

O VIDEOARTE – UM OLHAR PELA EXPERIÊNCIA

Sandra Fachinello Albuquerque Reis*

Resumo: O presente artigo “vasculha”, com olhar investigativo, experiências pessoais na área do ensino da arte com enfoque no vídeo-arte, as quais são intermitentes e instigadoras. Instigadoras das questões do olhar para a arte como fonte de pesquisa do aluno em relação ao seu processo de experiência com a arte, no âmbito da transformação por este processo. Para tanto, enfoca o vídeoarte como proposta para leitura e produção em arte, uma leitura como experiência visual, sonora e de produção em vídeoarte. A reflexão inicia com uma discussão acerca da experiência com o processo, como fonte de leitura e produção em vídeoarte. Tem como base BARROS, Anna; BASBAUM, Ricardo; BELLOUR, Raymond; FERRÉS, Joan; LAROSSA, Jorge; MORAN, José Manuel; PIMENTEL, Lucia Gouvêa; entre outros. O segundo momento consta de um relato da experiência na Escola Básica Municipal Diogo Alves da Silva, na disciplina de Artes, com alunos do terceiro ano do terceiro ciclo, no município de Chapecó/SC, analisada de forma crítica com as reflexões teóricas.

Palavras-chave: Arte-educação; vídeo-arte; experiência.

(...)a experiência do artista corresponde à experiência de sua criação que, por sua vez, corresponde à experiência daquele que a frui (“o observador”) e, finalmente, a outras experiências simultâneas. (...) a arte em sua primeira instância, na mente do artista, é uma meta-coisa: algo além da linguagem, da fisicalidade, da materialidade, da mídia, da coisa em si. A arte nesse seu primeiro estágio seja talvez até uma meta-experiência, por ser um processo singular e individual.¹

O presente texto “vasculha”, com olhar investigativo, experiências pessoais na área do ensino da arte com enfoque no vídeoarte, as quais são intermitentes e instigadoras. Direcionam das questões do olhar como fonte de pesquisa do aluno em relação ao seu processo de experiência com a arte, ao âmbito da transformação por este processo de imbricações. Para tanto, enfoca o vídeoarte como proposta para leitura e produção em arte, uma leitura como experiência visual, sonora e produtiva.

A reflexão está disposta, inicialmente, como uma discussão da experiência como fonte de leitura e produção em vídeoarte. Num segundo momento, consta o relato da experiência da Escola Básica Municipal Diogo Alves da Silva, na disciplina de Artes, com alunos do terceiro ano do terceiro ciclo, no município de Chapecó/SC, analisada de forma crítica com as reflexões teóricas.



Figura 1: Abertura das filmagens.

Fonte: fotografia digital do videoarte.

(...) vasculhando lembranças

Início este item pensando sobre um caminhar pessoal frente ao ensino da arte. Espero não ocupar muito tempo com minhas lembranças, mas corro o risco, por elas serem a essência para compreender minhas escolhas. São fruto de um enfrentamento com questões que, desde minha memória mais distante, levantam um determinismo.

Quando aluna do maternal, com 3 anos de idade, lutava por pegar o lápis de cera na cor “maravilha”, um rosa muito vivo, que sempre estava perdido na caixa de giz..., entre todos que parecem sujos de tanto se encostarem e mesclarem-se... A segunda memória é de conseguir recortar, com 4 anos, e não deixar os pedacinhos caírem no chão...elogio da professora e contentamento meu... Já com cinco

anos, fiz uma miniatura de cisne num lago em massinha de modelar, material que ficou em exposição na escola, tirando primeiro lugar.

Veio a fase de “aprender coisas”. A arte não foi um tópico de estudo. As lembranças voltam quando, na sexta série do ensino fundamental, uma professora/artista assume a disciplina de artes e, em meio ao seu programa, permitia que eu ficasse em suas aulas, fazendo o que eu mais gostava: desenhar super-heróis. Esta experiência foi marcante. Ela vinha discutir o que estava interessante, o que precisava melhorar. Tinha um atelier. Era, além de professora, artista, fazendo uma analogia ao texto “Amo os artistas-etc”, de Ricardo Basbaum².

Do ensino fundamental até a conclusão do curso de magistério, nada, mas absolutamente nada de arte. Porém, devido a uma facilidade de representar coisas tal como são, em forma de desenho, e por apreciar os trabalhos manuais, prestei vestibular para artes plásticas. Foi neste momento que os conceitos, até então tidos como “normais”, começaram a sofrer metamorfose, a incorporar conhecimento...

Uma professora, vestida um tanto diferente das pessoas com quem até o momento eu convivía – um casaco com fitas verdes penduradas “parecendo grama” - nos leva para uma sala de vídeo. Assistia alguns vídeosarte. O marco.

(...) experiência com(o) processo

Pensar que é possível ler um objeto, é fazer como Agnaldo Farias (2002:20), citando o poeta Mario Quintana, “que, quando indagado sobre o que se deveria ler para compreender Shakespeare, brandou incontinenti: Shakespeare!”. Como pensar e compreender não lendo? Seja com olhos, mãos, ouvidos, fazer uma leitura experiência. Ainda segundo Farias, agora já direcionando para as artes visuais, cada obra é um

arquipélago porque cada boa obra engendra uma ilha, com topologia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhantes a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece (FARIAS, 2002:20).

Como resultado de uma “colheita de aparências” (FARIAS, 2002:103), um suspiro. Intervalo que perdura a todo instante que pensamos nela sem ter necessidade de relações racionais, de equivalências. Apenas vivendo a obra e experimentando-a.

Esta experiência com a arte é que defendo tanto como apreciadora, como artista e arteeducadora; numa vivência de professora, etc³. Os alunos precisam estar em contato com a arte, envolvendo tanto sua apreciação como seu processo de construção, desde que técnico-reflexivo.

Tomo aqui a experiência pelas palavras de Jorge Larossa, em “Linguagem e Educação”, depois de Babel, quando este diz ser *o que nos passa*, o que nos acontece, *ce que nous arrive, quello che nos succede, quello che nos accade, tha what is happening tous ou was mir passiert*. Ela é, enfim, o que nos toca. Possui inimigos: a informação aglutinante e a mania de opinar. Pois aprender é mais que conhecimento e informação. Segundo Larossa (2004:158), esta experiência não é propiciada pela escola. É aí que nasce uma questão importante. A escola acaba por afirmar os entraves da experiência, a informação e a opinião.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, 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 os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LAROSSA, 2004:160).

Não pretendo pensar em utopia ou possibilidade, mas em uma tentativa de ação frente ao já cristalizado. Pensar ações educativas que propiciem, de alguma forma, a experiência da/pela arte.

Um enfoque necessário é o processo de envolver o olhar da leitura pelo sensível da experiência. Como Analice Dutra Pillar comenta, quando realizada a leitura da imagem, mostra-se

a diversidade de significados, o quanto o contexto, as informações, as vivências de cada leitor estão presentes ao procurar dar um sentido para a imagem. É importante lembrar, no entanto, que a marca maior das obras de Artes Plásticas é querer dizer o “indizível”, ou seja, não é um discurso verbal, é um diálogo entre formas, cores, espaços. Desse modo, quando fazemos uma leitura, estamos explicando verbalmente relações de outra natureza, da natureza do sensível (PILLAR, 2002:79).

A educação desse olhar/leitor experiencial não vem com o ensino de “como ler”, pois compreendemos que não é possível dizer como é correto ler. O que existe são “atribuições de sentido construídas pelo leitor em função das informações e dos interesses do momento” (2002:81). Não entendo esta informação como aquilo que Larossa acima comenta, mas como uma gama de construções da vivência, que determina instâncias de relações da/com arte.

Aqui se afirma o que penso como suporte para a proposta do vídeoarte. Envolve o ato de estar experienciando a arte, vivenciando-a.

Segundo Lucia Gouvêa Pimentel (2002), a imagem visual está cada vez mais presente em nossos dias, num “misto de criação e re-criação”. Assim, é indispensável que o aluno conheça a produção de seu tempo, assim como as mais tradicionais e conhecidas nos livros históricos. Conhecer pelo contato. Vivenciar a prática de produção em arte é o meio de proporcionar esse conhecimento pela experiência, seja com lápis, tinta, computadores, máquinas fotográficas e vídeo! Pois sabemos que a arte, “em todos os seus tempos, sempre se valeu das inovações tecnológicas para seus propósitos” (PIMENTEL, 2002:114). Com isso, não digo que seja o vídeo o tema-chave desta pesquisa, a tecnologia “de ponta”, mas está no campo da arte há 60 anos e pouco é questionada em sala de aula e nos meios teóricos do ensino da disciplina.

O uso de mais de um meio pode gerar imagens muito interessantes e significativas, que levem o aluno a elaborar seu pensamento artístico e a trabalhar com ele de forma consistente (PIMENTEL, 2002:116).

A cada avanço tecnológico, temos novas possibilidades a serem exploradas. Muitas não foram criadas para o uso artístico, mas existe quem delas se aproprie e crie propostas interessantes e instigantes. Este é o caso do surgimento de imagens em vídeo que foram absorvidas pelos artistas em forma de exploração, de subversão, de ocupar um espaço não ocupado, o do entre, como coloca Raymond Bellour, em seu livro “Entre-Imagens: Foto, Cinema, Vídeo”.

O vídeoarte é fruto de uma caminhada de consciência frente à imagem, de novas relações e suas possibilidades. Segundo Bellour (1997:12), nessa caminhada, o videocassete é um marco e coloca ao alcance de muitos o acesso à manipulação das imagens. A decomposição do movimento e o congelamento estariam no que Maurice Blanchot chama de enigma da morte. Pois na

Invenção de uma nova imagem, que se desvencilha (...) da transparência fotográfica para descortinar outras matérias e introduzir uma nova ‘fiscalidade’. Em poucas palavras, uma imagem que, pela desfiguração, descortina uma refiguração (BELLOUR, 1997:13).

Isto seria como uma mutação plástica da imagem, do móvel para o imóvel, do registro temporal para outro tempo, o instante de interrupções flagrantes de um instante eternizado. São essas questões que nos anos 60 influenciaram a imagem eletrônica.

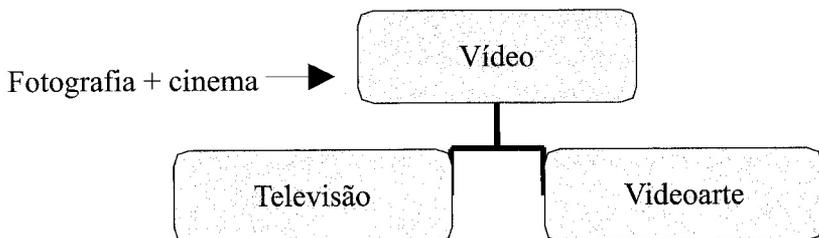


Figura 2 – Esquema vídeo.

Fonte: Formulação própria, com base em Bellour (1997:14).

O vídeo, conforme vemos na figura 2, é uma situação sem precedentes de possibilidades. Vem com raízes na fotografia e no cinema, possuindo duas vertentes: a televisão e o videoarte. O videoarte nasceu “de uma preocupação em compreender o que aconteceu com o cinema” em seu conluio com o vídeo. O videoarte tem sua força ao ter operado passagens, “o vídeo é antes de mais nada um atravessador” (1997:14). Com ele, passa-se do móvel para o imóvel, da analogia fotográfica para o que pode ser transformado, muda a apreensão e fabricação da imagem. Ele é como

Passagens, corolários que cruzam sem descobrir inteiramente esses ‘universais’ da imagem: dessa forma se produz entre foto, cinema e vídeo uma multiplicidade de sobreposições, de configurações pouco previsíveis (BELLOUR, 1997:14).

O vídeo é esse entre-imagens, um

Espaço de todas as imagens. Um lugar, físico e mental, múltiplo. Ao mesmo tempo muito visível e secretamente imerso nas obras, remodelando nosso corpo interior para prescrever-lhe novas posições, ele opera entre as imagens, no sentido muito geral e sempre particular dessa expressão (1997:14).

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer e entretenimento, que passa imperceptivelmente para as

questões a serem trabalhadas em sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não “aula”, o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno aos assuntos do nosso planejamento pedagógico, mas, ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula⁴.

Outro suporte de reflexão é a questão que Dália Dias defende: que a experiência da leitura é capaz de reorganizar a memória, recorrendo a um “andar para trás” em relação ao vivido e ao já dito,⁵

a leitura adquire o valor de uma demanda que se legitima pelo seu próprio movimento. Não se busca uma restituição de sentido ou uma revelação. Em vez de desvendar respostas procura-se antes uma linha de interrogações, a formulação de diversas perguntas, directa ou indirectamente colocadas. Procura falar-se do texto e falar com o texto, participar no jogo da sua linguagem, usá-lo, em última instância (DIAS⁶).

É neste embate que o aluno/espectador/produtor pode jogar/participar, pode experienciar a arte. Ir a numa exposição, ler o catálogo, conhecer a vida de um artista é fundamental... mas aqui destaco o enfoque da experiência com o processo de fazer, ver resultados e repensá-los.

Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de se conseguir conhecimentos (LARROSA, 2002, p. 133-134; apud RIBEIRO & GONÇALVES⁷).

(...)leitura por código? Não. Como pensar o vídeoarte

Uma questão pertinente é o olhar para os códigos, pensá-los numa linguagem em processo: o hoje no hoje, sem a distância necessária, muitas vezes, para as análises das experiências. Alguns teóricos pensam que, segundo Anna Barros, durante muito tempo a linguagem visual esteve carente de critérios para ser compreendida, afirmando que foi na

Bauhaus que são estruturadas as primeiras teorias sobre elementos da linguagem visual tanto sintática como semanticamente: no curso básico administrado por Johannes Itten, nos livros de Wassily Kandinsky - *Ponto e Linha sobre o Plano*, e *Do Espiritual na Arte*, e no ensinamento de Moholy-Nagy e de Paul Klee, tendo Kepes continuado a estruturar essa teoria na Nova Bauhaus, em Chicago. Rudolf Arnheim, de Gyorgy Kepes, de Donis A. Dondis,¹ baseadas nos estudos da psicologia da Gestalt e, portanto, na percepção. Os elementos básicos da linguagem visual (ponto, linha, forma, direção, tom, cor, textura, escala, dimensão e movimento) estão subordinados à observação para a representação⁸ do mundo, na busca de modelos estruturais significativos.

Nesta caminhada, o que o vídeo possibilitou foi a abertura para a

busca de ultrapassar um padrão de qualidade visual, auditivo e sensorial (hipertexto), sempre que surge uma nova mídia; mas, essa expectativa de atingir uma verossimilhança, só é alcançada pela percepção de “realidade” advinda de uma mídia com a qual já estamos familiarizados, porque esse conhecimento nos permite julgar a adequação das novas mídias à realidade.⁹

Considero que a linguagem visual, dentro das questões que discutimos hoje em arte digital ou então nos vídeosarte, vai, como Anna Barros coloca, “além da simples associação entre os elementos visuais - ponto, linha, plano, forma, textura, escala, dimensão, movimento, cor”. Ela se torna “uma linguagem complexa passível de absorver,

compreender e sintetizar, de maneira mais eficiente, grandes quantidades de informação nova.”¹⁰

Pensar o vídeo significa também uma forma de contagem multilingüística, de superposição de códigos e significações predominantemente audiovisuais, mais próximas da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal/escrito¹¹.

Conforme José Manuel Moran¹², o vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, do próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos e experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

O autor ainda comenta que o vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo/distante, alto/baixo, direita/esquerda, grande/pequeno, equilíbrio/desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado - com múltiplos recortes da realidade através dos planos, e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas; câmera fixa ou em movimento; uma ou várias câmeras; personagens quietos ou se movendo; imagens gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga, não-linearmente, com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente.

O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional.¹³

O que é preciso ser entendido e reforçado, também, é que, ao envolver a criação de imagens, o vídeo propiciou outras coisas além do já conhecido por ter o diferencial na

forma de captação de imagens, edição, transmissão e assimilação por parte dos espectadores. Estas diferenças se efetuam desde o primeiro momento. A captação de imagens pelo vídeo não reproduz o mesmo tipo captado pelo cinema. Apesar de a câmera de vídeo utilizar o mesmo princípio da câmera obscura e objetivas semelhantes à da fotografia, cada imagem possui características peculiares, que depois de obtidas pela câmera passam por um tratamento diferenciado, gerando a imagem fotográfica para o cinema e fotografia e a eletrônica para a TV e vídeo.¹⁴

Moran coloca que existem usos ruins, como o: Videotapa buraco, Videoenrolação, Videodeslumbramento, Videoperfeição e Só vídeo. E propõe o vídeo como sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, espelho, avaliação, integração/suporte e como produção. .

Ainda na produção, destaca usos para: documentação, intervenção e expressão, sendo este último o ponto de interesse deste texto. Aqui, o vídeo seria

nova forma de comunicação, adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens. As crianças adoram fazer vídeo e a escola precisa incentivar o máximo possível a produção de pesquisas em vídeo pelos alunos. A produção em vídeo tem uma dimensão moderna, lúdica. Moderna, como um meio contemporâneo, novo e que integra linguagens. Lúdica, pela miniaturização da câmera, que permite brincar com a realidade, levá-la junto para qualquer lugar. Filmar é uma das experiências mais envolventes tanto para as crianças como para os adultos. Os alunos podem ser incentivados a produzir dentro de uma determinada matéria, ou dentro de um trabalho interdisciplinar. E também produzir programas informativos, feitos por eles mesmos e colocá-los em lugares visíveis dentro da escola e em horários onde muitas crianças possam assisti-los.¹⁵

Relatando (...) um processo de experiência com Videoarte

enquanto *corpus* isolado e singularidade, oferece-se a uma leitura de inesgotáveis potencialidades. Ele surge como uma experimentação narrativa que interroga profundamente os limites da relação entre a memória e o sujeito poético, entre o narrável, o narrador e o narrado, entre a totalidade e a fragmentação (DIAS¹⁶).

Inicialmente, relato uma apresentação do sistema de ensino operacionalizado na rede de ensino municipal de Chapecó/SC, nos períodos de 1998-2004. A rede apresentava, como norteadora do processo educativo, a Educação Popular, com bases nos princípios de Paulo Freire, porém re-organizada conforme a Secretaria de Ensino de Porto Alegre/RS, no final dos anos 90 e início de 2000. Nas falas de dois responsáveis pela Secretaria de Educação Municipal de Chapecó

a EDUCAÇÃO POPULAR fundamenta-se em Paulo Freire, na perspectiva de Educação Libertadora. A educação é libertadora na medida que tem como objetivo a ação e reflexão consciente e criadora das classes oprimidas, sobre o seu próprio processo de libertação que valoriza e considera o conhecimento que os alunos trazem consigo, sendo este o ponto de partida do diálogo em sala de aula onde os alunos participam, questionam, opinam e a intervenção do professor parte desse conhecimento real dos alunos, desafiando-os a ampliar esse conhecimento. Esta realidade da vida diária dos alunos e da comunidade é o ponto de partida da construção do conhecimento e da construção curricular, diagnosticado através da pesquisa investigativa. A pesquisa se dá no decorrer de todo o ano letivo, observando as conversas dos alunos, suas intervenções em sala de aula, conversas e reuniões da comunidade, registrando todas as falas que forem necessárias para definir as problemáticas centrais. Esta problemática é definida com a participação dos alunos, professores e lideranças de diferentes segmentos da comunidade.¹⁷

Nas questões que envolvem o dia-a-dia das escolas, os professores “eram” responsáveis por, num primeiro momento, perceber e colher as falas significativas que determinariam as questões a serem trabalhadas. Em seguida, o corpo docente, percebendo problemas de análises e equívocos a serem trabalhados, deveria planejar ações interligando as áreas de conhecimento.

Após a determinação do planejamento, são realizadas as ações docentes. Elas são seguidas das avaliações dos resultados para, se necessário, pensar novas ações que tentem atender as necessidades ainda existentes.

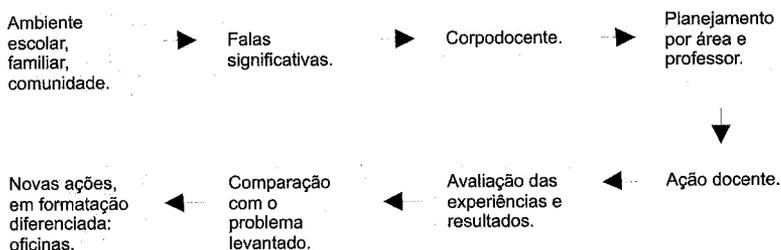


Figura 3: Estrutura do processo de determinação das ações docentes.

Fonte: formulação própria.

Partindo da realidade dos alunos e valorizando o conhecimento que estes trazem consigo viabiliza-se que estes façam uma análise crítica de sua realidade para que se tornem sujeitos de suas aprendizagens através de interações no grupo em que vivem procurando alternativas para a transformação da realidade, construindo relações de solidariedade, percebendo que não somos indivíduos isolados, fazemos parte de uma classe social capaz de se indignar frente aos problemas sociais, as injustiças e as desigualdades existentes, buscando a superação ou transformação dessa realidade. Dessa forma a educação popular constrói sujeitos envolvidos politicamente, que participam das organizações existentes no bairro e na sociedade, que lutam contra as formas de opressão e constroem interesses coletivos dos trabalhadores. O educador é um sujeito

que busca a construção do conhecimento científico, mas que ao mesmo tempo está aprendendo sempre, para que a educação de fato esteja voltada a vida das pessoas. Ele deve estar sempre presente, questionando, investigando os alunos e a comunidade para que suas falas venham para a sala de aula, pois a análise relacional e contextualizada das falas significativas apontam conhecimentos de forma interdisciplinar a serem contextualizados, trabalhados e superados. A construção do planejamento das aulas, a execução das atividades deve acontecer com a participação de todos os professores do coletivo, alunos e comunidade. Os conhecimentos trabalhados em cada campo do saber não são um fim em si mesmos. Eles são recursos fundamentais para a construção conceitual que extrapola as áreas específicas, liberta da lógica dos pré-requisitos, da estrutura rígida que engaveta cada conhecimento em disciplinas separadas, hierarquizadas e constrói um movimento dinâmico entre momentos em que os alunos falam e expressam o que sabem, o que pensam da problemática que se está trabalhando, com momentos onde o professor oportuniza novas reflexões com conhecimentos novos. A elaboração de ações práticas surgem a partir desse conhecimento trabalhado.

No ano de 2003, a EBM Diogo Alves da Silva, no 3º Ciclo, apresentou como temática a violência, aliás, uma recorrência. Ao construir a Rede Temática¹⁹, determinou a Questão Geradora como:

A violência é devido às drogas, desemprego, problemas familiares, falta de policiamento e punição; ou pode ser devido às relações construídas na sociedade entre capital, trabalho, lucro, exploração, em que o sistema capitalista está organizado.

Como Contra-Tema, foi dada a seguinte resposta pelo corpo docente em planejamento conjunto:

A violência vivida pela população é resultado das relações construídas na sociedade entre capital, trabalho, lucro, exploração; em que o sistema capitalista está organizado, gerando desigualdades sociais, má distribuição de renda,

problemas familiares, desemprego, reestruturação de valores, falta de ética e seriedade.

O Tema Gerador da rede foi:

A violência se manifesta devido às drogas, falta de emprego e problemas familiares, devendo existir mais policiais e estes punirem os infratores; estando a responsabilidade da solução nas mãos dos governantes (outros).

A Área do Conhecimento de Artes responsabilizou-se pela discussão crítica sobre: drogas, suicídio e loucura, com a seguinte intencionalidade:

Discutir, de forma a relacionar as áreas de conhecimento, questões que se relacionam com drogas, suicídio e loucura; “desembocando” na produção visual, a ser determinada.

Primeiramente, este objetivo não se relaciona diretamente aos conteúdos de artes. Os temas eram pensados de forma a dar conta do problema geral da rede, para depois serem pensados pelas áreas. Os professores tinham toda a liberdade de dar os encaminhamentos dos conteúdos da área específica. Em conversa com outros professores, sempre nos indagávamos se, ao trabalhar estas questões, não afirmávamos, cada vez mais, o já visto e vivido pelos alunos, mas esta experiência mostrou que não.

Para iniciar a discussão, foi determinada uma pesquisa livre de regras, poderia ser de enciclopédia, de entrevista, da Internet, de livros, etc. Com esse material lido, os alunos foram chamados para a discussão do assunto. Foi o momento que a linguagem videoarte foi definida. A escolha deu-se por possibilitar uma gama muito grande de possibilidades, além de aliar o som, ponto de muito interesse entre os adolescentes.

TV e vídeo encontraram a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças como adultas. O ritmo torna-se cada vez mais alucinante (por exemplo nos videoclips). A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade,

mas na contigüidade, em colocar um pedaço de imagem ou história ao lado da outra. A sua retórica conseguiu encontrar fórmulas que se adaptam perfeitamente à sensibilidade do homem contemporâneo. Usam uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários,²⁰ os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos.

Na discussão organizada foi possível elencar:

- fatos conhecidos na mídia;
- fatos vividos pelos alunos;
- motivos que levam ao suicídio e uso de drogas;
- quais os tipos de drogas;
- o que é loucura;
- relações entre a polícia e comunidade, entre outras.

Partindo destas questões, defini as turmas para o trabalho em grupo. O trabalho constaria de uma produção reflexiva de um videoarte. A questão era não cair no documentário e nem na narração de fatos, mas partir para a experiência com esta linguagem que os alunos estavam iniciando o contato.

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços.²¹

Além disso, segundo Ferrés (1996), o videoarte permite a expressão da visão do emissor, pois o aluno teria a filmadora em suas mãos. Senti-me, nestes dias, propiciando aos alunos o que os artistas, quatro décadas antes, vivenciaram com o lançamento da Sony (máquina filmadora que revolucionou o vídeo). Da mesma forma que

A imagem luminosa estimula a conscientização do próprio mundo afetivo e facilita a liberação das próprias emoções, de

estados afetivos. Os exercícios realizados nesta linha facilitam a utilização do meio de uma maneira catártica (FERRÉS, 1996:50).

Os alunos não conheciam a linguagem do vídeo, conheciam apenas as filmagens caseiras de aniversários da família, de passeios, etc, assim como o cinema norte-americano, e a emissora Globo. Partindo destas referências, foi realizada a discussão da des-construção de algumas questões como: roteiro, imagens, movimento, temática, atores, etc...

Não tínhamos nenhum material para visualização. Comecei a pensar em imagens para dar exemplos: desfocadas, lentas ou rápidas, detalhes aproximados, transparências, etc, para possibilitar a imaginação. Imagens estas que foram comentadas pelos alunos, buscadas nas referências visuais, discutidas da forma mais ampla possível. Neste momento, os alunos participaram intensamente.

Possuíamos apenas uma filmadora e uma extensão para energia. Não acredito que a limitação de material seja determinante, mas cria a possibilidade a ser explorada, assim foi. Primeiro os alunos deveriam discutir, partindo da pesquisa e discussão já realizada. Poderiam pensar em outras coisas, desde que partissem do vídeo.

No segundo momento, deveriam planejar a filmagem. Pensando que teríamos apenas a edição de *rec*, *pause* e *stop*... precisaríamos combinar as ações, materiais, sons e tudo mais que seria necessário a turma levar para trabalhar com o enfoque escolhido. Conforme podemos ver na figura 4, num exemplo de planejamento. O interessante é comparar o plano com o “resultado”, pois percebemos o quanto é dinâmico este processo de experiência. Com o olhar pelo enquadramento, muita coisa se transformou.

PROJETO DO GRUPO LÔUCUCÍDIO
3 A

ALUNAS: ROSELY, CÔRROLI, GRACIELA e
DANIELA;

	<p>Cartas com desenho de um homem estranho. É o nome do grupo de forma criativa.</p>
	<p>Boneca caída junto a uma faca suja de sangue (garota rejeitada pelo namorado); representando o suicídio.</p>
	<p>Desenho em forma de coração e dentro dele um casal de namorados de caras estranhas. (Loucos pelo amor)</p>
	<p>Mão preta junto à duas mãos brancas, muitos negros se suicidam devido ao preconceito. Mas em muitos casos são mortos.</p>
	<p>Cartas em tamanho gigante com figuras de pessoas deficientes físicas e mentais e desenhos.</p>
	<p>Grupo de adolescentes brincando e ao mesmo tempo mostrando o suicídio. Quatro meninas com lençóis com sangue deitadas no chão.</p>

Figura 4: Roteiro de filmagem do grupo LÔUCUCÍDIO

Fonte: fotografia do material entregue pelo grupo LÔUCUCÍDIO, turma 3A

O terceiro passo constou de acreditar no fato de que

submeter o meio social ao enquadramento de uma câmera de vídeo estimula a conscientização pessoal e coletiva, assim como o sentido crítico diante desta realidade. Manipulando uma câmera de vídeo, aprende-se mais que destreza técnica, mas a produção de sentido (FERRÉS, 1996:50).

No dia da filmagem, metade da turma trabalhava, filmando, ajudando, e a outra metade preparando os materiais que usariam ou então escrevendo sobre seu processo. Não é muito tranquilo deixar uma turma “fora do alcance”, mas os estudantes estavam tão envolvidos que tudo correu muito bem (figura 5).



Figura 5: Alunos fora de sala para o silêncio necessário, alunos dentro da sala esperando sua vez, aluno ajudando com filmagem.

Fonte: Foto digital do vídeo.

Além do visual, a parte sonora foi pensada da forma mais variada: desde músicas que tocavam no rádio, cd's escolhidos, até sons diferenciados, como um vidro sendo quebrado na hora da filmagem (figura 10) e o som da descarga (numa filmagem no banheiro-figura 6). Pois a

música e os efeitos sonoros servem como evocação, lembrança (de situações passadas), de ilustração -associados a personagens do presente, como nas telenovelas- e de criação de expectativas, antecipando reações e informações.²²

Os “resultados” foram muito significativos. Compartilho alguns aqui, acreditando que a

função expressiva faz referência a qualquer manifestação da própria interioridade. A videoarte, em definitivo, apela fundamentalmente para uma busca formal, para um trabalho sobre o significado e a materialidade mesma do discurso sonoro e visual. Essa é uma das situações nas quais não interessa tanto a realização de um produto acabado quanto o próprio processo de criação. O que interessa é participar de uma experiência estética (FERRÉS, 1996:51).

Um detalhe importante foi o processo dos alunos com a linguagem. Como não estavam acostumados com a filmagem, em muitos momentos me chamavam para tirar dúvidas, perguntar, pedir ajuda.

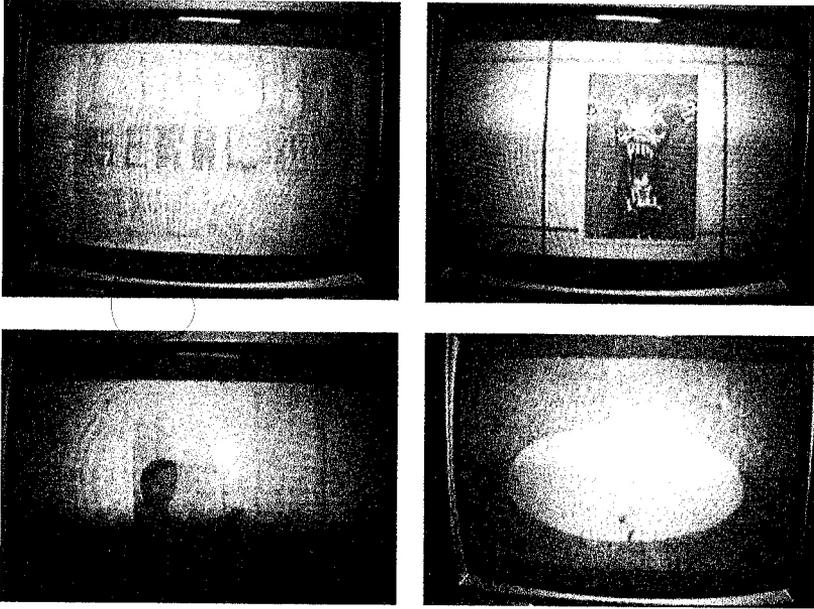


Figura 6: Loucura Geral, 100% rock.

Fonte: Foto digital do vídeo.

Com relação às referências, ficou claro que os alunos buscavam suas vivências, suas relações com as questões que discutiram, com as pesquisas que realizaram, posicionando-se de forma muito crítica.

Buscavam os mais diferentes espaços para filmagem (figura 6 – banheiro), o que demandava levar som, aparelhos, luz, interditar o banheiro feminino por horas.... Também criavam ambientes na sala de aula, cuidando o horário de bater o sinal, pois ele não era bem-vindo.

Para isso, as palavras de Paulo Freire são básicas, são o cerne:

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço
– o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se

achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo (...) Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras (FREIRE, 2003, p. 12; apud RIBEIRO & GONÇALVES²³).

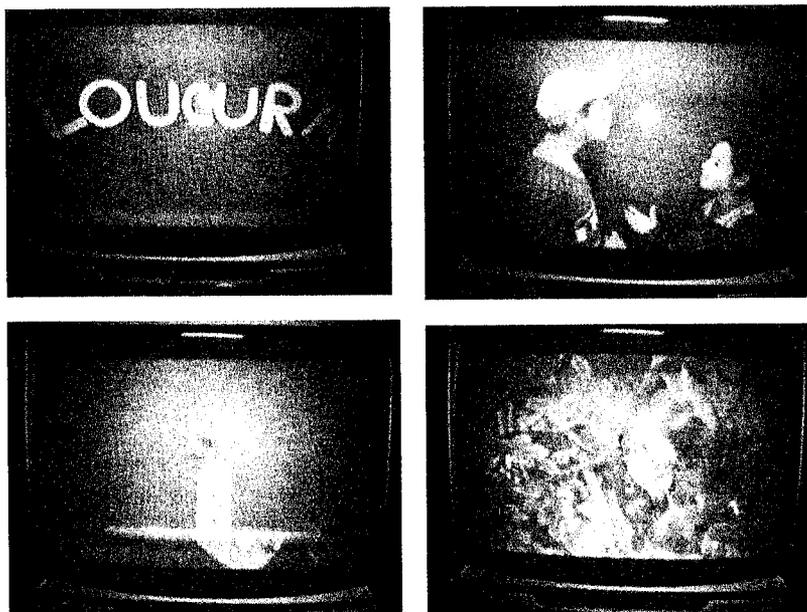


Figura 7: Loucura.

Fonte: Foto digital do vídeo.

O uso do zoom foi bárbaro. Os alunos exploraram, todos os grupos, o avanço, a aproximação e o desfocamento. E muitos, quando de posse da filmadora, ficavam mais livres que com seu olhar “não enquadrado”. A figura 6 (pia e cigarro), figura 7 (vaso quebrado no chão), figura 8 (mãos) e figura 9 (boneca) mostram um pouco de detalhe e aproximação.

As palavras de Paulo Freire nos dizem que faz parte da primeira leitura de mundo tudo o que está ao redor do sujeito: objetos, pessoas, cores, formas, barulhos, a linguagem dos mais

velhos... Isso tudo é significativo para o sujeito na medida em que ele está inserido nesse contexto, percebe-se e realmente entende-se nele. Então, experiência de leitura pode ser uma transformação do indivíduo. Melhor: “uma relação de produção de sentido.” A experiência de leitura está possivelmente ligada a alguma coisa que se torna significativa para o indivíduo, entrando em seu mundo. O que não é significativo, adiciona-se ao conhecimento, apenas (LARROSA, 2002; apud RIBEIRO & GONÇALVES²⁴).

Em termos de filmagem, os resultados, ao serem visualizados pela turma, geraram discussões importantes do processo de criação. Este momento de ler o próprio trabalho/processo foi enriquecedor e trouxe questões que antes da experiência não poderiam ser pensadas.

... as linhas de varredura da imagem eletrônica permitem um movimento contínuo, sem o intervalo existente entre um fotograma e outro. Com esse suporte, é possível acompanhar todo e qualquer deslocamento do objeto captado, de acordo com os movimentos de câmera. Este fato permite as imagens eletrônicas, uma liberdade de movimento nunca experimentada no cinema tradicional, o qual se utiliza unicamente do suporte fotoquímico. Um brusco deslocamento de câmera produz um borrão nas imagens de fotografia e cinema. No vídeo, um rápido movimento de câmera é acompanhado pelo movimento de varredura. Portanto, a imagem eletrônica é totalmente apta as mudanças, seja esta nas cores, formas movimentos e intensidade luminosa.²⁵

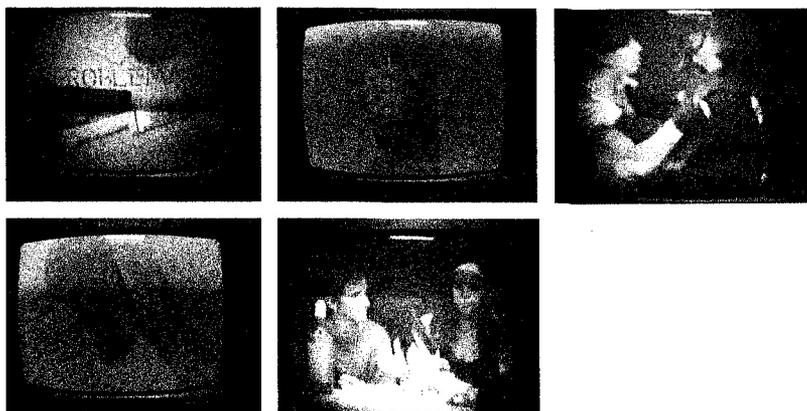


Figura 8: Problemas.

Fonte: Foto digital do vídeo.

Muitos grupos abordaram a temática de forma agressiva, com imagens de morte, sangue,... (figura 8, 9, 10, 11). Este não foi um problema, mas em minha análise pareceu-me muito banalizada. Não era chocante, mas ilustrativo, fácil de lidar com estas imagens. Isto me preocupa, mas acho que não estávamos afirmando e sim discutindo, refletindo, mesmo que de forma espantosamente, “sem choque”.

As linguagens da TV e do vídeo respondem à sensibilidade dos jovens e da grande maioria da população adulta. São dinâmicas, dirigem-se antes à afetividade do que à razão. O jovem lê o que pode visualizar, precisa ver para compreender. Toda a sua fala²⁶ é mais sensorial-visual do que racional e abstrata. Lê, vendo.

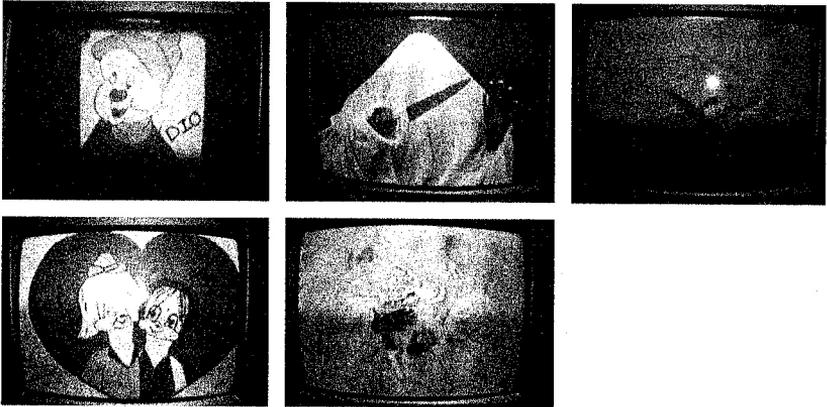


Figura 9: LÔucídio.
 Fonte: Foto digital do vídeo.

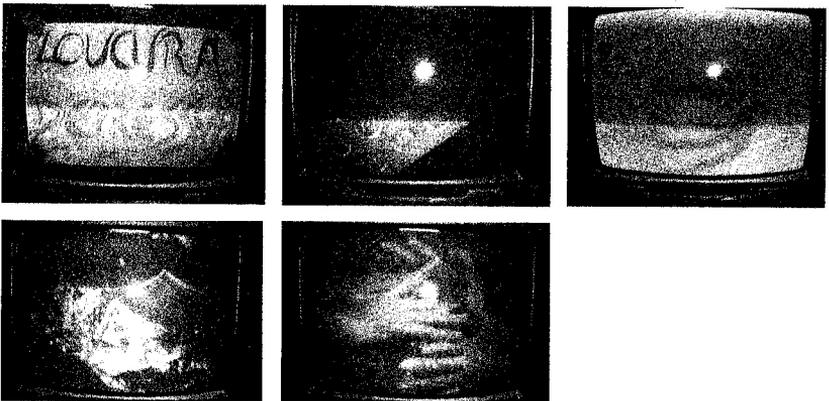


Figura 10: Loucura depressiva.
 Fonte: Foto digital do vídeo.

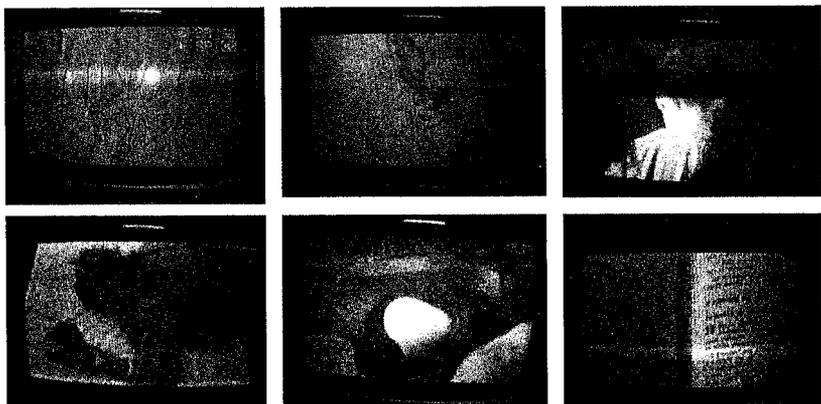


Figura 11: Suicídio em alto mar.

Fonte: Foto digital do vídeo.

A partir daqui, está claro que a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir. E, além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência da leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão que é uma abertura em direção ao que não é possível antecipar e prever (LARROSA, 2002, p. 147; apud RIBEIRO & GONÇALVES²⁷).

Pensar meu processo de docência foi interessante. Depois de 3 anos de distância, de novas leituras, entre outras vivências que nos modificam, fica em mim ainda a vontade de, em outra oportunidade, dar novos encaminhamentos que nascerão da discussão do que aqui compartilhei.

Espero ter criado um momento de experiência, o qual tenha sido

algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos (LARROSA, ano:160).

Notas

*Mestranda em Artes Visuais no PPGAV-Mestrado em Artes Visuais da UDESC, Linha de pesquisa em Poética, Teoria e História. Texto apresentado como parte dos requisitos da disciplina de Seminário em Ensino da Arte, ministrado pela Professora Analice Dutra Pillar. Breve Currículo: Licenciatura em Educação Artística (UDESC/CEART), Especialização em Linguagem Plástica Contemporânea (UDESC/CEART), Especialização em Estética (UNOCHAPECÓ), Mestranda em Artes Visuais (UDESC/CEART/PPGAV), sob orientação da Dra. Yara Rondon Guasque Arajão.

¹ GROSSMANN, Matin. **Um ensaio para a experiência da suspensão**. Disponível em: <http://www.mac.usp.br/exposicoes/02/deslumbrar/textogrossmann.html>. Acesso em: 23/5/2006.

² Postura esta explorada pelo colega Edmilson Vasconcelos em texto entregue nesta disciplina. Basbaum escreveu este texto originalmente para Documenta, *I Love Etc.-Artists*. Disponível em

http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum_printable.html.

³ Idem.

⁴ MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm#apresentação#apresentação>. Acesso em: 4/5/2005. Artigo publicado na revista **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

⁵ DIAS, Dália. Caranguejo de Ruben A. **A leitura como experiência hipertextual?**. Enciclopédia e Hipertexto. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/ddias/index.htm>. Acesso em: 2/4/2005.

⁶ Idem.

⁷ RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann e GONÇALVES, Carolina. **DA EXPERIÊNCIA DE VIDA À EXPERIÊNCIA DE LEITURA**. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Da%20experiencia%20de%20vida.pdf>.

⁸ BARROS, Anna. **Texto Ô! imagem? imagem Ð! texto? uma nova linguagem visual**. Disponível em: <http://www.file.org.br/file2005/textos/symposium/port/annabarros.doc..> Acesso em: 2/3/2006.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

¹¹ MORAN, José Manuel. **O Vídeo na Sala de Aula**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm#apresentação#apresentação>. Acesso em: 4/5/2005. Artigo publicado na revista **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

¹² Idem 11 .

¹³ Idem.

¹⁴ **Características da imagem eletrônica analógica**. Disponível em: <http://www.decos.ufal.br/multireferencial/textos/texto4b.htm>. Acesso em: 2/5/2006.

¹⁵ Idem 11.

¹⁶ DIAS, Dália. **Caranguejo de Ruben A**. A leitura como experiência hipertextual?. Enciclopédia e Hipertexto. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/ddias/index.htm>. Acesso em: 2/4/2005.

¹⁷ RIBOLI, Sérgio e SERENA, Sônia. **Educação de jovens e adultos: o desafio de construir uma nova práxis nas totalidades do conhecimento**. Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~carolpaz/feeja/eventos/arquivos_congressoeja/riboli_serena.PDF. Acesso em: 4/5/2006.

¹⁸ Idem 17.

¹⁹ A rede é uma estrutura, em forma de diagrama.

²⁰ Idem 11.

²¹ Idem.

²² Idem 11.

²³ RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann e GONÇALVES, Carolina. **Da experiência de vida à experiência de leitura.** nível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Da%20experiencia%20de%20vida.pdf>.

²⁴ Idem 23.

²⁵ Idem 14.

²⁶ Idem 11.

²⁷ Idem 23.

Referências

BARROS, Anna. **Texto ò! imagem? imagem D! texto? uma nova ligação visual.** Disponível em: <http://www.file.org.br/file2005/textos/symposium/port/annabarros.doc>. Acesso em: 2/3/2006.

BASBAUM, Ricardo. **I Love Etc.-Artists.** Disponível em: http://www.e-flux.com/projects/next_doc/ricardo_basbaum_printable.html.

BELLOUR, Raymond. **Entre-imagens.** Campinas: Papyrus, 1997.

DIAS, Dália. Caranguejo de Ruben A. **A leitura como experiência hipertextual?** Enciclopédia e Hipertexto. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/resources/ddias/index.htm>. Acesso em: 2/4/2005.

FARIAS, Agnaldo. **Arte Brasileira Hoje.** São Paulo: Publifolha, 2002 (Folha Explica).

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GROSSMANN, Matin. **Um ensaio para a experiência da suspensão.** Disponível em: <http://www.mac.usp.br/exposicoes/02/deslumbrar/textogrossmann.html>. Acesso em: 23/5/2006.

LAROSSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAN, José Manuel. **O Vídeo na Sala de Aula**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm#apresentação#apresentação>. Acesso em: 4/5/2005. Artigo publicado na revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do Olhar no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann ; GONÇALVES, Carolina. **Da experiência de vida a experiência de leitura**. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Da%20experiencia%20de%20vida.pdf>.

RIBOLI, Sérgio ; SERENA, Sônia. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : o desafio de construir uma nova práxis nas totalidades do conhecimento**. Disponível em: http://www.cfh.ufsc.br/~carolpaz/feeja/eventos/arquivos_congressoeja/riboli_serena.PDF. Acesso em: 4/5/2006.

Características da imagem eletrônica analógica. Disponível em: <http://www.decos.ufal.br/multireferencial/textos/texto4b.htm>. Acesso em: 2/5/2006. . Acesso em: 4/5/2005. Artigo publicado na revista Comunicação & Educação . São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

Abstract: The present article investigates personal experiences in the area of teaching/learning of Arts with emphasis on the video-art. These experiences, which are intermittent and inciting, are related to the look and are source of research of the student in relation to his/her contact with the art as it transforms the individual in the process of contact. In order to do so, the work approaches the video-art as a proposal for the reading, art production, visual and sonorous experience. The reflection starts with a discussion over the experience in the process, the experience as source of reading and video-art production, having as its basis BARROS, Anna; BASBAUM, Ricardo; BELLOUR, Raymond; FERRÉS, Joan; LAROSSA, Jorge; MORAN, José Manuel; PIMENTEL, Lucia Gouvêa; among others. In a second moment, the work reports an experience in the School Diogo Alves da Silva, in the Arts discipline, with students of the third year in Elementary School, in Chapecó/SC. The experience was analyzed critically from theoretical reflections.

Keywords: Arts-education; video-art; experience.