pesquisa não tenha tido o objetivo de ser uma pesquisa-intervenção, de modo inconsciente a participação especificamente da professora Rosiane na pesquisa me trouxe uma fala que vale ser visitada neste momento. A seguinte fala chamou atenção:

Então assim, falando sobre trabalhar audiovisual com os alunos, eu acho que até mesmo depois das suas entrevistas eu procurei de fato trabalhar um pouco mais audiovisual nas aulas e perceber com mais atenção como é essa receptividade dos alunos. Eu também tenho mudado as apresentações que eu faço das aulas que antes eu fazia a parte de conteúdo separado do vídeo, então fazia parte de conteúdo era Power Point e slides, agora eu tenho experimentado mais trabalhar com os vídeos.

Este depoimento me surpreendeu muito positivamente, pois não esperava que a participação nesta pesquisa pudesse promover esse tipo de reflexão sobre o trabalho dessa professora. Acredito que esta reflexão não foi feita por conta da pesquisa em si, mas com certeza foi impulsionada por ela a ação de pensar a sua prática e estratégia docente. Surge daí a importância em se reconhecer as potências dos espaços não legitimados de saber. Coutinho (2008) nos fala da necessidade do professor de Artes interagir com os espaços culturais, além disso, temos de reconhecer que não apenas os espaços reconhecidamente formativos são capazes de construir conhecimento, mas as nossas relações e interações também o são. Acrescento a esta fala que o contato do professor com outros professores – de Arte ou não –, a participação em debates, cursos de curta ou longa duração e como foi nesse caso, a participação em pesquisas sejam elas qualitativas ou quantitativas, possibilitam a ampliação do olhar, do pensar, do refletir e do produzir do professor. Esta autora nos diz mais: “faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade” (*idem*).

4.3 A escolha pela faculdade de Artes

Dos quatro professores entrevistados, dois são formados em Artes Plásticas (Antônio e Thaís) e dois em História da Arte (Rosiane e Raphael). Neste momento, apresentarei seus depoimentos relacionados aos trajetos que os fizeram decidir trilhar esse caminho, de uma formação em Arte.

*Desde os quinze anos estava envolvido com o grupo de teatro da escola e tinha que fazer uma faculdade, né? (risos) Meu pai... Minha mãe “ou faz uma universidade ou vai trabalhar” e aí eu falei “ah, vou fazer de artes”. Assim, escolher artes acho que não foi uma escolha, ali não tinha uma escolha: **era o caminho**.*

Antônio

*Eu queria fazer arquitetura ou então design, (...) dentre essas opções nunca me veio fazer Belas Artes, apesar de gostar muito de desenhar e desenhar com frequência, as opções que apareceram assim pra mim, que surgiram pra mim foram arquitetura e design. Talvez porque eu quisesse uma arte que fosse aplicada assim, no dia a dia. Não tinha essa consciência, mas acho que era isso, agora falando... (...) Fiz (vestibular) para arquitetura, desisti de arquitetura, fiz vestibular pra design, mas acabei não conseguindo a classificação. (...) Eu tentei mais duas vezes pra design, aí então abandonei provisoriamente a ideia de ir pras artes, fiz administração! (...) Quando eu estava no segundo ano de administração eu estava me sentindo muito angustiada porque eu precisava de... de criar! Assim **eu sempre senti muita necessidade de criar**. Então assim “Não, eu tenho que dar um jeito e fazer o vestibular de novo. Eu posso continuar minha faculdade de administração, mas eu tenho que ir pras artes” então eu fiz vestibular pra UERJ e passei aí eu fiquei fazendo administração e história da arte.*

Rosiane

*Eu fiz artes visuais porque achei que ia ser fácil de passar, porque eu tirei D na UERJ, assim... D era nada, eu falei “ah, em que eu vou passar?”. **Artes visuais porque era mais próxima também de cinema, porque era imagem, né?** (...) Foi uma escolha aleatória. Mas eu acho que a persistência que é bacana porque quando eu entrei na UERJ nas artes visuais eu já trabalhava com cinema. Tanto com produção de curta-metragem quanto com festival de cinema. Aí fui me dando conta que não precisava, pra estar na área ou pra fazer cinema, estudar cinema. Aí eu comecei a perceber também que as coisas que eu aprendia na história da arte as pessoas de cinema não sabiam. (...) O meu interesse pelas artes plásticas vem da minha ignorância, entendeu? Eu acho que eu entrei na UERJ, calhei de cair lá, queria fazer cinema, quando eu vi estava numa graduação de artes visuais, não sabia nada, nem quem era Michelangelo não sabia direito. **E acho que todo meu interesse em artes visuais vem de uma... de uma... Consciência de uma ignorância, que acho que me move no mundo.***

Raphael

*Foi o mais louco possível! **Eu brinco que eu caí de paraquedas. Eu gostava de tudo**, queria fazer tudo. (...) Uma amiga que era diretora de escola e que me conhecia desde o ventre da minha mãe falou “olha, eu se fosse você fazia artes, porque você gosta de moda também, você é criativa e eu tenho uma*

amiga que trabalha com artes, que é professora de artes na escola em que eu trabalho e ela trabalha com moda. Então artes vai te abrir um leque muito grande e depois você pode puxar outra linha e como professora você pode fazer outras coisas”. E assim eu fiz. Na época em que ela falou eu me animei e fui pesquisar, eu cheguei a ir na EBA antes de fazer o vestibular, pra conhecer e aí eu comecei a me interessar. Mas mesmo assim eu confesso que cáí meio que de paraquedas.

Thaís

Percebe-se que cursar a faculdade de artes para três (Antônio, Rosiane e Thaís) dos quatro professores, segundo os mesmos segue um percurso que de forma leiga poderíamos chamar de “natural”, mas com os levantamentos feitos até aqui, constatamos que essa construção de preferências por uma determinada área veio se delineando ao longo de toda a trajetória de vida desses sujeitos. Ainda que o professor Raphael coloque essa escolha como feita de modo *aleatório*, sua decisão é fortemente influenciada pelos meios onde ele circula durante o período em que essa escolha aconteceu: o curso de TV e vídeo na FAETEC, o trabalho com festival de cinema e com a produtora de vídeo. Podemos analisar as falas dos professores a partir do que nos diz Rejane Coutinho sobre a formação do professor de Arte onde ela “tem, portanto, este caráter peculiar de lidar com as complexas questões da produção, da apreciação e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos” (2008 p. 157).

4.4 Estreitamento na relação com o audiovisual durante a graduação

Neste momento interessa-me saber se houve e de que forma aconteceu algum estreitamento na relação destes professores com o audiovisual no período em que cursaram suas graduações. Este dado ganha relevância na medida em que a aproximação ou não desta linguagem na faculdade me ajuda a compreender se a formação acadêmica influencia suas práticas cotidianas, seja de uso ou de produção do audiovisual.

Foi em Criação da Forma com a Regina, uma professora minha que a gente começou a trabalhar... Quando eu fiz faculdade não existia Data Show, tudo era feito em projeção de slide, e aí eu fazia alguns trabalhos que eram com projeção de slide, eu fazia... Retroprojektor, fiz animação na faculdade, mas eu sempre procurava essa coisa do... Não era uma coisa... Eu não gosto de usar essa palavra instinto, mas eu escolhia fazer isso, agora por quê? Por que isso me fascinava, eu não sei, mas eu gostava muito da coisa do projetar, isso eu achava bacana.

Antônio

Sim, porque eu fiz disciplinas eletivas. Algumas disciplinas eletivas estavam diretamente relacionadas a cinema. A gente fazia umas duas disciplinas de cinema na faculdade. Mas além de cinema, eu acho que também contribuiu assim pra essa questão do audiovisual outras linguagens como o teatro, dança, que... tem a ver também com o audiovisual. (...) Eu não me lembro se tinha uma obrigatória, mas com certeza tinha uma que não era obrigatória e eu fiz. Outra que era voltada para o audiovisual que é “Arte e Tecnologia” essa é eletiva, pelo menos na época era eletiva, eu também tive interesse em fazer essa disciplina, que era uma disciplina que como já está falando, trabalha com arte e as possibilidades de mídias, né?! E te dá a possibilidade de criar e veicular a sua criação a partir de determinadas mídias.

Rosiane

Houve um estreitamento que foi muito torto na verdade. (...) Tinha outro professor na UERJ que era o Jorge Cruz que ele tem um projeto lá de cinema português até hoje. (...) Ele tinha um projeto que era muito louco e muito interessante, mas acabou que não deu certo, que era um projeto de criar uma hemeroteca de crítica de cinema no Brasil. (...) Minha função era ir pra lá, e recortar e separar as páginas de crítica de cinema do jornal. Foi isso, assim. Na verdade proporcionou isso. Eu tive aulas... Eu lembro que aula de pintura eu fiz em vídeo... (...) Mas eu acho que o meu estreitamento com o cinema se deu por eu trabalhar com cinema, de modo concomitante. Então eu tinha aula de manhã e trabalhava... Eu trabalhei de 2004 a 2006 numa produtora de cinema em Botafogo, a W7, que fazia uma mostra, que era a mostra Filme Livre, que eu dirigi a produção por anos, então aí eu tinha uma relação de organizar, fiz curadoria na mostra Filme Livre também, mas a universidade em si, que eu me lembre agora não...

Raphael

Eu lembro que quando eu fiz práticas de ensino, eu usei audiovisual. Das três aulas que eu dei, eu usei em duas... Eu usei Lygia Pape, um vídeo; depois eu falei sobre o Hélio Oiticica e eu passei um vídeo... Sim, eu usei em duas. Eu usei um vídeo sobre Lygia Pape e sobre Hélio Oiticica. Pra mostrar como eles trabalhavam e tal. Então talvez tenha sido aí, fora isso, acho que em nenhuma. Sem ser na prática de ensino, acho que era só essa coisa de assistir, procurar coisa pra assistir, não participei de nada.

Thaís

Nota-se pelas falas dos professores da pesquisa que a faculdade não é o principal espaço de aproximação, no sentido de promover uma ampliação da formação, do audiovisual. Quando essa aproximação ocorre, não é de forma a integrar o currículo obrigatório, como nos traz a observação da professora Rosiane: “eu fiz disciplinas eletivas. Algumas disciplinas eletivas estavam diretamente relacionadas a cinema”. Logo, o espaço do cinema, vídeo, filme embora esteja disponível nesse caso específico, não é de alcance geral, pois é ofertado como disciplina eletiva, ou seja, a pessoa escolhe cursar essa disciplina ou não. As falas dos professores nos fazem pensar que na verdade por mais que tenha havido aproximação a essa linguagem na faculdade, ela ocorreu impulsionada por uma vivência prévia e não por algo

despertado ou aprofundado no espaço acadêmico. Segundo Ana Mae Barbosa, “para ampliar os limites da tecnologia e de seu uso, é preciso pensar as relações entre tecnologia e processo de conhecimento, tecnologia e processo criador” (2005 *apud* BERTOLETTI, 2011, p. 5). Pensar a potencialidade do audiovisual no ambiente acadêmico se faz importante caso se queira que essa linguagem ganhe força nas escolas enquanto meio de fruição, reflexão e produção. Digo isso baseado na minha própria experiência com relação a linguagens mais contemporâneas da Arte como as intervenções artísticas e a performance, que me aproximaram de uma linguagem com a qual não tinha familiaridade por não pertencer os códigos mais tradicionais de Arte e que possibilitam possibilidades outras de pensar e fazer Arte. Esse contato voltado ao estudo do audiovisual não foi algo latente na minha graduação, e pelo que se pode perceber também não se fez presente na vida acadêmica dos professores entrevistados, como coloca o professor Raphael quando nos diz sobre uma possível aproximação: “*a universidade em si, que eu me lembre agora não*”.

É possível perceber que de forma geral os cursos de graduação em Artes (seja Artes Plásticas ou História da Arte) ainda possuem uma abertura bem pequena para a área do audiovisual. As ofertas de disciplina, quando acontecem, se dão de forma eletiva, ou seja, não existe uma carga horária obrigatória a ser cumprida. Numa breve leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura (BRASIL, 2008) o perfil desejado do formando é o seguinte: “tal perfil considera, portanto, que o profissional das Artes Visuais trabalha com um modo de percepção e conhecimento específico, qual seja, o visual, certamente em interação com outras formas de percepção e conhecimento, como o verbal e o sonoro” (p. 4). Continuando, o texto menciona as competências e habilidades que o profissional formado na área deve ter. Gostaria de destacar a seguinte: “atuar, de forma significativa, nas manifestações visuais, instituídas ou emergentes” (p. 5). Tendo em vista que essa é uma resolução relativamente recente (2008), e que a conclusão das graduações dos professores entrevistados é anterior a essa data, ainda que não seja o objetivo dessa pesquisa, cabe a reflexão sobre a emergência de se pensar reformulações nos currículos das graduações em Artes, já que existem novas demandas a serem atendidas, como a ascensão e reconhecimento da linguagem audiovisual como meio/suporte artístico.

Recentemente participei de um encontro²⁰ no Museu de Arte do Rio, cuja atividade era voltada exclusivamente para professores e a proposta era um convite a experimentar a

²⁰ Convite a experimentar – O vídeo na Arte contemporânea, ocorrido no dia 11/06/2016. Atividade com três horas de duração que envolvia visita à exposição, discussões e trabalho a partir de questões geradoras.

exposição²¹ do artista Pablo Lobato através de reflexões e produção a partir do/com as possibilidades do vídeo na Arte contemporânea. Duas observações a serem consideradas nessa experiência que dialogam com a pesquisa são as seguintes: o curso oferecia vinte e cinco vagas e havia oito professores presentes (apesar de o número de inscritos ter preenchido o quantitativo total da oferta); desses apenas dois eram professores de Artes (eu e uma professora que atuava dando aula de Arte, mas ainda estava cursando sua graduação), os outros eram de outras áreas: sendo a maior parte pedagogos e uma professora de história, e atuantes nos mais diversos segmentos da educação: desde o ensino fundamental até o ensino superior. Outra vivência que vale ser trazida foi o seminário Arte-Educação em Rede: Compartilhando Experiências²², onde participei com o intuito de buscar sujeitos para minha pesquisa e também para ampliar as redes de conhecimento. Neste seminário cerca de dez professores compartilharam seus projetos desenvolvidos nas escolas em que trabalham e apenas uma professora desenvolvia trabalhos com narrativa audiovisual. Essas duas experiências por mim vividas associadas às entrevistas feitas com os professores me fazem pensar o quanto o lugar do audiovisual na docência em Arte ainda é restrito.

Pensar o audiovisual além do seu caráter instrumental nas licenciaturas em Arte talvez possibilitasse a ampliação de repertórios dos futuros professores e a consequente inserção dessa linguagem no cotidiano das suas aulas. Parece-me que a negativa do vídeo como essa linguagem potente acaba por não desencadear a busca e o aprofundamento nessa área, conforme observado nas experiências que tive e pelo que foi trazido pelas narrativas dos professores. O que fez os professores dessa pesquisa buscarem aprofundamento nessa linguagem parece atrelado às suas experiências paralelas às da faculdade. Isso nos leva a pensar a importância de se considerar outras possibilidades formativas, sejam elas os contatos com filmes ou programas televisivos na infância até o trabalho em produtoras de vídeo que permitem entendimentos outros sobre fruição, experimentação, produção e reflexão a partir do audiovisual. Esse fato nos leva a pensar também porque a formação em arte e em comunicação são tão distantes quando poderiam se comunicar como já viemos discutindo aqui nessa pesquisa? Como a arte e o audiovisual poderiam dialogar dentro das formações dos professores? São questões que deixo aqui para pensarmos.

²¹ Exposição “Da natureza das coisas” de Pablo Lobato. Ocorrida no Museu de Arte do Rio – MAR de 24/04/2016 a 18/09/2016.

²² Evento realizado no Museu de Arte Contemporânea – MAC (Niterói) em novembro de 2014.

5 PRÁTICAS COM/A PARTIR DO AUDIOVISUAL

*A expressão reta não sonha.
 Não use o traço acostumado.
 A força de um artista vem das suas derrotas.
 Só a alma atormentada pode trazer para a voz
 um formato de pássaro.
 Arte não tem pensa:
 O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação
 transvê.
 É preciso transver o mundo.
 Manoel de Barros*

Enxergar além do que se vê me parece uma das variadas competências desenvolvidas pelos professores de Arte, quando penso as multiplicidades produtivas – e inventivas – de que são capazes. De acostumado, pouco pode se dizer a respeito desses professores, que buscam meios e metodologias nem sempre fáceis em seus cotidianos escolares, como poderemos ver agora, que pretendo analisar através das narrativas dos professores como se dão os usos do audiovisual em suas aulas e como são os processos de elaboração de trabalhos com/a partir dessa linguagem. Há ainda uma questão geradora para entender se esses professores enxergam o audiovisual como instrumento de formação.

Este capítulo está dividido em três eixos: o objetivo do uso do audiovisual nas aulas; os processos de elaboração a partir desta linguagem e se acreditam ser possível uma formação pelo audiovisual.

5.1 Usos/práticas dos professores de Artes com o audiovisual

A pesquisa tinha como objetivo perceber – principalmente – as relações dos professores de artes com o audiovisual no sentido de formação e produção. No decorrer da pesquisa percebi vários usos do audiovisual feitos pelos professores de artes que nem sempre visavam apenas a produção. O contato com esses professores trouxe a diversidade de possibilidades existente em suas práticas. Trago aqui uma apresentação dos usos/práticas deles com o audiovisual em sala de aula e as reflexões advindas destes.

Entendo que como parte de compreensão dos processos de produção com/a partir dessa linguagem, é preciso saber um pouco mais sobre os objetivos desses professores ao escolherem trabalhar com essa linguagem em suas aulas, já que para os que irão trabalhar com a produção, é necessário antes um momento de apreciação e fruição, ou seja, a criação está

diretamente ligada às condições sob as quais os sujeitos têm contatos com diferentes produções imagéticas, conforme nos afirma Ana Mae Barbosa em diversos textos quando aponta essa necessidade para o professor de artes. Podemos pensar da mesma forma quando nos preocupamos com a formação do artista e não só ele: também com a formação dos nossos alunos, pois a promoção dos mais diferentes códigos de linguagens é capaz de sensibilizar esteticamente esses indivíduos.

Pretendo utilizar como principal referência teórica os textos da artista Fayga Ostrower, onde em seu livro *Criatividade e processos de criação*, nos apresenta um enfrentamento ao problema da criatividade enquanto reflexão teórica e como experiência vital da artista, cabendo aqui como suporte para análise já que os sujeitos aqui investigados sendo professores de Artes atuam nesses dois campos: o de reflexão e o da prática artística. Conforme visto no capítulo sobre Arte e audiovisual, os PCNs de Arte, elaborados a partir da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, consideram três formas de conhecer arte: através da fruição, reflexão e da criação. Entendendo que a fruição é o caminho inicial para a reflexão e a criação.

Fayga nos permite entender o potencial criador do ser humano como elaboração através do trabalho (2007, p. 31). Ela nos diz que “a criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver” (*idem*). Assim, podemos compreender que o trabalho artístico demanda certa compreensão dos limites e possibilidades dentro do fazer, ou seja, da produção. Retiro de seu texto a seguinte fala:

Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época. Assim, o conceito de materialidade não indica apenas um determinado campo de ação humana. Indica também certas possibilidades do contexto cultural, a partir de normas e meios disponíveis. Com efeito, para o indivíduo que vai lidar com uma matéria, ela já surge em algum nível de informação e já de certo modo configurada – isso, em todas as culturas; já vem impregnada de valores culturais (2007, p. 43).

Entendo a *materialidade* da qual nos fala a autora como as produções humanas – não apenas as artísticas – e a partir desse entendimento podemos mais uma vez perceber como o meio onde vivemos influencia nossas práticas, favorecendo – ou não – possibilidades de formação estética e humana.

A partir dessa breve reflexão, apresento agora o que os professores contam sobre os usos que fazem do audiovisual em suas aulas.

***Eu começo a mostrar como se percebe essa coisa da imagem.** Uns dizem que seja a retina, que dá origem a você perceber a animação, existem teorias que não usam isso. Mas a física tem isso, que o taumatrópio é isso, quando você roda, que você vê uma imagem sobrepondo à outra... Então meu planejamento vai nesse crescente. Mostrar o que é isso, depois eu explico o que é cinema na questão do frame. A gente trabalha com stop motion, eu não trabalho com animação de computador... É... Fotografar quadro a quadro. Então eu preparo tudo isso, **conto a história da animação. Também mando muito eles pesquisarem, eu acho que tem que incentivar buscar alguma coisa, não ficar só falando, eu não mando escrever nada,** “ah, escreve aí: taumatrópio foi criado...” não. Eu levo, falo, conto a história, mostro, faço, mando-os fazerem um taumatrópio como surgiu originalmente, que é a história do passarinho na gaiola, falo que aquilo é politicamente incorreto (o pássaro na gaiola) (risos). Aí dá certo, eles fazem alguma coisa que possa encaixar nessa ilusão de ótica. Então o meu planejamento é em cima disso. **Mostro alguns tipos de animação,** pesquiso no YouTube, **tanto produções profissionais quanto produções de alunos de colégio, para eles verem tudo.** Tudo que é possível. Então tem dois dias que eu passo filme. Mostro algumas animações que são uns curtas e aí depois eu entro na questão do tema.*

Antônio

Até então eu usava o audiovisual pra mostrar algum filme ou cenas de filme que tinham a ver com algum assunto que a gente estava trabalhando. E a gente fazia assim alguns comentários durante a aula mesmo. Não me preocupava em passar trabalhos escritos sobre aquela produção que a gente tinha assistido. Os comentários eram sempre feitos de maneira informal. E depois algumas dessas percepções elas poderiam, ou não, ser aplicadas pelo aluno em algumas atividades práticas. Então assim, algo que já há algum tempo eu vinha trabalhando dessa forma no município e quando eu comecei aqui também no Pedro II. Mas, de um tempo pra cá, eu venho utilizando acho que um pouco diferente. Venho talvez instrumentalizando melhor isso. Tanto que eu já tenho colocado questões em avaliações mesmo de prova ou exercícios valendo nota, que são referentes a alguma produção audiovisual. Então isso vale pra... eu posso usar em qualquer conteúdo, né?! De história da arte... Qualquer conteúdo. Faz pouco tempo que a gente estava trabalhando abstracionismo e aí eles fizeram uma avaliação escrita e uma das questões era sobre uma observação que eles fariam a partir de um clipe. Eles escolheram o clipe, eles tinham à disposição apenas dois, né?! (risos) (...) Porque a primeira vez que eu fiz, foi algo mais direcionado, quando a gente estava trabalhando, por exemplo, expressionismo. E aí eu mostrei pra eles “Metrópoles” e foi uma questão também que eu aproveitei pra fazer pra prova. A gente viu durante as aulas, a gente fez os comentários durante as aulas e depois também eu aproveitei pra elaborar uma questão sobre esse filme, que eles tinham que relacionar a estética do filme com o expressionismo. As respostas foram mais direcionadas de acordo com aquilo que a gente tinha realmente observado em sala de aula. Já nessa outra avaliação que é do abstracionismo, como a gente não comentou nada antes, eles tinham o conhecimento sobre abstracionismo, as vertentes do abstracionismo e o próprio conhecimento dos vídeos, anterior a esse conhecimento do abstracionismo, então foi interessante ver as respostas, né, deles sem essa mediação de respostas, né?! É interessante como eles fizeram

uso das informações que eles já tinham, a interpretação deles, frente à essas novas informações daquilo que meio que de fato pra maioria deles já era conhecido, no caso a produção ali do vídeo, a música já conhecida por eles, né?

Rosiane



Figura 12 Trecho do trailer do filme “Metropolis”. 1927.

*(...) E a minha ideia era um pouco que eles conseguissem com as aulas perceber diferentes modos de criar imagem contemporaneamente, entendeu? Então se eu fosse falar de videoarte eu mostrava coisas muito diferentes, eu podia mostrar um Bill Viola, podia mostrar o do Hélio (Oiticica) mesmo, ou da Lygia (Pape), Anna Bella Geiger, então eram cruzamentos que eu achava que eram muito... Diferentes! Que eu sempre achei que minha aula era um modo de os caras olharem e verem que tem muitos modos de se fazer arte, entendeu? E de responder a questões do mundo, enfim. Então a preparação era um pouco por aí. É que é muito extenso isso, agora o que eu acho que é interessante colocar, é que eu tentava montar – como as aulas são semestrais – eu tentava montar de modo que tivesse uma etapa que eu apresentasse certa ideia de arte contemporânea, mostrasse artistas dessas linguagens e que nesse intervalo eles fizessem coisas. (...) Agora sobre as aulas em si, como no Pedro II é uma hora e meia, eu sentia uma necessidade muito grande de não ficar falando por uma hora e meia. **Eu odeio falar e por uma hora e meia direto...** E são muitas vezes três turmas, então são três turnos de uma hora e meia que você fala a mesma merda, então você está ali querendo morrer no final. **Então tinha uma tática que era de usar muitos vídeos nas aulas.** Então era uma tática que eu fazia um jeito de toda aula ter um vídeo que era um momento que eu sentia que os alunos prestam mais atenção do que a projeção de imagens, tipo slide, Power Point, o vídeo cria... O cinema tem essa coisa de todo mundo quer ver, debater, quer falar gostou ou não gostou tipo um YouTube da vida. E eu fazia isso que era um modo de eu descansar também na aula. Então eu lembro que tinham muitas aulas sobre apropriação. Eu falava, mostrava vários trabalhos, apresentava um vídeo do Jeff Koons fazendo um trabalho dele no Palácio de Versalhes e eram quatro minutos mágicos, que eles ficavam em silêncio vendo, eu bebia água horrores e ficava pensando no que falar e vendo como eles reagiam àquilo. Então acho que o vídeo como instrumento didático tem um lado que frisa mais a atenção deles e também tem um lado que faz a gente literalmente descansar o corpo, coisa que pra mim, demanda muito ficar*

*nessa coisa heroica de falas. (...) Mas basicamente minhas aulas eram cheias de imagem e não tinha um material didático, não tinha um texto. **Eu nunca dei um texto.** Tanto que os alunos não sabiam como estudar para a prova, porque eles não tinham essa base, não tinham um texto. (...) Aí na hora da última aula era isso, eu passava todas as imagens de novo, mandava as imagens por e-mail e na prova não caía nada daquela imagens porque a ideia era **o que eu falava pra eles o tempo inteiro que a aula era uma tentativa de que eles conseguissem olhar pra coisas que eles não conhecem e conseguissem entender porque aquilo era arte contemporânea e conseguissem interpretar de um modo deles aquelas imagens.***

Raphael

*(...) Em algum momento **eu percebi que quando eu passava o vídeo e de certo modo esse vídeo abria um leque pra várias coisas dentro de um tema e eu ficava falando sobre aquelas várias coisas,** ficava estimulando a memória deles sobre aquele filme ou aquele curta que eu usei e funcionava. Muitas vezes eu colocava só em tópicos pra eles. Um exemplo que eu uso sempre: Tainá. Pro 4º ano. Passo o filme Tainá. Falo “o tema do 4º ano é arte indígena, a gente vai começar de uma maneira diferente”. Então eles assistem o filme da Tainá. Antes de eu passar o filme eu não falo o nome do filme. Eu falo que eles vão assistir o filme, eles vão ter que me dizer o nome do filme; o que fala o filme; se tem cor que aparece no filme; se tem alguma arte, se apareceu alguma coisa que eles acham que é arte; em que época é o filme; que lugar se passa. Então eu fico falando que eu vou cobrar muito isso deles no final do filme. E aí quando acaba o filme eu vou pontuando mesmo com eles “Quem é ela? Quem é essa pessoa? Quem era o personagem principal? Onde essa pessoa vivia? O que ela fazia? Tem arte, não tem?”. E aí eu puxo um link pras coisas que eu gostaria de trabalhar dentro de cultura indígena, até ao longo do ano, de uma maneira generalista mesmo. E aí puxo o link que eu acho que funciona bem.*

Thaís



Figura 13 Trecho do vídeo “Jeff Koons Versailles in the Royal Apartments and in the gardens of the Castle”. 2008.

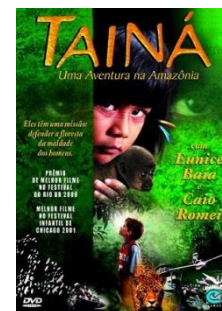


Figura 14 Cartaz do filme “Tainá – Uma aventura na Amazônia”. 2000.

Os professores nos trazem diferentes formas de uso do audiovisual em suas aulas. Com isso, os objetivos também se diferenciam. Podemos perceber quatro usos distintos para o vídeo a partir do que me trouxeram os professores a pesquisa: o uso instrumental, o uso como

linguagem artística, como momento de pausa tanto como descanso como fruição e como mediação para se conhecer obras de Arte.

5.1.1 O audiovisual como “recurso” – uso instrumental

*Porque tudo é se educar. (...) Sempre me perturbou um pouco de quando eu vou levar um filme pra uma turma, pra trabalhar alguma coisa, geralmente trabalhar o filme inteiro às vezes não dava tempo, então eu sempre fazia uma opção por curta. Mas eu acho que é possível você pegar um filme, pegar uma cena e mostrar e trabalhar aquele filme. Que se houver interesse, o aluno pode depois pegar aquele filme numa locadora, assistir em casa. Então eu acho que **o audiovisual é mais um recurso.***

Antônio

O uso instrumental diz respeito a função do audiovisual como reforço de conteúdo ou como forma de chamar atenção para aquilo que se deseja transmitir durante a aula. Pelo que pude perceber através das falas dos professores, esse parece ser o uso mais comum como aparece na fala do professor Antonio: o do audiovisual como recurso. “Acho que o vídeo como instrumento didático tem um lado que frisa mais a atenção deles (...)”. Diz-nos o professor Raphael. A professora Rosiane “usava o audiovisual pra mostrar algum filme ou cenas de filme que tinham a ver com algum assunto que a gente estava trabalhando”. Mônica Fantin nos aponta que “devido à riqueza potencial formativa do cinema, essa dimensão do recurso é inevitável, pois faz parte da natureza de sua inserção na escola, mas o problema é quando o cinema se reduz no espaço formativo a isso, como ocorre na maioria das vezes” (FANTIN, 2006, p. 7). Dos quatro professores entrevistados, três fazem uso da linguagem fílmica como recurso para suas aulas, mas não apenas isso. Importante perceber que os usos do audiovisual nas aulas de Artes vão *além* disso. Mesmo dentro desse uso instrumental, pode-se perceber que o caráter narrativo do audiovisual se faz presente, pois o que ele conta assume papel relevante na prática docente, pois *conta* de outra forma, com outros repertórios. Quando a professora Thaís diz que o “vídeo abria um leque pra várias coisas dentro de um tema”, nota-se a potência dessa linguagem em possibilitar novos diálogos e novas pontes no ensino de Arte. Alguns dos depoimentos deles revelam claramente esse uso instrumental que é o utilizado pela maioria dos professores.

*Mas eu acho que o vídeo super contribui e eu acho que tem muitos modos de usar: **você pode passar vídeo de um minuto e gerar debates eternos e você pode passar um filme inteiro que você conversa na aula seguinte.** Existem muitas possibilidades de trabalhar com vídeo. E tinha essa aula que eles faziam sempre, eles faziam os trabalhos em vídeo e nessa última aula do semestre a gente via os trabalhos juntos e conversava sobre os trabalhos,*

isso era bacana, virava uma exibição de curta. Você via as reações, vias as críticas, uns falavam que gostavam, outros falavam que não entendiam, era uma coisa bem interessante.

Raphael

Eu tenho os exemplos das aulas que eu dou. E eu lembro que um ano eu usei o filme Os Croods, eu falei sobre máscara, eu falei sobre arte rupestre, eu falei sobre a relação da família, como era e como é, como é que ela está se transformando. Então uma animação me deu bagagem para trabalhar várias coisas, durante muito tempo.

Thaís

5.1.2 O audiovisual como fala do personagem – o artista por ele mesmo

Outro uso percebido, foi o audiovisual como forma de aproximação dos artistas aos seus espectadores, permitindo assim o “diálogo” entre os dois, de forma a promover outro tipo de interação com a obra e com o artista. Esse tipo de uso foi percebido na fala do professor Raphael, que comenta:

Agora outra questão que eu acho que tem é que eu acho que o audiovisual permite que os artistas falem. Então por exemplo, se eu não posso levar a Marina Abramovic para a sala de aula, eu vou passar o longa dela e eles vão ter uma relação com a Marina que é ímpar. Por exemplo “O artista presente” da Marina eu mostrei milhões de vezes em 2014/2013. É um longa-metragem que tem uma repercussão catártica, as pessoas choram vendo aquele filme.

Raphael

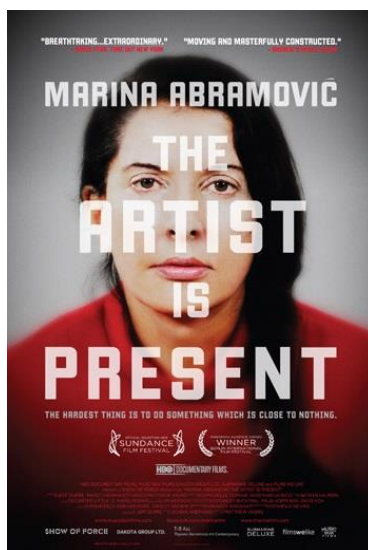


Figura 15 Cartaz do filme “Marina Abramovic – The artist is present”. 2012.

A narrativa trazida aqui por esse professor nos faz refletir sobre o lugar do audiovisual como um momento de sensibilização através não só da arte, mas da configuração narrativa do filme, em que, nesse caso específico, a emoção é fator de estreitamento nas relações fruidor/arte/artista.

5.1.3. O audiovisual como linguagem

Apesar de todos os professores fazerem uso e incentivarem seus alunos a criarem trabalhos com audiovisual, o único professor que aborda o seu aspecto técnico é o Antônio. Este professor desenvolve um trabalho de contextualizar o audiovisual historicamente, apresentando as primeiras formas de produção de imagem em movimento e produzindo desde esses conhecimentos mais primários até chegar na produção em *stop motion*. Vemos aqui o audiovisual como linguagem artística, onde seus modos de produção e conceitos específicos como cenário, som e suas relações são trabalhados e discutidos durante as aulas desse professor. Quando ele afirma buscar apresentar aos alunos todo tipo de produção audiovisual – desde as amadoras até as profissionais – nos indica uma preocupação em disponibilizar diferentes leituras possíveis dentro dessa linguagem, não priorizando produções mais elitizadas em detrimento daquelas de baixo custo e mostrando que é possível produzir algo sem muitos recursos financeiros ou tecnológicos, já que ele nos diz o seguinte:

Hoje em dia minha aula existe porque a gente tem um mundo tecnológico, tem uns artefatos que possibilitam você fazer um monte de coisas na escola ou fora da escola sem precisar de grandes câmeras, grandes aparelhagens. É uma coisa que eu digo: a gente fazer cinema com celular ou pegar uma câmera fotográfica digital ou uma webcam ou uma filmadora, uma hiper filmadora, o importante é a ideia. Agora, claro cada equipamento, cada artefato desse tem a sua limitação, então você deve explorar ao máximo.
Antônio

A partir desta fala podemos concluir que atualmente há uma maior facilidade de acesso aos recursos, principalmente por meio dos dispositivos móveis, que permitem a filmagem, a edição, enfim, todo aparato tecnológico que permite a produção fílmica que permite que esse tipo de trabalho seja possível dentro da escola ou fora dela.

5.1.4 O audiovisual como possibilidade de pausa/fruição/experiência

No cotidiano do trabalho em escola, percebo como o audiovisual é utilizado nas aulas – aqui não trato especificamente das aulas de Artes, mas de todas as disciplinas e em todos os segmentos – como um momento de descanso do professor. Nessa pesquisa não foi diferente. É notoriamente sabido o desgaste físico do profissional de educação principalmente no nosso contexto social, e como seres humanos o descanso deve se fazer presente, mas o uso seja do filme ou do vídeo tem aqui o sentido não apenas do “parar de falar”, mas também de observar as reações dos estudantes mediante a imagem que se apresenta a eles, conforme nos aponta o professor Raphael. Quando Larrosa compara o saber da informação com o saber da experiência (2002, p. 22), é possível estabelecer um paralelo com esse momento específico da aula: quando o professor fala (transmite um conhecimento) e quando o estudante assiste ao vídeo/filme, quando existe a possibilidade de que algo aconteça a ele quando assiste àquele conjunto de imagens, já que o audiovisual tem como característica o “chamar a atenção”. Essa chamada torna-se um momento de pausa, um momento de deixar-se permitir experimentar outra sensação ou transferir-se para um espaço outro que não o da sala de aula. Ou seja, nas palavras desse autor “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (*idem*, p. 24). Além disso, o professor sente que “os alunos prestam mais atenção do que a projeção de imagens, tipo slide, Power Point, o vídeo cria... O cinema tem essa coisa de todo mundo quer ver, debater, quer falar gostou ou não gostou tipo um YouTube da vida. E eu fazia isso que era um modo de eu descansar também na aula”. O momento de pausa também é percebido na fala da Thais quando fala do cineclube como um espaço em que os alunos aprenderam a agir diferente do que era feito na sala de aula, aprenderam a fazer a pausa diferente da vivida em sala de aula.

E eu vejo ano passado, quando teve esse cineclube que foi um pouco mais intenso, que tinha uma programação certinha, era gente de fora e era interessante que ela tinha uma abordagem um pouco diferente da gente. Ela direcionava muito mais eles do que quando são as professoras que estão acostumadas a fazer o cineclube, elas direcionam menos (...) e aí a gente via uma mudança no comportamento do aluno. Então isso aconteceu em abril... Alunos que em fevereiro, março, não queriam muita coisa com a vida, a gente tinha certa exigência, esses alunos mudaram o comportamento até dentro de sala de aula, no horário diferente do cineclube.

Thaís

O professor tem duas experiências no que diz respeito à fruição na sala de aula: aquela quando ele assiste determinada produção audiovisual e decide utiliza-la em sua aula, onde ele

tem uma experiência específica e quando ele assiste novamente com seus alunos, onde a experiência é renovada a partir das reações percebidas ao longo da exibição e a partir dos comentários tecidos em eventuais debates acerca do que foi mostrado. E tem ainda uma terceira fora do contexto da sua aula quando assiste num cineclubes organizado por pessoas externas a escola, fora de seu planejamento e percebe as reações e comportamentos de seus alunos nesse momento.

5.1.5 O audiovisual como mediador

Outra possibilidade de uso do audiovisual trazida por eles é a de permitir o acesso a produções artísticas das quais seria possível sua fruição apenas através da presença no espaço onde ela acontece, ou através de um vídeo sobre a mesma, claro, considerando que as experiências não serão as mesmas, pois a atmosfera onde se desenvolve determinada obra conta muito para a experiência estética e artística. Num mundo cada vez mais dominado pela imagem (BARBOSA, 2012, p. 36) torna-se imprescindível a alfabetização para a leitura de imagem. É através da leitura de obras de artes plásticas que “estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento” (*idem*). Com os entrelaçamentos entre o audiovisual e a Arte, os limites entre um e outro estão cada vez mais tênues. Além de funcionar como registro de uma produção artística, possibilitando a aproximação do público com determinada obra, temos ainda a *videoarte* que opera com códigos visuais distintos, cujo produto artístico é o vídeo em si, e sua materialidade só se dá nesse suporte. A *videoarte* surge do barateamento e da difusão do vídeo no fim da década de 1960, e traz novos elementos sobre o fazer artístico, trazendo novas possibilidades para o olhar, algo entre a projeção cinematográfica e a observação como ela acontece numa exposição de Arte²³. Neste caso, o audiovisual opera como mediador onde segundo Alain Bergala “os filmes-arte possibilitam um confronto do aluno com uma forma de alteridade a qual este não teria acesso noutra espaço (...)” (BERGALA *apud* FANTIN, 2006, p. 4). As formas de interação que o vídeo permite são portas para se dialogar também o lado humano e social da Arte, além de aproximar os alunos dos artistas com os quais são, na maioria das vezes, mais familiarizados com suas obras do que com seus criadores.

²³ Fonte:

http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3854/videoarte?utm_source=videoarte&utm_medium=/termo3854/videoarte&utm_campaign=pagina_busca

Eu acho que tem o uso que é primeiro exemplificar trabalhos que são em audiovisual. Isso é uma coisa. Você vai mostrar um Bill Viola você vai mostrar um trabalho do Bill Viola, você não vai mostrar um frame como num livro sobre o Bill Viola.

Raphael



Figura 16 Bill Viola. Acceptance. 2008.

Nesse caso vemos o vídeo como obra de Arte, da mesma forma que uma pintura ou uma escultura.

O vídeo permite ainda envolvimento com os processos de criação da obra de Arte, como nos diz o professor Raphael:

(...) Mostrar o “Lixo extraordinário” do Vik Muniz, por exemplo que tem esse lugar de documentar o processo de criação e da fala do artista (...) É, e também tinha isso do documentário, de exemplos de obras e também era um modo de mostrar algumas obras tridimensionais que o vídeo mostra muito melhor do que a foto.

Essa seria outra forma de mediação promovida pelo vídeo, onde insere quem o assiste no contexto de criação e produção de uma obra de Arte. No caso específico do filme “Lixo

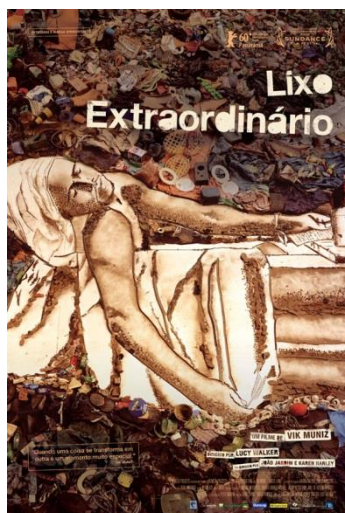


Figura 17 Cartaz do filme “Lixo extraordinário”. 2010.

Extraordinário”²⁴, o espectador é convidado a conhecer o processo de elaboração de uma série de trabalhos do artista Vik Muniz, desde o conhecimento do território onde ele pretende trabalhar, passando pelo momento de pesquisa de materiais e possibilidades do fazer artístico, da concretização das obras e exposição das mesmas. O vídeo trabalha aqui, como mediação no sentido que nos aponta Barbero (2013), ou seja, na articulação da comunicação do vídeo com os sujeitos, que o diálogo com a produção audiovisual torna-se possível, trabalhando junto com o que cada espectador-aluno traz de repertório, já que “na obra de arte, qualquer que seja o estilo e a época, transparece uma tomada de consciência ante a realidade vivida, ainda que o indivíduo formule sua experiência em termos subjetivos” (OSTROWER, 2007, p. 125).

²⁴ Filme biográfico/documentário lançado em 2010. Direção: Lucy Walker.

5.2 Criação/produção de vídeos com os alunos – desafios do tempo de criação e do tempo de aula

Neste momento, pretendo apresentar o que os professores narram de suas experiências com relação à criação de vídeos, seus processos e metodologias. Surgem as dificuldades apontadas por eles entre o tempo de criação e o tempo das aulas.

Retomando o que nos dizem Benjamin (2012) e Larrosa (2002), a nossa experiência se constitui também pela experiência do outro, que se dá pela pausa, pela reflexão, pelo deixar-se experienciar. Tendo como ponto de partida esse raciocínio, o fluir da criatividade requer também um momento de pausa, seja para fruição, seja um momento de parada para organizar os pensamentos tendo ambos o objetivo de inspirar, ou fazer movimentar a engrenagem criativa. Quando indagados sobre os processos de produção de vídeos com seus alunos, podemos perceber os momentos do tempo de criação, do processo de trabalho como criação de forma muito clara:

Não dá para trabalhar uma animação e uma produção em um bimestre. (...) Eles fazem um taumatrópio, vão fazer o flipbook, tem outra animação que eu não sei o nome, que a gente faz com duas folhas que eles fazem também, aí faz sequência de frame, aí vou explicar mais ou menos o que é uma produção de cinema, porque animação é cinema, né? Então o que é iluminação, cenário, eu dou uma geral. Isso é uma aula, duas aulas...
Antônio

Podemos aqui, ter uma ideia da outra dimensão da *materialidade* de que nos fala Fayga Ostrower: a das configurações da materialidade. Um vídeo está inscrito no sistema de uma linguagem muito própria, e que apresenta demandas de tempo, manuseio, de produção mesmo, muito peculiares. Sendo assim, quando o professor Antônio nos fala que “não dá para trabalhar uma animação e uma produção em um bimestre”, nos damos conta das *possibilidades* e *impossibilidades* como limitadoras e orientadoras do curso criador (OSTROWER, 2007, p. 32). Muitas vezes o tempo da aula não contempla o tempo da criação e talvez isso seja impeditivo para que os professores deixem de exercitar a prática de produção com audiovisual em suas aulas, visto que é necessário também dar conta dos componentes curriculares exigidos pelas secretarias de educação para cada disciplina.

(...) animação geralmente é um semestre que toma (...).
Antônio

No caso específico desse professor, que apresenta os primeiros conceitos e possibilidades da imagem em movimento, ele tem a necessidade de voltar a atenção para o audiovisual durante seis meses, já que sua proposta é apresentar um estudo histórico desde a

criação da ilusão de movimento com o taumatrópio até a produção das animações através de filmagem.

No momento em que eu tive contato com esses professores, já sabendo que eles produziam audiovisual com seus alunos, o meu entendimento era de que esses professores efetivamente participavam do processo de produção em si, mas percebi que cada professor possui sua maneira de produção com os estudantes. O professor Antônio, por ter essa relação com a parte histórica e de produção em aula com os estudantes é quem de fato tem um envolvimento direto com essa questão, mas cada professor tem sua forma de mediar esse processo conforme veremos adiante.

(A produção de vídeo) (...) está ligado no PEJA²⁵ para a gente passar na culminância de uma atividade, ou é o cineclube do dia. (...) O primeiro ano foi o da mulher, eu lembro que a gente montou umas perguntas e aí, se eu não me engano, eu passei nas salas e falei “quem quiser, a gente vai fazer um documentário e você vão dizer...” e aí falei as três perguntas. E aí no dia “quem vai querer participar?”. A gente ficou lá gravando, eles já tinham as perguntas, sabiam quais eram as perguntas. Se eu não me engano, esse ano, para as minhas turmas eu dei a folha com as três perguntas, eles responderam e aí pra ficar meio que com cola. Não precisava ler, mas quando eles foram gravar já sabiam o que falar. No ano seguinte que foi sobre mulher foi na hora. A gente avisou que ia fazer a atividade, falou o tema, aí no dia da gravação “e aí? Pensou? O que é ser mãe pra você? Ou o que sua mãe significa pra você?” e aí ligou a câmera e eles responderam. Aí teve gente que chorou, teve gente que foi super seca e tal, mas foi muito mais espontâneo. (...) É meio livre, que é tudo com um ar meio de documentário, então fica sempre muito aberto.

Thaís

O trabalho da professora Thaís é desenvolvido *com* os alunos, onde estes tornam-se personagens das histórias documentadas por ela voltados para eventos específicos, como nesse caso, o dia das mães. Existe um roteiro elaborado por ela em que o que acontecerá no filme pode caminhar de modo mais direcionado (quando ela conta que perguntas eram entregues previamente aos participantes) ou de modo mais espontâneo, quando os participantes são pegos “de surpresa” com as perguntas, quase com cunho jornalístico.

(...) A gente trabalhou um pouco de música experimental e aí eu trouxe pra ele, pra eles alguns vídeos e alguns autores de música experimental, no caso foram dois o Arrigo Barnabé e o John Cage e a partir daí eles, eles, alguns se apropriaram dessas músicas, desse vídeos que eu disponibilizei os links, outros foram buscar outras referências e muitos fizeram, alguns grupos se dedicaram a trabalhos com o audiovisual. Outros fizeram vídeos, de fato

²⁵ Programa de Educação de Jovens e Adultos.

vídeos. Outros trabalharam a música, tinha o áudio e tinha imagem, não era efetivamente o audiovisual, mas tinha ali uma questão tecnológica envolvida e foi muito interessante ver o caminho que cada grupo escolheu. (...) E aí também foram produzidos, aí sim, vídeos pautados na questão da videoarte. Então eles não contaram uma história. Só teve um grupo que se preocupou realmente em fazer uma narrativa, contar uma história, né, que aí nesse caso esse grupo falou sobre bullying e aí eles escolheram fazer um curta, eles mesmos eram os atores. E aí eles se colocavam numa situação ali pra representar essa questão do bullying. Eles também escolheram conscientemente uma determinada música, né, também foi do Arrigo Barnabé, e achei também que eles trabalharam de forma muito graciosa e muito assertiva as músicas.

Rosiane

Como a professora Rosiane já havia deixado claro anteriormente a forte relação dela com a música, isso transparece nos encaminhamentos que dá às produções dos alunos, visto que no caso deste trabalho que ela narra, onde os trabalhos – que tinham a escolha da linguagem com a qual se desenvolveriam livre, tendo boa parte optado pela produção em vídeo – partiriam de músicas experimentais. Vemos refletido nesse momento o repertório de formação dessa professora, que teve sua infância marcada pela presença do rádio, do som e coloca essa experiência na sua prática profissional.

(...) Era uma opção a produção audiovisual porque era um modo de eles lidarem com outro modo de fazer, comparando às outras linguagens da arte contemporânea. Então assim, se fazer um audiovisual certamente não era a mesma coisa que fazer um trabalho com objetos industriais apropriados. Nem ter um trabalho com o seu corpo ou que incita o corpo do outro, então a opção era que eles a partir desse fazer tivessem contato com outros mecanismos de criação na arte contemporânea. Era um pouco essa a ideia, entendeu? Dentro daquele tal tema que eles tinham, né? (...) Eu tenho um tema, digamos assim “vírgula” e eles têm que fazer um vídeo em cima daquilo. Eu tenho uma série de exemplos em várias aulas sobre isso. O que eu dizia pra eles sempre era que estava aberto a debater, então eu podia conversar, debater, faz isso, faz aquilo. Só que eu acho que é muito louco porque acho que o vídeo é a linguagem que eles são mais autônomos, entre essas que eu falei, então a performance eles tinham muita dúvida e apropriação também. O vídeo não. E como eu deixava muito solto, eu não fazia um trabalho de hiper acompanhamento, de orientar de modo unidirecional, então eu lembro que como o trabalho de vídeo era sempre o último, eles estavam muito confiantes e faziam uma coisa querendo me surpreender com vídeo. Então tinha uma coisa de eles terem uma proximidade maior, eles testavam sozinhos em casa, faziam tudo e eles entendiam – isso era muito bacana - que nas artes visuais, que na produção de arte hoje em dia, o vídeo tanto pode ser algo com uma narrativa, alguns faziam mini curtas tipo cinema, outros faziam coisas documentais... (...) Era isso: tanto registro documental, quanto ficções, quanto filmar ações com o corpo e o trabalho ser o registro daquela ação, quanto fazer trabalhos se apropriando. Eu lembro que um ano umas turmas roubaram coisas do YouTube, remontaram, usaram imagens de arquivo, também eles entendiam

que o vídeo podia ser meio Nan Goldin, ter várias projeções de foto, com apresentação de slides, também faziam isso. A coisa era muito livre e eu ficava muito tranquilo porque eu sentia que eles não tinham... Eles não precisavam de uma grande orientação minha nesse sentido.

Raphael

Acredito que o ponto mais relevante na fala do professor Raphael é a questão da autonomia dos alunos para produzirem trabalhos em vídeo. Por ser uma linguagem com a qual os adolescentes estão mais familiarizados e por ser a última a ser trabalhada ao longo das aulas, os estudantes possuem um embasamento para suas produções, tanto no que diz respeito ao conhecimento técnico do vídeo quanto em relação às experiências e repertórios a que tiveram acesso ao longo do período de aulas. Ao identificar-se com determinada materialidade, neste caso o vídeo, a imaginação torna-se criativa (OSTROWER, 2007, p. 39). Então, a aproximação desses jovens com a linguagem do vídeo permite a elaboração criativa dos seus trabalhos. Percebe-se como o professor Raphael traz todo o seu repertório audiovisual para o trabalho com os alunos.

Eu nunca esqueço de um vídeo que o tema era leste ou oeste e aí eles fizeram um vídeo cada um do grupo filmou uma pessoa da sua família contando alguma coisa, eu não lembro qual era o tema não, era uma parada assim, e aí uma das integrantes do grupo falava que... Assim, eu passei um filme pra eles chamado “Watergrandma” e “Divergrandpa” que são dois curtas de um minuto de um cara de Belo Horizonte²⁶ que filma a avó e o avô como se fosse um robô com aquela voz de “this is my grandpa”, como se fosse um robô falando. E aí no final ele fala assim “ah, um dia meu avô subiu em cima de um skate, escorregou e caiu. Nada aconteceu ao meu avô”. E aí era um vídeo meio que citando isso, brincando com isso. E aí num dos elementos do vídeo a aluna falava assim “esse é meu pai, meu pai está com câncer em fase avançada, eu torço para ele não morrer”. Então era uma parada que todo mundo da sala ficou devastado, ninguém sabia daquilo, era a nerd da turma, super séria, que não transparecia os problemas e tal.

Raphael

²⁶ Igor Amin, artista multimídia, educador e gestor sociocultural. “Watergrandma” e “Divergrandpa” produzidos em 2008. Disponíveis respectivamente em:
https://www.youtube.com/watch?v=axYFOA_I70Q
<https://vimeo.com/165350655>



Figura 18 Trecho do vídeo “Watergrandpa” de Igor Amin. 2008.

A partir deste fragmento da fala do professor Raphael, é possível dialogar com o que nos diz Fayga Ostrower a respeito da *imaginação criativa*.

(...) a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo do indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas de relacionamento afetivo*, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. (...) Ao mesmo tempo que se aprofunda na razão de ser de um fenômeno, essa afetividade implica uma amplitude de visão que permite muitas coisas se elaborarem e se interligarem, implica uma visão globalizante dos processos de vida. A *visão global dependerá da sensibilidade de uma pessoa*; mas, reciprocamente, para se transformar em capacidade criativa real, *a sensibilidade sempre depende dessa visão global* (2007, p. 39).

Então, segundo a autora, a imaginação criativa funciona estabelecendo conexões entre o sensível e sobre sua visão global, que entendo neste caso como a capacidade de problematizar questões que dizem respeito à sociedade como um todo. A seu modo, cada professor desenvolve uma estratégia de trabalho nesse sentido de despertar o lado criativo de seus alunos através da imaginação provocada por uma sensibilização, seja pela música – com a professora Rosiane –, pelo lado afetivo – com os professores Thaís e Raphael ou pelas possibilidades proporcionadas pelo novo – através do professor Antônio. Gosto de pensar os diversos fazeres do nosso cotidiano partindo de uma sensibilização que nos move, mas quando penso no fazer artístico, tendo como finalidade um produto (ou ainda que esse valor

esteja no processo), a experiência sensível deve ser uma qualidade sempre presente nesse tipo de prática. Com as falas dos professores, percebo que num cotidiano escolar por vezes automatizado, criar esses espaços para os viés do sensível, da reflexão, da pausa, são motivações para continuar pensando o lugar da arte na escola e na vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu não tenho mais a cara que eu tinha
No espelho essa cara já não é minha
Não vou me adaptar - Arnaldo Antunes e Nando
Reis*

O trajeto da pesquisa serviu não apenas para buscar respostas às minhas questões, mas também para promover uma transformação minha enquanto professora e pesquisadora. Quando me aproprio do trecho “não tenho mais a cara que eu tinha” o faço em analogia ao processo interno pelo qual passei ao longo dos levantamentos, leituras, conversas, entrevistas, enfim, todas as *experiências* que vivi até aqui dentro da pesquisa. Ao me aproximar dos meus pares – através de todos os processos que esse movimento de aproximação me proporcionou por encontros e desencontros – ouvindo as experiências que me traziam pelas suas narrativas, pude me encontrar comigo mesma, no sentido de refletir minhas práticas pessoais e profissionais, promovendo um aprofundamento nas questões que preciso trabalhar para meu crescimento. Penso que isso se tornou possível pelo *olhar*. Não o olhar que apenas vê, mas o olhar voltado à sensibilidade tão necessária ao que me proponho fazer diariamente, que é trabalhar com Arte. Esse *olhar* não diz respeito apenas ao sentido da visão; envolve todos os sentidos sem os quais não seria possível pensar essa escrita e essa pesquisa. Então, quando me refiro a esse trecho da música, não falo sobre uma mudança física, mas uma mudança do *olhar*, na forma de ver e (res)significar as coisas.

Gostaria então, iniciar a conclusão dessa pesquisa pensando essa questão do *olhar*. Como um dos itens que procurei desenvolver ao longo da pesquisa, percebi que o olhar é o que referencia a formação dos professores, pois por trabalharem com/a partir da imagem, as marcas deixadas pelas experiências estéticas pelas quais eles passam/passaram refletem nos seus modos de agir e produzir. Pretendo então apresentar o que atrai o olhar desses professores.

Muitas coisas! (risos) Muitas coisas! Muitas coisas! Eu, não só na minha formação, mas na minha vida fora do trabalho por conhecer pessoas que se interessam – que não trabalham na área de artes e se interessam também por arte – acho que eu tenho uma certa receptividade de muitas coisas.
Rosiane

Eu não sei agora de cor uma frase do Van Gogh, que resumindo é mais ou menos isso: ele gosta muito mais das prostitutas e dos mendigos, dos bêbados pelo olhar que eles têm. Por aquela coisa da alma. Então eu me interessou mais por isso. Aquela coisa que tem alguma coisa por trás daquilo ali. Meu olhar faz isso. O que me fascina é isso.(...) Até pelas coisas que eu procuro ver em teatro, em cinema. Nunca vou ver aquela comédia, sabe,

pasteurizada, aquele teatrão. Não, eu gosto daquela coisa que subverte. Eu acho isso muito mais interessante.

Antônio

Acho que mais que responder o que atrai meu olhar, acho que eu tenho pensado assim: tentar tornar o meu olhar aberto a ser atraído por qualquer coisa. Do que tentar ser muito cerrado. Ter muita certeza do que eu gosto, do que eu quero fazer, quero olhar, etc. e tal.

Raphael

O meu olhar é muito atraído por forma.

Thaís

Dentro desse contexto, qual seria a relevância de se entender o poder do *olhar*? Pensando junto com Fischer (2009), concluo que a *educação do olhar* é parte fundamental para a formação dos professores de Arte, já que, ao trabalharem com a imagem, é importante terem a consciência de tornarem-se disponíveis a *ver* sem pré-conceitos sobre elas. Ainda que nosso olhar seja guiado pelos nossos gostos pessoais, manter-se aberto a outras possibilidades deve ser uma prática inerente ao profissional envolvido com Arte, a fim de evitar possíveis cerceamentos de produções artísticas com referenciais estéticos que fogem aos que chegam até nós de forma massificada, com uma leitura mais “comum”. É nesse sentido que devemos pensar a promoção de filmes, imagens, produções artísticas que tratam de outros códigos de visualidade, pois só a partir disso a formação estética se dará de forma plena. Voltando às falas dos professores, não esperava ser diferente a forma como cada um conduz e é conduzido pelo seu olhar. A seu modo, percebo que cada professor tem uma forma de interação do olhar de modo a pensar justamente a amplitude necessária às suas formações. Isso é percebido não apenas nas respostas direcionadas a essa questão, mas ao longo das entrevistas.

Ao serem questionados sobre o que os levam a consumir determinado bem cultural, os professores foram bem enfáticos com relação ao consumo direcionado a Arte, dizendo que visitam exposições não apenas guiados por seus gostos pessoais, mas principalmente por conta do trabalho. Consigo entender que há uma preocupação com relação à ampliação dos seus repertórios artísticos, ainda que o entendimento desses professores por Arte esteja orientado para o que se institui como Arte da forma que a tradição clássica nos apresenta: como aquela que está num museu ou galeria. O mesmo comportamento não se vê presente no que diz respeito aos seus consumos relacionados ao audiovisual, quando os gostos pessoais apresentam-se como principais critérios de escolha. Quando entrei em contato com os professores pedi que narrassem suas experiências marcantes com o audiovisual e as artes. De alguma forma o modo como a entrevista foi conduzida acabou interferindo nas suas respostas,

pois a pesquisa e o método têm esse viés de interferir no sujeito. Pude observar que ao serem questionados sobre suas experiências com o cinema, nenhum professor percebeu o cinema como Arte. O cinema é visto como potência visual, mas circunscrito à área artística, ou seja, parece que o referencial estético do cinema não é trabalhado por esses professores como forma de Arte.

Essas relações refletem-se quando notamos que as formações institucionais desses professores, especificamente na graduação, não são espaço de aproximação dos mesmos à linguagem audiovisual. Quando esta ocorre, se dá muito mais por interesse individual – no caso do professor Antônio pelas novas tecnologias e animação e da professora Rosiane pelo interesse em cursar uma disciplina eletiva. Então, as relações de produção e pesquisa no campo do audiovisual estão mais presentes nas outras esferas formativas, como o trabalho, do que nas instituições de ensino formal, como é o caso do professor Raphael, que fascinado por filmes desde a infância, passou a trabalhar com festivais de cinema e nesse espaço pôde ampliar sua formação em audiovisual. Por se tratar de formações não institucionais, conseqüentemente os professores acabam por não aprofundar suas leituras com relação às potencialidades estéticas e técnicas do audiovisual seja pensando a produção de vídeos, seja para buscar dialogar com o audiovisual além da instrumentalização, transformando os múltiplos dispositivos audiovisuais em linguagem com códigos, possibilidades e limitações próprios.

As relações de fruição e reflexão tanto em Arte tanto com o audiovisual têm interferência nos modos de produção dos professores. De forma geral, o uso mais comum do audiovisual nas salas de aula – em todas as disciplinas – é como forma de entretenimento, passatempo em seu caráter instrumental. Quando pensei investigar o professor de artes, imaginei que fosse encontrar outros usos mais presentes do que esses. Encontrei outros, mas de todos esse como “recurso” é o recorrente na prática de todos. De fato, todos os professores demonstram que utilizam o audiovisual como recurso pedagógico de apoio à disciplina, isso parece comum aos professores de uma forma geral não somente aos professores de artes que foram o foco nessa pesquisa. A principal justificativa, segundo os professores da pesquisa, é a de que o vídeo “chama a atenção” dos estudantes. Existe uma outra forma de lidar com o vídeo por parte dos alunos, que talvez diga respeito até mesmo ao distanciamento dessa linguagem na escola, visto que ela é ainda pouco utilizada (posso afirmar pelas minhas experiências na escola: poucos são os professores que se propõem a exibir filmes/vídeos aos alunos). Então, como a escola parece muitas vezes um ambiente apartado do mundo, trazer dispositivos tão presentes na “vida real” parece exercer certa comoção nas salas de aula,

causando um impacto que traz a atenção dos estudantes para aquilo que é exibido, como se isso trouxesse um pouco de “realidade” para dentro do espaço de educação formal. Mas além do uso instrumental do audiovisual, pensado para contextualizar algum conteúdo, ou explicá-lo, existem outros usos. Como linguagem artística, no sentido da produção e elaboração de vídeo, entendendo ainda o vídeo como um suporte, tal como agiria uma tela para a pintura ou a argila para a escultura. Como pausa, entendendo essa pausa como um descanso e renovação da experiência no momento em que ela torna-se outra ao ser compartilhada em outro espaço. Como nos diz Larrosa (2002), sobre a experiência ser resultado de que algo nos toque e nos sensibilize, é necessário esse momento de pausa. Pensemos um mesmo filme visto em três circunstâncias diferentes: numa sala de cinema, pelo computador em casa e na sala de aula. Mesmo que o filme seja o mesmo, as motivações e situações em que a exibição ocorre proporciona experiências diferenciadas. Escolher um filme seja pelo enredo, pelo diretor ou pela temática; locomover-se até a sala de exibição, comprar pipoca, ficar na fila, escolher o assento; isso implica em uma relação corporal quase afetiva com o filme. Se decide ver o mesmo filme em casa, dentro do seu quarto as motivações já serão outras, incluindo já estar pensando em apresentá-lo como material para aula, direcionando o olhar mais para o conteúdo que para a parte estética. E, por fim, exibir um filme para uma turma de trinta, quarenta alunos, proporciona outra relação totalmente diferente das anteriores, onde a atenção se divide entre a narrativa do filme e as reações dos estudantes. O debate gerado a partir das impressões sobre o filme também alteram a perspectiva do professor em relação a ele. Assim, mesmo que o professor tenha vivenciado as três experiências exemplificadas aqui, cada experiência terá sua particularidade. E o outro uso percebido foi o do vídeo como mediador para se conhecer obras de arte, sendo elas produtos audiovisuais ou não. Nesse caso, o audiovisual permite uma aproximação e entendimento de obras que seriam possíveis apenas pessoalmente. Novamente, são experiências distintas. Tomando como exemplo uma performance, vê-la no local onde ela ocorre e vê-la através de um vídeo produz sensações diferentes, mas o vídeo permite uma aproximação que a imagem estática não proporciona. Há de se pensar ainda as obras que são pensadas para serem vídeos, como é o caso da videoarte. Essa última talvez seja a linguagem artística que mais pode se aproximar de sua audiência, já que ela pode ser disponibilizada nos mais diversos suportes e hospedadas em sites para que sejam acessadas de qualquer lugar a qualquer momento.

No que diz respeito às primeiras relações dos professores com o audiovisual, de forma unânime a televisão é o dispositivo do qual todos tiveram contato, seguindo basicamente os mesmos consumos: desenhos animados e filmes. As primeiras relações com arte dos

professores me fazem pensar sobre *o lugar da arte*, já que todos, à exceção da professora Rosiane que como primeira lembrança de um entendimento sobre arte fez referência a um programa de TV (Daniel Azulay), remetem seus primeiros contatos com arte àqueles espaços de erudição, como teatro e museu, numa negativa de outras formas de manifestação artística como a fotografia, a arte de rua e o cinema, como já havia comentado anteriormente. Mesmo que *hoje* esses professores entendam essas outras linguagens como arte, enquanto *experiência artística*, o que os marcou de fato foram os contatos com esses espaços. Entendendo que a experiência que tiveram se deu na infância ou adolescência, quando esse conhecimento da multiplicidade de suportes artísticos não lhes pertencia, o que os marcou foram as relações que fizeram no momento da vivência naqueles espaços e não seus entendimentos posteriores.

O que os professores nos dizem a respeito de seus entendimentos sobre arte podem ser confrontados com o que eles relatam como suas primeiras experiências com arte. Digo isso pois analisando o que eles entendem sobre o conceito de arte como formas de ver o mundo e de expressão pessoal dialogando com o ambiente, nota-se um viés político nesses discursos, e, assumindo a característica de ato político, a arte não deve restringir-se a seus espaços legitimadores onde – infelizmente – apenas parte da sociedade é sua consumidora. Penso que a arte, nesse sentido, deve ganhar as ruas, as escolas, os espaços de circulação de todos e todas. Não distante desse raciocínio encontram-se os outros entendimentos/questionamentos acerca desse conceito, que dizem respeito ao debate sobre o mesmo, incluindo a imagem nesse campo. Ora, se a imagem se faz cada vez mais presente no nosso cotidiano, nada mais justo que a arte também o faça. Acredito que um dos papéis da arte seja justamente o de derrubar barreiras e não criar novas. Ao mesmo tempo em que a arte tem poder de nos fazer estreitar nossas relações com o mundo e com a sociedade ao mesmo tempo em que nos distancia, nos convidando à reflexão, penso que esse potencial tão latente na arte deva ser explorado quando ela é ensinada e quando nos propomos a vivenciar a experiência estética artística.

A dificuldade em encontrar professores dispostos a participar da pesquisa me levanta algumas questões: os professores de Arte efetivamente não utilizam/produzem audiovisual em suas aulas? Se não usam, não o fazem por conta de formação deficitária nessa linguagem? Ou será que ainda existe certa resistência por parte dos docentes em ter suas práticas investigadas? São perguntas que não poderei responder, mas são importantes serem trazidas para reflexão.

Enfim, mais que responder às minhas perguntas de pesquisa, essa dissertação possibilitou a reflexão sobre a própria pesquisa, sobre a minha prática e sobre os modos como

as nossas experiências atravessam nossas vidas e nos levam a percorrer o caminho que seguimos. Acredito que saia dessa escrita com vários questionamentos conforme alguns levantados no decorrer do texto, mas maior deles talvez seja: como o audiovisual pode ter um lugar reconhecido no ensino de arte? Como a arte pode ser também entendida como estética audiovisual?

Após dois anos de leituras, caminhos, descaminhos, escritas e conversas, posso afirmar que “no espelho essa cara já não é minha”, numa metáfora – mais positiva – que se refere às mudanças que esse período me proporcionou, eu ousou parafrasear outros versos dessa canção: “falei o que ouviam e escutei o que diziam”. Os desafios não foram pequenos.

ANEXO 1

Modelo do termo de consentimento assinado pelos professores:

**UNIRIO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título: O professor de artes visuais e sua relação com o audiovisual (título provisório).

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é investigar a formação do professor de artes visuais no/com/pelo audiovisual e suas formas de uso no cotidiano escolar.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para investigar a formação do professor de artes visuais no/com/pelo audiovisual e suas formas de uso no cotidiano escolar. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Os áudios serão ouvidos por mim e caso prefira, seu nome não será utilizado. Os áudios serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a compreender alguns aspectos acerca da formação do professor de artes visuais através do audiovisual, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome aparecerá nas fitas de áudio, bem como nos formulários a serem preenchidos por nós apenas mediante sua autorização. O mesmo vale para quaisquer publicações partindo destas. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

AUTORIZO O USO E PUBLICAÇÃO DO MEU NOME NA PESQUISA EM QUESTÃO E EM FUTURAS PUBLICAÇÕES:

() SIM

() NÃO

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Rio de Janeiro. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós Graduação em Educação sendo a aluna Jamila Guimarães da Silva a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof.^a Adriana Hoffmann Fernandes. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contate Jamila no telefone 981058849. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Valente. BASTOS, Nádia. *Arte como conceito e como imagem*. São Paulo: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 5, n. 2, 2013. (Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v25n2/a10v25n2.pdf> Acesso em 13/11/2015.)

ALBERNAZ, Roselaine Machado. COELHO, Alberto D'Ávila. FARINA, Cynthia. *Artifícios e princípios na formação de professores. Estética digital e modos de fazer*. Goiânia: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013.

ALMANSA, Sandra Espinosa. *O cinema como prática de si: narrativas sobre experiência e formação*. Goiânia: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013.

ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2004. In: FERREIRA, Adriana Marques. *Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual*. Juiz de Fora, MG: UFJF (Dissertação de mestrado), 2009.

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARBERO, Jesús Martín. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

BARBERO, Jesús Martín. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. *As mutações do conceito e da prática*. In: *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. GUIMARÃES, Glaucia. MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de. *Textos multimidiáticos na escola*. Caxambu, MG: Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPEd, 2010.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. In: *Obras escolhidas vol. 1 Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: *Magia e técnica, arte política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. In: *Obras escolhidas Vol. I: Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito de história*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTES, Ivana. *Mídia-Arte ou as estéticas da comunicação e seus modelos teóricos in Limiares da Imagem: tecnologia e estética na cultura contemporânea*. Antonio Fatorelli e Fernanda Bruno (org.). Rio de Janeiro. Mauad X. 2006.

BERTOLETTI, Andréa. *Tecnologia digital no ensino da Arte: perspectivas e desafios*. Curitiba: Anais do Conexão#1: Encontro do NatFap – Núcleo de Arte e Tecnologia da Faculdade de Artes do Paraná, 2011. (Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Comunicacao_2012/Pesquisa_e_PosGraduacao/Anais_ConexaoI/AndreaBertoletti_Tecnologia_Digital_no_Ensino_da_Arte_Perspectivas_e_Desafios.pdf. Acesso em 27/06/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, bacharelado e licenciatura*. Brasília: 2008. (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf Acesso em 20/06/2016).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – ARTE*. Brasília: 1997.

BONI, Valdete. QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC Vol. 2 nº 1 (3) p. 68-80, janeiro-julho/2005.

BUENO, Belmira Oliveira. *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade*. São Paulo: Educação e Pesquisa v. 28, 2002.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Editora USP, 2013.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais na globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. *Quem tem medo da arte contemporânea?* Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

COUTINHO, Rejane. *A formação de professores de Arte*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Almir Paredes. *Dicionário de Artes plásticas*. Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2005.

DEFREITAS, Mônica Santos Pereira. *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* Revista Intersaberes ano3 n. 6, p. 276 - 282 jul. Dez, 2008.

DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, Rosália. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Curitiba: Educar n. 24, p. 213-225 Editora UFPR, 2004.

DUARTE, Rosália. ALEGRIA, João. *Formação estética audiovisual: Um outro olhar para o cinema a partir da educação*. Revista Educação & Realidade. ed. 33, 2008.

DUARTE, Rosália. et alii. *Produção de sentidos e construção de valores na experiência com o cinema*. In: SETTON, Maria das Graças Jacintho (org.). *A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação*. Editora Annablume, 2004.

DUCHAMP, Marcel. *O ato criador*. 1965. (Disponível em <https://asno.files.wordpress.com/2009/06/duchamp.pdf>. Acesso em 12/11/2015.).

FANTIN, Mônica. *Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola*. Brasília: **NP-Intercom** – VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa em Comunicação, 2006. (Disponível em <http://www.culturainfancia.com.br/docs/midiaeducacao.pdf>. Acesso em 02/07/2016)

FANTIN, Monica. RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Interfaces da docência (des) conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores*. Caxambu, MG: Anais da 33ª Reunião Nacional da ANPEd, 2010.

MIRANDA, Carlos Eduardo. COPPOLA, Gabriela. RIGOTTI, Gabriela. *A educação pelo cinema*. Belo Horizonte: Grupo Sétima Arte de Cinema e Educação FAE/UFMG, sem data. (Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/setimaarte/images/pdf/miranda-cea-educ-cinema1.pdf>. Acesso em 2014).

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *A narrativa no pensamento de Walter Benjamin*. Petrópolis, RJ: Revista Cultura Vozes: Cultura, Educação e Filosofia. Editora Vozes, n. 3, mai./jun., 2003.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores*. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. MILLIET, Joana. *Pedagogias da animação: um olhar sobre o consumo cultural das professoras animadoras*. _Revista Educação Online, n. 17, p.135-151 set-dez 2014.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. RIVAS, Erica. FERREIRA, Renata. *O cinema em imagens – o projeto Megacine no ensino fundamental pelas narrativas das crianças*. In: BERINO, Aristóteles, SOARES, Conceição, ALVES, Nilda (Org.). *Educação e Imagens II*. Rio de Janeiro: DP&A/FAPERJ 1ª ed. v. 2, p. 1-16, 2013.

FERREIRA, Adriana Marques. *Cinema e educação: uma reflexão sobre a formação dos educadores na/para a linguagem audiovisual*. Dissertação (Mestrado em Educação). Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. São Paulo: Círculo do livro, 1959 (data da publicação original).

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

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Docência, cinema e televisão: questões sobre a formação ética e estética*. Revista Brasileira de Educação: V. 14 n. 40, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. MARCELLO, Fabiana. *Pensar o outro no cinema: por uma ética das imagens*. Revista Teias V. 17 n. 47 jan./mar., 2016. (Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/2022/1458>. Acesso em 26/06/2016).

FOUCAULT, Michel. *A escrita de si*. In: *Ética, Sexualidade, Política. Ditos e escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 144-162.

FRANGE, Lucimar Bello P. *Pesquisas no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidades*. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (org.). *Trajétoria e políticas para o ensino das artes no Brasil: anais da XV CONFAEB*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GRAHAM-DIXON, Andrew (consultor editorial). *Arte: o guia visual definitivo*. São Paulo: Publifolha, 2011.

GULLAR, Ferreira. *Sobre arte*. São Paulo: Avenir Editora, 1982.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. In: THOMPSON, Kenneth (org.). *Media and Cultural Regulation*. Londres: Open University, 1997. (Disponível em http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc. Acesso em 2014.)

LARA, Rafael da Cunha. QUARTIERO, Elisa Maria. *Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores*. Natal: Anais da 34ª Reunião Nacional da ANPEd, 2011.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação: n. 19, 2002.

LOPES, Lourival da Silva e LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. *Método autobiográfico, histórias de vida e reflexividade na formação de professores: narrativas de professores aposentados*. Teresina: V Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2009. (Disponível em http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/15_Lourival%20da%20Silva%20Lopes%20e%20Maria%20da%20GI%20C3%B3ria%20Soares%20Barbosa%20Lim.pdf Acesso em 2014.)

LOPONTE, Luciana Gruppelli. *Arte e inquietudes estéticas para a educação*. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (org.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

MILLIET, Joana Sobral. *Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NEITZEL, Adair de Aguiar, CARVALHO, Carla. *A estética na formação de professores*. Curitiba: Rev. Diálogo Educ., v. 13, n. 40, p. 1021-1040, set./dez. 2013.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em 27/06/2016.)

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OSWALD, Maria Luiza. *Educação pela carne: estesia e processos de criação*. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (org.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

PERNISA JUNIOR, Carlos. *Artes e comunicações em convergência: a questão das narrativas na era digital*. Rio de Janeiro: XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 2009.

PEÑUELA, Diana Milena. CORTÉS, Óscar Pulido. *Cine, pensamiento y estética: reflexiones filosóficas y educativas*. Bogotá: Revista Colombiana de Educación, n. 63, 2012.

RODRIGUES, Cristiano José. *Cinema e subjetividades. Da imponderabilidade do campo de pesquisa à força do instrumento*. Goiânia: Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED, 2013.

SAMPAIO, Carmem Sanches. RIBEIRO, Tiago. HELAL, Igor. *Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica*. Revista Contrapontos – Eletrônica, Vol. 13 – n. 3 – p. 160-168/set.-dez., 2013. (Disponível em: http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4578/pdf_2. Acesso em 26/06/2016)

SAGNER-DÜCHTING, Karin. *Monet*. Espanha: Taschen, 1994.

SCHÜTZE, Fritz. *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa*. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHWARTZMAN, Allan. VOLZ, Jochen. MOURA, Rodrigo (curadoria) e PEDROSA, Adriano. MOURA, Rodrigo. (organização editorial) *Através: Inhotim*. Brumadinho, MG: Instituto Inhotim, 2008.

SOARES, Maria da Conceição da Silva. ALVES, Nilda Guimarães. *Cultura, cinema e redes de conhecimentos e significações*. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (org.). *Educação Experiência Estética*. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SOARES, Maria Luiza Passos. *Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos*. Caxambu, MG: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2010.

SOARES, Maria Luiza Passos. CARVALHO, Carla. *A formação estética do professor: conceitos de artes visuais*. Curitiba: Anais do VIII EDUCERE – Editora Champagnat, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. *(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação*. In: NASCIMENTO, AD. e HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. FERRAÇO, Carlos Eduardo. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Escritas curriculares ou sobre três experiências para se pensar os entrelugares culturais da formação*. Rio de Janeiro: Anais do VIII Seminário REDES, 2015. (Acesso em 25/06/2016. Disponível em <http://www.seminarioedes.com.br/adm/diagramados/TR1174.pdf>).