

**EDUCAÇÃO NA CIBERCULTURA:**

**MODOS DE PENSAR E FAZER ARTE[[1]](#footnote-1)**

**Camila Josefa Nunes Rossato[[2]](#footnote-2)**

**Resumo**

O presente artigo propõe apresentar propostas de pensar e criar na arte – educação, considerando os modos de recepção e apropriação dos materiais disponíveis nas mídias digitais, a medição do professor nesse contexto e o potencial de experiência estética do percurso criativo. Para tal, são narradas experiências vividas no ensino formal, com destaque para as turmas de Ensino Fundamenta II da Escola Municipal de Ensino Fundamental Profª Marina Melander Coutinho, localizada na zona sul de São Paulo. As vivências coletivas e individuais dos jovens agregadas as potencialidades das redes digitais apontam como cenário de construção de conhecimento em arte. Nesse sentido, a partilha de saberes na perspectiva da cibercultura/ciberespaço também realocou o papel do mestre como alguém que estimula a inteligência coletiva, favorecendo o protagonismo do estudante diante de seu percurso escolar.

**Palavras-chave:** ensino de artes; experiência estética; audiovisual; cibercultura; sujeito.

**Introdução**

Os avanços da tecnologia tornaram possíveis redimensionar a experiência do professor para além “[…] de um animador direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p.145). Se tradicionalmente, a imagem do mestre está associada a um trabalho isolado e com pouca articulação entre as áreas do conhecimento, a proposta de novos modelos de aprendizagem reconhecem que cada sujeito da comunidade escolar pode contribuir com suas ideias e habilidades para serem reconhecidas pelo o grupo, mesmo aquelas que não foram validadas pelo sistema escolar clássico.

[...] o que é preciso aprender não pode ser mais planejado nem precisamente definido com antecedência. [...] Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem em espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa posição singular e evolutiva ( LÉVY, 1999, p.158)

 Nesse sentido, quando consideramos o ensino de artes e o seu potencial estético e singular, as novas tecnologias de comunicação podem representar um meio de ressignificação para a arte-educação. A imagem de uma de rede em fluxos que se interligam, em realizações colaborativas, configurada por acolher os acontecimentos de modo contínuo e disponível a imprevisibilidade, consolida a perspectiva de interação sujeito/mundo, estabelecendo aproximações com seus saberes prévios, experiências anteriores e novas hipóteses. Em outras palavras, fundamentam a concepção de John Dewey (2010) quanto ao sentido da experiência estética em criar um “memorial duradouro”, bem como o entendimento da interação da criatura viva (eu) e as condições que a rodeiam.

 Entendendo a rede cibernética como proposta de ampliar um fazer artístico que considere as tramas simbólicas e transitoriedade de ambientes próprios da vida contemporânea, os elementos do ciberespaço combinados com a fotografia, cinema, televisão e internet, propõem roteiros pedagógicos amparados na cultura multimídia.

Desse modo, o objetivo que norteia esse artigo é tratar das possibilidades de criação, produção e divulgação no ensino de artes em conformidade com as ferramentas da tecnologia digital e o ciberespaço.

**Ponto de partida**

Ao tratar os aspectos relacionados ao ensino de artes alinhados a apropriação dos elementos da cibercultura/ciberespaço, é fundamental apresentar os disparadores que tornaram a experiência por aquilo que podemos nomear como singular e significativa. Anterior a constatação da possibilidade de construção de conhecimento por meio dos aparatos digitais, existiram as inquietações pertinentes ao período de formação acadêmica, seguido dos questionamentos que cercam as escolhas do professor em seu percurso escolar. Acima do desenvolvimento de habilidades e competências no que tange os conteúdos esperados para cada ciclo/ano, sempre houve o desejo em exercer o papel de conduzir um trabalho pautado nas imagens que compõem o imaginário dos estudantes, e da mesma maneira, empoderar a postura protagonista, desses que estão imersos em tempos de saberes não lineares.

 Assim, vislumbramos dois cenários: a formação do professor e as experiências escolares que dão forma ao trabalho. Segundo a professora Marie Christine Josso (2004, p.63) “[..] A atividade de construção, e por vezes de reconstrução, das experiências de vida que parecem significativas para compreender como e porquê o *eu* se tornou no que ele pensa [...]”. No olhar da autora, na escrita de nossa autobiografia, fundamentamos processos de pensamento e formação.

 Em consonância com a perspectiva de Josso o período de minha formação em Produção de Audiovisual pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (2004-2007), configurou-se em momentos de ampliação de repertório acerca das etapas de produção de vídeos em formatos diversos e mais tarde no material utilizado no planejamento pedagógico. A motivação para o ingresso na graduação, em nada estava relacionada a um futuro caminho docente, mas sim pautada no interesse por filmes e na produção de dramaturgia na televisão. Curioso, que ainda hoje é comum o resgate de textos e roteiros desse período como exemplos para a elaboração dos roteiros dos estudantes.

 Após o fim da primeira formação houve uma pausa nos estudos, na qual tentei ingressar no mercado audiovisual, porém sem sucesso. E assim, em 2008, iniciei uma nova graduação, dessa vez, em Artes Visuais (Licenciatura). Cercada por questionamentos a respeito dos objetivos do ensino de artes e também sobre a decisão de estudar essa área do conhecimento, entendo que a insegurança do trajeto revelava a ânsia pelo o resultado, afastando a potência do caminho desconhecido, aquele sem um objetivo e meta prevista, demonstrando a urgência de abrir-se “para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (LARROSA, 2002, p.28).

 O encantamento com a arte-educação se deu de forma gradativa por meio da aproximação e apreensão de conceitos como o sistematizado pela professora Ana Mae Barbosa (Abordagem Triangular[[3]](#footnote-3)), em oportunidades de visitar espaços expositivos e na leitura e interpretação de obras de arte durante as aulas. É possível afirmar que a graduação em Artes correspondeu ao que Josso (2004, p.770) apontaria como a “tomada de consciência da maior ou menor disponibilidade para com referenciais novos que se ajustam mais ou menos aos nossos antigos referenciais [...]”.

 No que tange a construção de saberes sobre o ensino de arte, naquele momento estavam estruturados aos aspectos formais das obras de arte (cor, linha, textura), ainda limitadas a interpretação e localização histórica. Antes de iniciar a docência em artes no ensino formal, ministrei oficinas em ONG´s (Organizações Não Governamentais) me apoiando nos eixos norteadores da Abordagem Triangular: apreciar, produzir e contextualizar. As reproduções de obras famosas eram o gatilho para colher impressões de leituras de crianças e jovens com relação as imagens escolhidas. Eram passos lentos para identificar o modo como enxergamos o mundo que vivemos e entendê-lo também em sua interpretação cultural (BARBOSA, 1998).

**O ensino formal**

Em março de 2011, assumi o cargo de professora de arte na rede estadual de ensino de São Paulo, após prestar e ser aprovada em Concurso Público. Na escola escolhida, lecionava aulas de arte para crianças do Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. Concomitante a esse trabalho, lecionava na rede particular de ensino, com jovens do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nessa experiência com os grupos de adolescentes a linguagem cinematográfica e seus desdobramentos ganham os primeiros contornos no ambiente do ensino formal.

Aqui, o segundo cenário se apresenta: as experiências escolares ou “[..] aquilo que nos passa, o que nos toca ou que nos acontece […]” (LARROSA, 2002, p.21). O resgate da caminhada, evidenciam as particularidades da travessia, aproximando da concepção do ato de narrar(se) divulgada por Josso como uma viagem que organiza preconcepções, valores, rupturas e transformações e a proposta de Walter Benjamin (1987), no intercâmbio de experiências e na capacidade de tratar todos os acontecimentos “sem distinguir entre os grandes e os pequenos”.

Durante o ano de 2011, algumas situações de aprendizagem trouxeram o olhar para a linguagem da fotografia e do cinema como meios de aprendizagem em arte e ajudaram a delinear os propósitos futuros. Com as turmas do Ensino Médio, as proposições abordaram a invenção da fotografia no século XIX e a sua ressonância no mundo da pintura, a chegada do cinema e o trabalho do ator e ilusionista francês George Méliès (1861-1938). A turma do 2º ano (Ensino Médio) confeccionou uma câmera escura[[4]](#footnote-4), usando materiais, tais como: papel cartão preto, papel vegetal, cola, tesoura e lupa. É relevante apontar que a câmera, foi um recurso utilizado por artistas como Leonardo da Vinci, por exemplo, pois facilitava a cópia de uma imagem que seria reproduzida em desenho. No caso dos estudantes, tinha por objetivo a observação de imagens do espaço escolar e mais tarde foi utilizada na Mostra Cultural da escola.

No mesmo ano, agora com os estudantes do Ensino Fundamental I, testava usar os aparatos tecnológicos disponíveis no espaço escolar (aparelho de DVD, câmera fotográfica, televisão, entre outros) para levar imagens e vídeos presentes na internet. Acessar as obras legitimadas por museus e galerias e sua leitura dentro de uma visão contemporânea, possibilitaram situações que superam a ideia da pintura fixada na parede da sala de aula como a forma mais adequada de conduzir a apreciação artística. Havia intuitivamente a combinação de materiais provenientes de lugares distintos como fontes para a produção em arte, tornando viável, por exemplo, analisar a pintura “Saudade” (1899), de Almeida Júnior, associadas a elementos dramatúrgicos na composição de uma cena ou em uma escrita poética.

Retomando as vivências com as turmas de jovens estudantes, conforme avançavam os trimestres (a escola era trimestral), a imagem em movimento ganhava espaço como no caso do trabalho de George Méliès e seu filme “Viagem a Lua”[[5]](#footnote-5)(1902) que foram trazidos para o planejamento pedagógico. Considerado o primórdio dos filmes de animação, a técnica de filmagem quadro a quadro, onde é possível simular o movimento de pessoas e objetos, foi descoberta acidentalmente. A professora Rosália Duarte (2012, p.217) no livro “Cinema & Educação”, descreve o ocorrido:

Filmando nas ruas de Paris, o mestre da magia no teatro percebeu que a película havia ficado presa. Soltou-a e voltou a filmar. Quando revelou o filme viu, entusiasmado, que o ônibus que estava filmando havia se transformado em carro fúnebre e os homens haviam se tornado mulheres.

A descoberta de Méliès foi aprimorada pela indústria cinematográfica sendo usada principalmente no cinema de animação e nomeada de *stop motion.* A partir da análise do filme, trabalhamos com roteiro, produção, filmagem e edição de um vídeo curto com o formato apresentado (stop motion), utilizando massinha de modelar para a confecção dos personagens e cartolina para o cenário. Para o registro, máquina fotográfica, uma vez que as câmeras do aparelho de celular não eram tão eficazes na captação e descarregamento de imagens. Um computador na sala dos professores era usado para a edição dos vídeos no programa *Movie Maker.* Com os primeiros resultados vistos pelos estudantes, aprimoramos as temáticas apresentadas nas sequências videográficas, desenvolvendo atividade interdisciplinar com os professores de História e Química, baseada no modo de vida sustentável da população, com o produto final sendo visto no evento cultural promovido anualmente na escola.

Experimentar produzir vídeos em stop motion apareceu em contextos e espaços distintos, sempre agregando um elemento novo: os estudantes como personagens dos filmes, a inserção de música e efeitos visuais apoiados na edição com o aparelho de celular, sair da sala de aula para o registro de imagens, etc. Também houve transformações no modo de receber e compartilhar o material, em acordo com os avanços da tecnologia digital. Passar por outros lugares de aprendizagem, como o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, no bairro de Parelheiros, oportunizaram ampliar e definir as diretrizes do trabalho docente. Nessa caminhada, apareceram as imagens do fotográfo Sebastião Salgado, o entendimento dos tipos de enquadramentos em cenas do cinema e das artes plásticas e os estudantes se apoiando na fotografia para falar de suas referências pessoais e culturais.

As memórias “escavadas” dimensionam as escolhas pedagógicas e o fluxo contínuo das ações. Não há o encerramento de um conteúdo programático de maneira estanque para outro conteúdo/metodologia ser trabalhado. Cada lugar e grupo de alunos evocava vínculo com atividades anteriores ao mesmo tempo que buscava trazer novas referências. Essa jornada foi acompanhada da formação continuada, tão importante para impulsionar o processo formativo do professor.

Convidar os estudantes a combinarem elementos da arte (pinturas, fotografias, teatro, dança, etc), suas narrativas pessoais e as referências disponíveis no ciberespaço permitindo a construção de uma aula aberta para reconhecer identidades próprias e alheias, acontecem simultaneamente as descobertas pessoais e profissionais.

Dessa forma, escolhas são determinadas, e a exemplifico trazendo a decisão de lecionar aulas de arte na Escola Municipal Profª Marina Melander Coutinho. Após ingressar na rede municipal de ensino em 2012, permaneço na escola citada por um ano, retornando para o mesmo espaço no ano de 2015. O hiato foi importante para pensar a propria formação, amparando a pesquisa no campo da experiência estética em confluência com o audiovisual e os aparatos da tecnologia atual. Da mesma forma, a experiência desse período “[…] leva em conta leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história [..]” (BENJAMIN, 1987, p.223), nesse caso o trabalho realizado durante dois anos com os estudantes jovens e adultos.

No retorno a escola Marina Melander Coutinho, a prática pedagógica com os estudantes do Ensino Fundamental II, assentou o que vinha aparecendo no processo criativo/educativo dos anos anteriores. As demandas de conexão do conteúdo produzido mostraram que o olhar para o futuro da arte-educação deve ser direcionado em desenvolver competências para o uso das novas mídias, propondo diluir as distâncias de comunicação em partilha de saberes, combinando as linguagens da arte, o audiovisual e apreensão dos espaços de criação da tecnologia digital (COUTINHO, 2006).

A apropriação dos elementos do ciberespaço ocorreu de forma progressiva, a princípio pensada para romper com pressupostos de uma educação linear, ganhou variados desdobramentos uma vez que a simultaneidade de territórios que os jovens se movimentam, representam aspectos de uma sociedade que muda de forma e lugar a todo instante, exigindo uma resposta educacional ao encontro da velocidade dos acontecimentos (AGUIRRE, 2009).

**Pensando novos modelos para o fazer artístico**

A arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998, p.22) ao tratar da concepção de experiência estética apoiada no pensamento de Dewey, afirma: “A qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências”. Entrelaçando o pensamento de Barbosa com o discurso de Dewey, no que tange o fazer e apreciar, unificando intelectual, emocional e prático, compreendemos que as proposições em arte não estão atreladas com a finalização do processo após uma série de atividades, mas sim vivenciá-las impregnadas de significado. O autor recorre a imagem da pedra que rola de uma montanha e seu caminho percorrido até o destino de “parada”. Essa descida não acontece de forma linear, ao final a pedra carregará aquilo que encontrar pelo caminho, constituída do que era inicialmente e o que agregou consigo.

Em consonância com a visão dos autores, ainda é possível afirmar que na apropriação crítica dos dispositivos digitais é possível enxergar uma potência estética que rompe com a dicotomia arte e vida, valorizando manifestações culturais diversas em diferentes formas de expressão e representação. Estaria na validação do universo imagético e nas narrativas dos sujeitos envolvidos, a reorganização de posições pré-determinadas no universo escolar e a possibilidade de criar materiais curriculares conectados aos repertórios estéticos próximos a realidade de quem frequenta a escola.

O autor Imanol Aguirre Aguirre (2009) descreve o jovem que atendemos na sala de aula: imersos em uma configuração social *deslocalizada,* conectados a canais de comunicação que agregam e compartilham múltiplas identidades e marcados pela visualidade proporcionada pelos veículos de massa e meios eletrônicos. Para o ensino de arte, tais características oportunizam “conceber as obras de arte como relatos abertos”.

 Nessa lógica, para a Aguirre a transitoriedade de ambientes caracteriza as culturas juvenis atuais, o autor reconhece que essa identidade se constrói na capacidade de tramar valores e imaginários em uma única biografia.

 Já foi apontado por vários autores que essa experiência tem lugar, basicamente, no entorno cultural dos meios de comunicação e dos instrumentos eletrônicos e, acabamos por ver como a escola, alheia a esses universos e com as artes reduzidas à estreita função de saberes escolares, permanece alheia a esse fenômeno (AGUIRRE, 2009, p.159).

 Seguimos com as transformações do/no processo que permitiram enxergar a potencialidade da cibercultura e do ciberespaço na escrita e prática dos roteiros pedagógicos em diálogo com a arte. Primeiro, é preciso pontuar que o entendimento sobre o conceito de cibercultura foi acompanhado pelo próprio desenvolvimento do trabalho em sala de aula e do ingresso no Mestrado em 2016.

 Foi bastante significativo estar no papel de aprendiz, principalmente pelas leituras e partilhas com os colegas, conduzindo as minhas reflexões e nomeando a abordagem docente. Dessa forma, trago a definição de cibercultura, segundo Pierre Lévy (1999, p.17):

[...] É o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos

computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Tal compreensão, abriu espaço para arriscar estender a concepção de professora que usa como ferramenta o cinema e fotografia em sala, para alguém que percebe no uso das ferramentas digitais o exercício plural de circulação de imagens construídas a partir da validação dos artefatos da cultura estética dos estudantes, aproximando experiências vitais e a arte (AGUIRRE, 2009).

Claro, que essa percepção somente foi possível na relação professor e aluno e na apreensão dos suportes tecnológicos que estão em constante transformação. Retomo o ano de 2015 e o trabalho com Ensino Fundamental II da escola municipal. As quatro turmas de 9º ano guiaram noções que serviram para o amadurecimento profissional. Igualmente aos anos anteriores, as aulas ficaram em torno da análise e interpretação de pinturas, para posteriormente serem realizadas as atividades práticas. Mas, já havia uma maior preocupação com os significados simbólicos de uma imagem. Na obra de Jan Van Ecky “O casamento Arnolfini”, 1934, as discussões ampliaram dos aspectos formais (linha, cor, textura), para a relações entre os objetos, vestimentas e posição de marido e mulher compondo a cena. Em confluência com a Abordagem Triangular, decodificar os códigos culturais da época da pintura e trazê-la pra a contemporaneidade é propor um ensino que leva em consideração a “[...]gramática visual, da sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepara-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem” (BARBOSA, 1998, p.17).

A imagem estática ganhava avanço em sua interpretação o que impulsionou a ida com essas turmas no segundo semestre de 2015 para o Museu da Imagem e do Som. De acordo com outras proposições já realizadas, os tipos de enquadramentos nas imagens eram tratados como conteúdo bimestral e para mediar construções mais significativas no que tange o uso da fotografia e a representação do universo juvenil, fomos visitar a exposição *O mundo revelado de Vivian Maier[[6]](#footnote-6).* Maier tem uma biografia cercada de mistérios e seu trabalho foi descoberto após a sua morte, em um leilão em 2007, pelo norte-americano John Maloof. Dentre as informações descobertas, sabe-se que a artista trabalhava como babá na cidade de Nova York e fotografava nos seus momentos livres. Carregava uma câmera Rolleiflex, que não necessitava ficar na altura de seus olhos para fotografar o que provavelmente permitia registros mais espontâneos por parte de Maier.

Na mediação proposta pelo o espaço, a fruição da obra de uma pessoa desconhecida e com um universo fascinante, demonstrou que o potencial artístico está na oportunidade de experiência. No retorno para a escola, a visita marcou os desdobramentos das proposições. Maier esteve presente com o seu modo de captar o cotidiano, incentivando os jovens estudantes a fazerem o mesmo. Se enquadrar e fotografar já se tornaram gestos mecânicos, justificar, testar e rever o que se fotografou era revelar-se de uma maneira inédita na escola. Intitulado de *Minha Paisagem,* o exercício da fotografia poderia ser realizado de maneira individual ou coletiva. No papel escreviam as suas motivações, local escolhido dentro da escola para depois fotografarem.

O percurso criador de *Minha Paisagem* trouxe um melhor entendimento dos meus interesses como arte-educadora no sentido de almejar intercambiar o referencial artístico, nessa proposta o trabalho de Maier, as imagens dos estudantes e outras referências que sempre surgem no caminho e que já em 2015 tinha na internet seu local de busca, em um “intercruzamento de padrões estéticos” (BARBOSA, 2007) fundamentais para construir saberes relevantes.

Seguiram a essa atividade, experimentações para roteiros de comercial também amparados em um recorte da mesma exposição (*Propaganda nos tempos de Maier)* e finalmente a produção de um curta-metragem reunindo todos os elementos necessários para a produção de um curta amador.

O fundamental do trajeto foi compreender que desde a coleta de escritas e falas acerca das preferências cinematográficas até o modo de editar e compartilhar o material haviam constatações definitivas ligadas a maneira de ensinar arte: a experiência estética em arte se consuma no fazer artístico, a vontade em permanecer trabalhando com o público adolescente e a aposta nas novas tecnologias digitais para outras leituras e fazeres.

**Lugares de potência: sujeitos e redes**

Para Dewey (2010) a experiência estética acontece em diferentes camadas, onde os saberes se fundem com conhecimentos não intelectuais, revelando profundidade e significado com relação ao que foi vivido. Para o autor:

Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. [...] O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. (DEWEY, 2010, p.111).

 Comparando com as inovações trazidas pela tecnologia o “lugar de repouso” descrito por Dewey, pode ser aproximado da constante reavaliação da função da arte na perspectiva escolar e que nessa escrita se refere a produção e divulgação de conteúdos em rede e do aspecto colaborativo que o ciberespaço proporciona. O ciberespaço pode ser definido como “[...]o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” [...] (LÉVY, 1999, p.17). É no ciberespaço que a cibercultura se desenvolve.

 A partir de 2016, as demandas dos grupos atendidos e as limitações do espaço escolar, tornaram mais intensa a conexão com as comunidades virtuais e o uso do aparelho de celular na sala de aula. Se em 2015, usamos a sala de Informática Educativa da escola para a edição dos vídeos, no ano seguinte, a dificuldade em encontrar horário disponível para levar as turmas, pediram outras alternativas para a continuidade das produções. Com o auxílio de aplicativos gratuitos para edição e inserção de áudios, legendas, entre outras possibilidades disponíveis no aparelho móvel, ganhamos uma certa mobilidade e rapidez entre a ideia inicial e a sua finalização.

 As turmas de 2016, então matriculadas no 7º ano, demandavam questões diferentes dos estudantes do ano anterior. Tinham maior agilidade em produzir e finalizar as atividades, em compensação dispensavam menos tempo nas discussões que antecediam os roteiros. Traziam as questões que cercam a adolescência como referencial de suas produções, ao contrário do ano anterior, onde as imagens que compunham as narrativas visuais estavam mais próximas de releituras dos filmes e séries favoritas. Os corpos já não ficam tanto tempo diante da TV aberta, sendo substituída pelos trejeitos e a fala direta dos *youtubers,* os atuais influenciadores do comportamento juvenil.

 Para estimular as reflexões, trechos de filmes, séries, entrevistas e depoimentos retiradas de canais do YouTube, começam a ser cada vez mais presente no planejamento didático. Os jovens anseiam em representar sua realidade e os conflitos dessa fase, ao assistirem cena do filme “Bem-Vindo à casa de bonecas”, produção norte-americana de 1995 que tem como tema central a invisibilidade e o bullying sofrido pela adolescente Dawn ou um capítulo da série brasileira “*Confissões de adolescente”,* exibida pela TV Cultura entre 1994 e 1996, permitiram situações de empatia e a capacidade de se enxergarem como protagonistas de sua aprendizagem. No entendimento dos códigos visuais das cenas, potencializa o poder expressivo da imagem e desenvolve a habilidade de ver nos detalhes um mundo visual “que inclui e excede as obras de arte” (BARBOSA, 2007).

 Pensar em um projeto de ensino de arte em face aos interesses dos jovens que atendemos na escola, com suas identidades marcadas pela a visualidade proporcionada principalmente pelos meios eletrônicos representaria confrontar “[...] formas culturais do seu próprio entorno culturais, com as formas mais tradicionais da cultura canônica e com a de outros entornos culturais distintos” (AGUIRRE, 2009, p.161).

 Nada impede que a pintura validada pelo mercado da arte, dialogue com *memes[[7]](#footnote-7)* veiculados nas redes sociais. Ou encontrar no gênero documental, formas de representar a própria realidade, pois como já afirmara o cineasta brasileiro Eduardo Coutinho, para contar uma boa história não é preciso ter uma vida genial, mas sim na forma genuína de narrar as vidas, anônimas ou não.

 Se a rede cibernética é farta em informações, imagens e plataformas de acesso a vídeos, filmes e séries tem algo que se preserva e não podemos perder de vista: “somos seres em conflito, com emoções contraditórias, independente da evolução tecnológica, e essa é “a água que dá vida a dramaturgia” (COMPARATO, 2009).

 O ator e roteirista brasileiro Doc Comparato reconhece na velocidade progressiva da comunicação de massa a necessidade de adequar roteiros de caráter universal e compreendido pelo maior número de pessoas e com potencial de combinar imagem, objeto dramático e interatividade. Benjamin já descrevia no ensaio *O Narrador* (1987, p.199) os diferentes saberes trabalhando coletivamente de forma que “O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina [...] No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário”. Se trouxermos para a realidade de sujeitos e rede digital, podemos tratar os sujeitos da atualidade e a mediação dos saberes migrantes, na relação do mestre mediando a inteligência coletiva: “sua atividade será centrada ao acompanhamento e na gestão de aprendizagens: o incitamento à trocas dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc.” (LÉVY, 1999, p.171).

 Trata-se de enxergar a tecnologia e a educação sem a redução do acesso digital apenas para adquirir informação. São nas situações significativas e críticas que superamos os excessos e construímos aquilo que o pesquisador em educação e mídias Jacques Gonnet nomeia em educação com as mídias e para as mídias. Na sua concepção educar para as mídias, representaria “[...] uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo) (GONNET, 20004, p.16). Para Larrosa, significaria o verdadeiro sentido da palavra experiência em nada atrelada a capacidade de armazenar informação, Dewey atentaria para o caráter individualizador de *uma experiência.* Finalmente, o mestre ultrapassaria a noção de “Tecnologias de Informação e Comunicação”, como mero suporte tecnológico, para o rompimento unidirecional de comunicação.

**O mestre**

No contexto abordado no artigo urge para o professor, a necessidade de rever o seu papel como detentor do conhecimento, e no caso do ensino de arte, não cabe mais tratar a obra de um artista apenas por um viés museológico, ou em um discurso conclusivo, mas como objeto histórico e cultural que passa por mudanças de acordo com as práticas e realidade de cada tempo.

 Cabe recorrer mais uma vez aos pressupostos de Benjamin para o entendimento que os tempos marcados pelas novas mídias, ressignificando o ato de narrar, e consequentemente, os processos escolares, tem um passado. O autor já trazia em seus textos a perda da aura da arte e seu aspecto de unicidade desde a chegada da fotografia e posteriormente do cinema, muito antes do surgimento do ciberespaço. As transformações que se seguiram a essas descobertas mudaram os modos de recepção e apreensão das obras de arte, emancipando sua função contemplativa. Ao ser possível a reprodutibilidade em massa de uma imagem, o critério de autenticidade é revisto, “[...] a reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa esta, pela primeira vez na história universal, de sua existência parasitária no ritual [...] No lugar de se fundar no ritual, ela passa a se fundar em uma outra práxis: na política” (BENJAMIN,1994, p.35).

 A democratização ao acesso e produção de uma foto ou vídeo, substituem o valor de objeto de culto da arte para o seu valor de exposição. Para o autor, “o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reação exigidas por um aparelho técnico cujo o papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (BENJAMIN, 1987, p. 174). Tais constatações, também carregam críticas ao que chama de experiência de *choque.* O bombardeio e as repetições repentinas de imagens trariam ao espectador o esvaziamento da experiência “[..] o espectador percebe uma imagem, ela não é mais a mesma [...] A associação de ideias do espectador é interrompida imediatamente, com a mudança de imagem. Nisso se basearia o efeito de choque provocado pelo o cinema [..]” (BENJAMIN, 1987, p.192). No amortecimento causado pela sucessão de imagens estaria a fragmentação da comunicação e o declínio da potencialidade narrativa. Por outro lado, na circulação de saberes em um universo de incessantes mudanças tecnológicas, parece ser recomendável tirar proveito das facilidades de se tornar consumidor e produtor de conteúdo de maneira colaborativa e em enxergar nas ferramentas digitais, sua conexão com passado e futuro redimensionando o trajeto de ensino e aprendizagem.

 Os autores trazem contribuições significativas para pensar a interação do sujeito, produção de conhecimento e as práticas artísticas. Pierre Lévy, já na década de 1990 problematizava como estávamos vivenciando a experiência do saber em um mundo digitalizado. Nestor Canclini (2008, p.22), definirá o internauta como “[...] um agente multi-mídia que lê, ouve e combina materiais diversos [...]”. Na educação o autor aponta que a incorporação das mídias de massa e comunicação digital, diminuíram a influência da escola na vida das pessoas, cedendo espaço para novos canais de acesso à informação e aprendizagem.

 Para o ensino de arte, diante do consumo das novas tecnologias, é preciso estabelecer critérios relevantes, que estará acima da evolução na produção de imagens ou da sofisticação dos meios de acesso e reprodução. Segundo Ana Mae (2008, p.111):

Com a atenção que a educação vem dando as novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só a aprender a ensiná-las, inserindo-os na produção cultural dos alunos, mas também para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente.

 A figura de um mestre que não guia ou transmite, parece a mais adequada nessa paisagem. Jacques Rancière no livro “O Mestre Ignorante”, oferta imagens para construir esse caminho. Narrando a experiência do professor francês Joseph Jacotot, que convidado a lecionar aulas para alunos que falavam somente holandês depare-se com as barreiras do idioma no contato de mestre e aprendizes. Jacotot desafia seus alunos a se emanciparem da necessidade de explicação e buscar na própria inteligência a vontade de aprender. Nesse formato de educação o sujeito tomaria para si sua formação e veria no professor a capacidade de aprender atualizada.

Conhecendo as respostas, suas perguntas para ela orientam naturalmente o aluno. É o segredo dos bons mestres: com suas perguntas eles guiam discretamente a inteligência do aluno - tão discretamente, que a fazem trabalhar, mas não o suficiente para abandoná-la a si mesma. (RANCIÈRE, 2002, p.40).

 O desafio em colocar-se na figura de *mestre ignorante* é o da exposição para o caminho do imprevisível, um lugar que nem sempre tem respostas prontas para desfazer qualquer dúvida surgida durante o estudo. As correspondências entre o método de Jacotot e o ensino apoiado nas redes virtuais podem ser pensados no elo encontrado para a comunicação apesar das dificuldades do idioma. No espaço cibernético uma suposta dificuldade, pode ter a colaboração de pessoas de localidades diferentes, em uma inteligência que se manifesta em conjunto e em rearticulações constantes.

 Portanto, entende-se que na potência da exploração da arte e tecnologia, a necessidade de amparar a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos que articulem com a própria verdade e toque em pontos sensíveis individuais e coletivos, mantendo no que diz respeito a produção artística, a experimentação de formatos que garantam momentos de reflexão, contextualização e fazer.

**Considerações finais**

Esse artigo propôs tecer relações entre os modos de pensar e criar no ensino de artes apoiado na linguagem cinematográfica e no uso dos dispositivos digitais. Para tal, considerou o trabalho realizado no ensino formal, com ênfase para o percurso na Rede Municipal de Ensino de São Paulo com jovens do Ensino Fundamental II.

 A abordagem dessa escrita trouxe aspectos atrelados as escolhas pessoais, ao processo formativo e a apreensão da infraestrutura em rede nas quais circulam as informações de ordem da comunicação digital e que nomeamos de ciberespaço. No espaço cibernético, lugar onde a cibercultura se desenvolve foi percebido potências de aprendizagem e a possibilidade de partilha de saberes entre professor e estudante.

 Nas produções apoiadas no audiovisual em conjunto com os dispositivos móveis alargou as barreiras de tempo/espaço normalmente reduzidas ao período de aula, para reflexões de uma aula descentralizada, com referenciais imagéticos de diversas fontes (pinturas, vídeos, fotografias, entre outros). Nesse sentido, aparecem questões pertinentes a experiência estética e a mediação do professor. A experiência singular, portanto, de potencial estético, divulgada por Dewey, considera o fluxo das ações algo contínuo, intercambiando conhecimentos, aproximando arte e vida.

 Dentro dessa perspectiva, ver e representar o mundo por meio da apropriação do cinema e das inovações da tecnologia, mobiliza o sujeito em sua capacidade perceptiva e ao conhecimento técnico. O cinema traz para o consciente aquilo que habita na imaginação, enfocando na lente da câmera representações da realidade. As práticas que auxiliaram os estudantes na produção de conteúdo audiovisual se desenvolveram com o auxílio e de acordo com as novas formas de conexão e compartilhamento.

 Nesse sentido, a figura do mestre que oportuniza um percurso criador abarcando formas de manifestação cultural, populares ou canônicas, que pensa no uso ferramentas digitais de modo crítico e reflexivo, constrói ações que formam a identidade dos jovens, a serviço das necessidades pessoais que ressoam coletivamente.

**Referências**

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Irene Tourinho, Raimundo Martins (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p.157-186.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/Educação contemporânea. Consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: Magia

e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre Literatura e História da Cultura. Obras escolhidas. Vol1. São Paulo, Brasiliense, 1994.

­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio P. Rouanet. SãoPaulo: Brasiliense, 1987.

CANCLINI, Nestor Garcia. Leitores, espectadores e internautas. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008. 96p.

COMPARATO, Doc. Da Criação ao Roteiro. Rio de Janeiro, Rocco, 2009.

COUTINHO, Rejane. Qual o lugar da arte na educação. In CHRISTOV, Luiza H. da S. e MATTOS, Simone Ap. Riberio. Arte educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e arte, 2006.

DEWEY, John. Arte como Experiência; org. Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro. –

São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

DUARTE, Rosália. Cinema & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONNET, Jacques. Educação e mídias. São Paulo: Loyola, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de

Barcelona, Espanha, 2002.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante.* Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad.

Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

1. .Artigo apresentado ao Eixo 5: Educação Aberta, Educação Online e Aprendizagem no Ecossistema Digital do XI Simpósio Nacional da ABCiber. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora na rede municipal de ensino de São Paulo. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes (Unesp) e participa do Grupo de Pesquisa em Arte e Educação (Unesp). E-mail: nunescamila83@hotmail.com [↑](#footnote-ref-2)
3. Sistematizada no período de 1987/1993, no Museu de Arte Contemporânea, a Abordagem Triangular tem como proposta de englobar aspectos que superassem o livre fazer e dialogassem com a contemporaneidade, por meio da análise, interpretação e prática. [↑](#footnote-ref-3)
4. Na câmera escura, as imagens projetadas no interior da câmera, aparecem invertidas. Isso acontece, porque os raios luminosos quando atingem um objeto por meio do orifício da câmera projetam a imagem no interior da caixa de forma invertida, igual ao funcionamento do olho humano ao ser atravessado pelos raios de luz. Nesse caso, a inversão da imagem é corrigida pelo cérebro permitindo que se enxergue os objetos em sua posição original. [↑](#footnote-ref-4)
5. O filme “Viagem a Lua”, narra a saga do professor Barbenfouillis (Méliés) em convencer seus colegas a participarem de uma viagem de exploração à Lua. [↑](#footnote-ref-5)
6. Para conhecer um pouco da biografia de Maier, segue sugestão de vídeo do Canal do YouTube “vivieuvi”: (<https://www.youtube.com/watch?v=iO0kLC2yENI>). [↑](#footnote-ref-6)
7. Segundo o site <https://www.significados.com.br/meme/> a palavra meme é um termo grego que significa imitação. Quando relacionada ao universo da internet refere-se a viralização de alguma informação em formato de vídeo, foto, texto, etc que alcance popularidade no ciberespaço e fora dele. [↑](#footnote-ref-7)